

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2021, № 4

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2021, № 4 (147)

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.
It was called «Professional education» up to 2003.

Founders:

Institute of pedagogy, psychology and social problems

EDITORIAL:

Head editor:

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

Deputy editor:

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

S. Khusainova, doctor of psychological sciences

Editor and translator:

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

T. Zabelina

BOARD:

I. Gaidamashko, RAE academician, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

G. Gaisina, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences (Russia)

A. Gusejnov, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

V. Zarubin, doctor of social sciences, full professor (Russia)

G. Ibragimov, corresponding member of RAO, doctor of pedagogic sciences, associate professor (Russia)

O. Kalimullina, corresponding member of RAO, doctor of pedagogic sciences, RAE professor (Russia)

A. Masalimova, doctor of pedagogic sciences, associate professor (Russia)

A. Machiyanova, doctor of social sciences, associate professor (Russia)

O. Oleinikova, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

A. Pryaluchina, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

M. Roshkov, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

E. Slavutskaya, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

O. Smolyanninova, Academy of the Russian Academy of Education, professor (Russia)

O. Stukalova, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

A. Teslenko, academician, doctor of pedagogic sciences (Kazakhstan Republic), doctor of social sciences (Russia), professor (Kazakhstan)

F. Khamatnurov, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

A. Shaidullina, doctor of pedagogic sciences (Russia)

E. Burns, PhD in Educational Sciences, MEd (University of Birmingham, UK) (Finland)

F. (P.C.M.) De Jong, PhD in Psychology, Professor, Professor of Education (Netherlands)

A. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

Journal is registered in the Federal service for supervision of communications, information technologies and mass communications of the Russian Federation. The certificate of registration is ПИИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science are published.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

Address of edition: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 320.

The address of the publisher: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems

E-mail: kpj07@mail.ru. Official site: <http://kp-journal.ru>

Distributed by subscription. Price is free. Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885. Issued 6 times a year.

When quoting a reference to the journal is obligatory.

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2021, № 4 (147)

Научно-теоретический журнал. Издаётся с октября 1995 г.
До 2003 г. назывался «Профессиональное образование»

Учредитель:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

Зам. главного редактора:

Камалеева А.Р., доктор педагогических наук, доцент

Хусаинова С.В., доктор психологических наук

Редактор, переводчик:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Забелина Т.Г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Гайдамашко Игорь Вячеславович, академик РАО, д.псих.н., доцент (Москва, Россия)

Гайсина Гузель Иншаровна, д.п.н., профессор (Уфа, Россия)

Грязнов Алексей Николаевич, д.псих.н. (Казань, Россия)

Гусейнов Александр Шамильевич, д.псих.н., доцент (Краснодар, Россия)

Зарубин Валерий Григорьевич, д.соц.н., профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Ибрагимов Гасан-Гусейн Ибрагимович, член-корр. РАО, д.п.н., профессор (Казань, Россия)

Калимуллина Ольга Анатольевна, член-корр. РАО, д.п.н., профессор РАО, (Казань, Россия)

Масалимова Альфия Рафисовна д.п.н., доцент (Казань, Россия)

Махиянова Алина Владимировна, д.соц.н., доцент (Казань, Россия)

Олейникова Ольга Николаевна, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Прялухина Алла Вадимовна, д.псих.н., доцент (Мурманск, Россия)

Рожков Михаил Иосифович, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Славутская Елена Владимировна, д.псих.н., доцент (Чебоксары, Россия)

Смольянинова Ольга Георгиевна, академик РАО, д.п.н., профессор (Красноярск, Россия)

Стукалова Ольга Вадимовна, д.п.н., доцент (Москва, Россия)

Тесленко Александр Николаевич, академик АПНК, д.п.н. (РК), д.соц.н. (РФ), профессор (Астана, Казахстан)

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович, д.п.н., профессор (Екатеринбург, Россия)

Шайдуллина Альбина Рафисовна, д.п.н. (Альметьевск, Россия)

Бернс, Эйла, доктор наук в сфере образования, магистр педагогических наук (Финляндия)

Де Джонг, Франк, доктор психологических наук, профессор, профессор Образования (Нидерланды)

Тадик, Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ.

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320.

Адрес издателя: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

E-mail: kpj07@mail.ru. Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

Распространяется по подписке. Цена свободная. Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885. Выходит 6 раз в год.

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Методология образования

- Ибрагимов Г.И.** ДИДАКТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А.А. ВЕРБИЦКОГО И СОВРЕМЕННОСТЬ: К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ 7
- Хайрутдинов Р.Р.** МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОЙ И ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМАХ 13

Управление образованием

- Левина Е.Ю.** РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТА БУДУЩЕГО: ЗАДАЧИ УПРАВЛЕНИЯ 22
- Кабахидзе Е.Л.** КОНФЛИКТОГЕННОСТЬ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИЧИНЫ, СТРАТЕГИИ УРЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОВ 34

Подготовка педагогов

- Ильясов Д.Ф.** КЕЙС-МЕТОД В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ 41
- Эхаева Р.М.** ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ К РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В «РОДИТЕЛЬСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ» 48

Высшее образование

- Гольдман И.Л.** МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОММУНИКАТОРА: ИСКУССТВОВЕДЧЕСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД 55
- Сираева М.Н.** ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ КАК ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 64
- Рябова Т.В.** ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВОЙ ЭТИКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КАЗАНСКОГО ГМУ) 72
- Горбунова Д.В., Казакова У.А., Макарова О.Ю.** ВРАЧЕБНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ 78
- Максимова З.Ю., Крылов Д.А.** ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОФОРМИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ЭТНОДИЗАЙНА 87
- Рыбасова Ю.Ю., Утева Э.Н.** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ 94
- Мишнина Е.И., Мишин М.Н.** ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ И ИНДИКАТОРОВ ДОСТИЖЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 05.03.02 ГЕОГРАФИЯ 100
- Гришинов В.П.** ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА 107
- Хильченко Т.В., Оларь Ю.В.** СИСТЕМА КОЛЛАБОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ОНЛАЙН ТЕХНОЛОГИЙ 113

Бугаева И.О., Клоктунова Н.А., Барсукова М.И., Рамазанова А.Я., Сергеев А.С. ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ КОММУНИКАЦИИ С ПАЦИЕНТАМИ 120

Артеменко О.А., Амеличева К.А., Максимова Г.А. ИНТЕГРАЦИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ С СУБТИТРАМИ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 128

Профессиональное образование

Маркелова Ю.В. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНДИКАТОРОВ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ 137

Общее образование

Бажук О.В., Берестовская Л.П., Мерещкая Т.В. ВЕКТОР НА РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: НОРМАТИВНЫЙ БАЗИС 144

Ахмедьянова А.Х. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ 151

Шубович М.М. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 161

Кошелев Е.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ 168

Массарова Е.О., Гильманшина С.И. ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В СИСТЕМЕ «ЛИЦЕЙ-УНИВЕРСИТЕТ» 175

Дополнительное образование

Никулин С.Г. СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СОТРУДНИКА ОВД: СУЩНОСТЬ И ДИАГНОСТИКА 181

Социальная педагогика

Турлаков Д.Г., Турлакова О.Е. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТЕХНОЛОГИЯ И РЕСУРС СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ 189

Савенкова С.В. ТЕХНОЛОГИЯ КОУЧ-НАСТАВНИЧЕСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ 197

Гельмутдинова М.Р. К ВОПРОСУ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 205

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Шафикова Г.Р., Псянчина З.В. ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ 213

Башлай Э.Х., Гилемханова Э.Н. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОЗИЦИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОПРЕДЕЛЕНИИ ИНДИКАТОРОВ РИСКА И ПРИЧИН СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ 220

Чаткина С.Н., Варданян Ю.В., Бородастова Ю.В. ОПТИМИЗАЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА 227

Корецкая И.А., Денисов И.В. АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ТРЕВОЖНЫХ И ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СТРАНАХ С РАЗНЫМИ ОГРАНИЧИТЕЛЬНЫМИ МЕРАМИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19	234
---	-----

Общая психология

Хусаинова С.В. ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДЕЛЬНОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ ЗАКОНОМЕРНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ЧЕЛОВЕКА	241
---	-----

Жемчугова А.А. АДАПТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ КАК ФАКТОР РАДИКАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	246
---	-----

Каяшева О.И., Ханова З.Г. РЕТРОСПЕКТИВНАЯ, СИТУАТИВНАЯ И ПРОСПЕКТИВНАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ДОСТИЖЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	252
---	-----

Фурси Л.Ф., Туралиев Р.Р., Кубекова А.С., Сергеева М.А. ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ПРОЖИВАНИЯ В СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕЖИТИЯХ	258
--	-----

СОЦИОЛОГИЯ

Иванов А.В., Козлов В.Е. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ГЕНДЕРНОГО КОНФЛИКТА В РАДИКАЛЬНЫХ СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВАХ РУНЕТА (ПО МАТЕРИАЛАМ ПОЛЕВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)	264
---	-----

Информация	271
-------------------------	-----

ПЕДАГОГИКА

Методология образования

УДК 378.2

**Дидактическое наследие А.А. Вербицкого и современность:
к 80-летию со дня рождения**

**Didactic legacy of A.A. Verbitsky and the present:
to the 80th anniversary of his birth**

Ибрагимов Г.И., Казанский федеральный университет, guseinibragimov@yandex.ru

Ibragimov G., Kazan Federal University, guseinibragimov@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.001

Ключевые слова: Вербицкий, контекстное обучение, контекстное образование, активное обучение, формы и методы активного обучения, дидактика высшей школы.

Keywords: Verbitsky, contextual learning, contextual education, active learning, forms and methods of active learning, didactics of higher education.

Аннотация. В статье раскрываются роль и место А.А. Вербицкого в дидактике высшей школы. Показано, что разработанная Вербицким теория контекстного образования оставалась востребованной педагогической наукой и практикой высшей школы в силу того, что она: во-первых, отвечает потребностям личности в самореализации в образовательной и профессиональной деятельности; во-вторых, потребностям общества в активных, инициативных, творческих и высоконравственных гражданах; в-третьих, отличается глубиной психолого-педагогической обоснованностью основных положений, практико-ориентированностью, технологичностью и гибкостью, позволяющими ей вбирать все инновационное и таким образом адаптивно отвечать возникающим вызовам. Дается оценка личности Вербицкого как выдающегося ученого-педагога, отличающегося умением откликаться на то, что нужно именно сегодня, и одновременно заглядывать вперед, в будущее образования и педагогической науки.

Abstract. The article reveals the role and place of A.A. Verbitsky in the didactics of higher education. It is shown that the theory of contextual education developed by Verbitsky remained in demand in pedagogical science and practice of higher education due to the fact that it: firstly, meets the needs of an individual for self-realization in educational and professional activities; secondly, the needs of society for active, proactive, creative and highly moral citizens; thirdly, it is distinguished by a deep psychological and pedagogical substantiation of the main provisions, practice-orientedness, manufacturability and flexibility, allowing it to absorb everything that is innovative and thus adaptively respond to emerging challenges. An assessment of the personality of Verbitsky is given as an outstanding scientist-teacher, distinguished by the ability to respond to what is needed today, and at the same time to look ahead into the future of education and pedagogical science.

Введение. В начале 2021 года, незадолго до своего 80-летия, не стало академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Андрея Александровича Вербицкого. А.А. Вербицкий – это целое явление в дидактике высшей школы, вклад которого в педагогическую науку трудно переоценить. Впервые я познакомился с ним заочно в 1991 году, когда, будучи докторантом НИИ профтехпедагогики АПН СССР, купил в

одном из книжных магазинов г. Казани только что опубликованную в издательстве «Высшая школа» его книгу «Активное обучение в высшей школе: контекстный подход» [1]. Эта работа очень быстро приобрела широкую известность, она продолжает оставаться актуальной и сегодня.

Здесь надо отметить, что публикация монографии в центральном педагогическом издательстве в те годы сама по себе было

заметным и в то же время довольно сложным явлением. В отличие от сегодняшнего дня, когда практически любой желающий может опубликовать свою монографию в любом издательстве (были бы деньги). Последнее объяснялось тем, что рукопись должна была пройти очень непростую процедуру экспертной оценки на каждом этапе ее подготовки и представления. Серьезная и достаточно объективная экспертная оценка гарантировала качество опубликованной работы. Тем не менее, далеко не каждая опубликованная монография вносила заметный вклад в развитие теории и практики образования.

Работа А.А. Вербицкого как раз относилась к разряду тех, которые оказали существенное влияние на развитие теории и практики обучения в высшей школе. В этой связи отмечу еще один важный момент. Дело в том, что в 90-е годы в отечественной дидактике работала целая плеяда выдающихся ученых, имена которых были известны каждому, кто работал в системе образования – Ю.К. Бабанский, С.Я. Батышев, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В.Г. Разумовский и другие. В этом созвездии ярких имен очень легко было затеряться и пройти незамеченным. Но с Вербицким этого не случилось, как раз наоборот – с момента опубликования данной работы популярность автора и его идей только росли с каждым годом. О значении теории контекстного обучения в развитии современного образования говорит тот факт, что ссылки на работы А.А. Вербицкого по вопросам контекстного обучения в современной педагогической литературе встречаются даже чаще, чем в 90-х годах прошлого века. В чем же дело? Почему идеи Вербицкого оставались востребованными в течение всех последних трех десятилетий?

Об основных факторах, обуславливающих востребованность разработанной А.А. Вербицким теории контекстного обучения. На мой взгляд, можно выделить три группы факторов, в том числе: социально-экономический; научно-педагогический и личностный.

Если говорить о *социально-экономическом факторе*, то надо отметить, что в начале 90-х годов прошлого века произошла смена основ экономического устройства общества – экономика социализма рухнула и на смену пришла экономика капитализма, в основе которой – частная собственность. Новый экономический уклад потребовал человека активного, инициативного, деятельного, адаптивного и т.п. Соответственно этому стала перестраиваться

система образования на всех уровнях (школьное, СПО, ВПО, ДПО) его функционирования и развития. Парадигма изменения требований к образованию – переход от информационного, объяснительно-иллюстративного обучения к активному обучению, к формированию у выпускника свойств активной личности. Можно сказать, обобщая, что обществом и экономикой был востребован тип личности с активной позицией. Именно на это и была направлена концепция контекстного обучения, которая в силу этого оказалась общественно востребованной.

Теперь о *научно-педагогическом факторе*. Основная заслуга А.А. Вербицкого в том, что он акцентировал внимание на имевшем место противоречии между требованиями профессиональной деятельности к выпускнику, сводящимся к наличию у него умений и навыков решать профессиональные задачи разного уровня сложности и трудности, с одной стороны; и организацией образовательной деятельности обучающегося, ориентированной на формирование системы предметных знаний и умений – с другой. Разрешение этого противоречия требовало новых подходов к организации образовательного процесса, и А.А. Вербицкий нашел выход: он интегрировал две категории – активное обучение и контекстный подход в результате чего родилась концепция контекстного обучения. В чем ее особенности?

Они убедительно прописаны в его работах [1-3 и др.]. Поэтому, не останавливаясь на этом подробно, позволю себе акцентировать внимание на некоторых моментах.

Первое. Контекстный подход предполагает такую организацию обучения, которое бы осуществлялось с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности. Но к тому времени в педагогике уже был достаточно глубоко проработан принцип профессиональной направленности обучения (М.И. Махмутов, С.Я. Батышев и др.), согласно которому в профессиональной школе образовательный процесс должен строиться с учетом требований будущей профессиональной деятельности. В этом плане существовали тщательно проработанные требования к проектированию содержания обучения, отбору и реализации методов, форм и средств обучения. Причем эти вопросы прорабатывались на методологическом, теоретическом и методическом уровнях исследования. В этой связи возникал вопрос – чем же отличается то, что предлагал и обосновывал А.А. Вербицкий?

Этот вопрос возникал и у меня в ходе ознакомления с данной концепцией. Больше того,

первоначально у меня создавалось впечатление, что речь идет о реализации принципа профессиональной направленности обучения в высшей школе, только с использованием несколько другой терминологии. Но вскоре мне стало ясно, в чем заключается суть концепции А.А. Вербицкого.

Все дело в том, что, говоря о контексте, А.А. Вербицкий имел в виду не только предметно-содержательный, но и социальный, а впоследствии и нравственно-этический контексты профессиональной деятельности специалиста. Именно интеграция содержательного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности отличало подход Вербицкого. Справедливости ради следует отметить, что сама эта идея интеграции не была новой – о ней немало писали и другие исследователи. Вклад Вербицкого в дидактику высшей школы состоял в том, что он предложил конкретную технологию подготовки будущего специалиста к выполнению социально-профессиональных функций. Эта технология предполагала такую организацию образовательной деятельности, в соответствии с которой студент последовательно вовлекался к контекст профессиональной деятельности через специально разработанную систему форм организации обучения: от академических к квази-профессиональным и далее к учебно-профессиональным формам организации образовательной деятельности.

Второе. Вербицкий обосновал восемь принципов контекстного обучения (педагогического обеспечения личностного включения обучающегося в образовательную деятельность; единства обучения и воспитания личности обучающегося в одном потоке его образовательной деятельности; адекватности форм организации образовательной деятельности обучающихся целям и содержанию образования; педагогически обоснованного сочетания новых, в том числе цифровых, и традиционных педагогических технологий и др.), *в числе которых мы бы выделили принципы* - последовательного моделирования в образовательной деятельности школьников, студентов, слушателей целостного содержания, форм и условий предстоящей им практической деятельности; проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе; ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса – обучающихся и обучающихся.

Третье. В контекстном образовании моделируется динамически сменяющая друг друга последовательность трёх базовых моделей образовательной деятельности: академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной и множество переходных от одной к другой. Три базовые формы деятельности обучающегося, в процессе реализации которых осуществляется переход от одной формы к другой, реализуются посредством соответствующих образовательных моделей: семиотической, имитационной и социальной.

Семиотическая образовательная модель обеспечивает индивидуальное усвоение содержания вербальной или письменной информации в процессе традиционной, затем проблемной лекции, лекции вдвоем и др., решения учебных задач, выполнения заданий и др., превращающие эту информацию в знания. Ведущей единицей работы обучающегося выступает *речевое действие*.

Имитационная образовательная модель направлена на развитие у обучающихся практических умений по использованию сформированного посредством семиотической модели знания. Для этого предполагается моделирование в образовательном процессе ситуаций профессиональной деятельности посредством включения в учебный процесс решения ситуационных задач и проблем, метода проектов, анализа реальных ситуаций (кей-стади), мозгового штурма и др. Основной единицей образовательной деятельности обучающегося является *предметное действие*.

Социальная образовательная модель ориентирована на развитие социальных и морально-нравственных компетенций обучающегося. С этой целью воссоздаются профессиональные и исследовательские ситуации совместной деятельности, диалогического общения педагогов и обучающихся как субъектов образовательной деятельности посредством проектирования и реализации ролевой, деловой или иной игры, подготовки курсовой работы, в ходе разных видов практики, в процессе подготовки и защиты выпускной квалификационной работы и др. В процессе реализации этой модели единицей работы обучающегося выступает *поступок*.

Четвертое. Место А.А. Вербицкого в дидактике определяется и тем, что в сложные годы рыночных преобразований, когда ушли на задний план вопросы воспитания, он актуализировал проблему *единства обучения и воспитания*. Особенно в последние годы (начиная с 2010 г.) он много об этом писал и выступал на

научно-практических мероприятиях разного уровня. Концептуальные идеи о воспитании им были изложены в статье, опубликованной в журнале «Педагогика» [4]. Идея о единстве обучения и воспитания привела его к выводу о том, что надо говорить о *контекстном образовании*, и это можно рассматривать как развитие концепции контекстного обучения.

Надо отметить такую важнейшую черту Вербицкого, как умение откликаться на самые актуальные вызовы времени. Причем интересно, что он реагировал на эти вызовы так, чтобы найти место в решении актуальных проблем своей теории контекстного обучения. Так было, например, с компетентностным подходом. Задолго до того, как его нормативно внедрили в систему высшего образования (с 2013 года, после принятия Закона «Об образовании в РФ»), Вербицкий писал о компетентностном подходе. Он обосновывал мысль о том, что его реализация требует соответствующей теории и технологии и в качестве таковой предлагал вполне убедительно использовать концепцию контекстного обучения. И надо сказать, что его предложения были восприняты и по крайней мере частично реализованы в требованиях ФГОС ВО второго и третьего поколения. Это, в частности, выразилось в том, что нормативно было закреплено требование об использовании активных форм и методов обучения в процессе подготовки бакалавров и магистров в объеме не менее 20% учебного времени. В требованиях ФГОС ВО подчеркивалось, что «реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с аудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся ...» [5].

Каждая форма выполняет определенную доминирующую функцию по формированию у обучающихся той или иной компетенции. Так, компьютерные симуляции ориентируют на формирование профессиональных навыков, связанных с использованием компьютера для моделирования различных явлений и процессов, встречающихся в жизни и профессиональной деятельности. Деловые и ролевые игры решают, прежде всего, задачу формирования профессионально значимых навыков взаимодействия с людьми, выполнения различных ролей и т.п. Например, такая

общекультурная компетенция (ОК-5), как «готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе», объективно требует использования игровых форм проведения занятий с включением в процесс всех обучающихся. Разбор конкретных ситуаций направлен на формирование умений анализировать реальную ситуацию, возникающую в профессиональной и иной деятельности, находить решения в ситуациях неопределенности и т.п. Психологические и другие тренинги решают задачи формирования у обучающихся способности анализировать социально и личностно значимые проблемы, ставить цели и выбирать пути их достижения и т.д.

Важно обратить внимание и на фиксировании требования о том, что удельный вес занятий в интерактивной форме должен составлять не менее 20% аудиторных занятий, а в структуре применяемых форм организации обучения удельный вес лекционных занятий был ограничен (не более 40% аудиторных занятий). Это означает переход на доминирование практико-ориентированного характера обучения.

Здесь же отражена идея Вербицкого о том, что подготовка выпускников для работы в современных условиях развития общества в целом и рынка труда в частности, должна интегрировать не только предметные знания, умения и навыки, но и развивать у них навыки взаимодействия с социальным и профессиональным окружением. Для этого в требованиях ФГОС ВО предусмотрено обязательное проведение мастер-классов экспертов и специалистов, встреч с представителями компаний (отечественных и зарубежных), государственных и общественных организаций. Эти формы ответственны за формирование профессиональных и социальных компетенций у обучающихся, накопление ими опыта соответствующей деятельности.

Вычлененные особенности форм, методов и средств компетентностно-ориентированного обучения создают в вузе образовательную среду, обеспечивающую сочетание фундаментальной и прикладной подготовки обучающихся, моделирование в образовательном процессе профессиональной и социальной реальности, способствующей погружению обучающихся в контекст будущей профессиональной и социальной деятельности.

В последние годы Андрей Александрович уделял достаточно много внимания проблемам *цифровизации образования*. В одной из последних статей на эту тему он затронул несколько важных вопросов и один из основных – обеспечивает ли

совокупность качеств, приобретённых человеком в процессе цифрового обучения, эффективное и безопасное выполнение различных социальных и профессиональных функций?

Рассуждая над этим вопросом, Вербицкий останавливается на методологических проблемах: *что есть цифровое обучение и цифровое образование? каковы риски цифрового обучения?*

Рассматривая понятийно – терминологический аппарат он писал, что использование термина «*цифровое обучение*», как и связанного с ним понятия «*цифровая дидактика*», т.е. теория цифрового обучения, не вызывают сомнения, поскольку в них речь идёт о закономерностях, принципах и механизмах усвоения обучающимися предметных знаний, умений, навыков, компетенций, в том числе с использованием компьютера.

А вот термин «*цифровое образование*», по его мнению, *неправомерен*, поскольку слово «образование» несёт в себе три разных смысла в зависимости от контекста его употребления в речи. Первый смысл – это образовательный ценз конкретного человека, который в ответ на вопрос, какое у него образование, отвечает: общее среднее, профессиональное или высшее. Второй смысл – система образования как совокупность образовательных программ, их реализующих образовательных организаций и система управления ими. Третий смысл – процесс образования, состоящий из обучения и воспитания в их единстве, как две стороны одной «*медали*».

Исходя из этих различий, он считал *правомерным использовать только термины «цифровая система образования» и «цифровое обучение»*, поскольку компьютер «*не занимается» воспитанием обучающихся*.

Говоря о рисках цифровизации для образования, Вербицкий в числе целого их ряда выделял следующие:

1. В цифровом обучении речь не идет о воспитании, тогда как вместе с обучением они должны составлять две стороны одной «медали» – образования. Воспитание – это морально-нравственная категория. Нравственность – качество личности, которое предполагает при своём формировании эмоционально-ценностное отношение к содержанию ситуаций диалогического общения и взаимодействия включенных в них людей, опыт чувственного (положительного или отрицательного) переживания человеком отношений между людьми, возникающих в этих ситуациях. Источником таких переживаний и отношений, носителем морали и нравственности

может быть *только человек* – родитель, педагог, любой представитель социума, но не как угодно мощное цифровое устройство.

2. В цифровом обучении доведён до абсурда известный принцип индивидуализации. Принцип индивидуализации, понимаемый как оставление каждого обучающегося наедине с компьютерной обучающей программой: а) ещё больше усиливает отрыв обучения от воспитания; б) лишает обучающегося возможности полноценного психического развития, как это происходит в так называемом «чиповом обучении».

Если пойти по пути тотальной индивидуализации обучения с помощью персональных компьютеров, можно прийти к тому, что будет упущена сама возможность формирования творческого мышления, которое по своему происхождению диалогично. Есть и другая опасность: свёртывание социальных контактов, сокращение практики социального взаимодействия и общения, что *приводит к индивидуализму и одиночеству*.

Однако, вычлняя болевые точки цифровизации, Вербицкий подчеркивал, что это не означает, что не следует использовать цифровое обучение, как раз наоборот. Но важно при этом «*не пересолить*», *найти психологически, физиологически, педагогически и методически обоснованный баланс между использованием возможностей компьютера и живым диалогическим общением субъектов образовательного процесса – педагога и обучающихся [6].*

Сохраняя верность своей концепции Вербицкий сделал вывод о том, что *в качестве научной основы, к которой может быть «привязана» цифровизация обучения, в наибольшей мере способна стать психолого-педагогическая теория контекстного образования, в процессе которого создаются необъятные возможности использования компьютера в качестве мощного и необходимого средства обеспечения его содержания и процесса без редукции образовывающегося школьника, студента или слушателя ФПК к цифровому устройству, к мозгу, в котором конечно происходит что-то, получившее название «переработка информации [6].*

Если говорить о *личностном факторе*, то надо отметить, что личность А.А. Вербицкого неординарна. Он всегда занимал активную жизненную позицию, неустанно занимался общественной деятельностью. У него была редкая способность – видеть детали под большим углом, что особенно ярко проявлялось в процессе анализа диссертационных исследований и других

научных материалов. Андрея Александровича характеризовали убедительность и принципиальность, умение откликаться на то, что нужно именно сегодня, и одновременно заглядывать вперед, в будущее образования и педагогической науки.

Поднимаясь до высоких теоретических обобщений, А.А. Вербицкий никогда не отрывался от практики, всегда знал ее потребности и перспективы развития. Он много выступал перед практиками – учителями, преподавателями профессиональной и высшей школы, всегда был открыт общению, умел излагать свои мысли очень четко, точно, простым и доступным языком, так что все было понятно

как начинающим исследователям, так и состоявшимся ученым.

Заключение. Нам представляется, что в современной дидактике введенный и обоснованный А.А. Вербицким принцип контекстности, следует рассматривать как один из ведущих общепедагогических принципов обучения. А созданная им теория контекстного образования, впитавшая лучшие идеи и практический педагогический опыт второй половины двадцатого века, в современных условиях может явиться ключевой основой развития современного профессионального образования и дидактики высшей школы.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991.
2. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. – М.: Логос, 2010.
3. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие / А.А. Вербицкий. – М., МПГУ, 2017.
4. Вербицкий А.А. Воспитание в современной образовательной парадигме / А.А. Вербицкий // Педагогика. – 2016. – № 3. – С. 3-16.

5. Ибрагимов Г.И. Процесс обучения в высшей школе в условиях реализации ФГОС: болевые точки / Г.И. Ибрагимов // Alma-mater. – 2013. - № 8. – С. 6-14.
6. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы [Электронный ресурс] / А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал "Homo Cyberus". - 2019. - № 1(6). - Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019, свободный

References:

1. Verbitsky A.A. Active learning in higher school: contextual approach / A.A. Verbitsky. - M.: Higher school, 1991.
2. Verbitsky A.A., Kalashnikov V.G. Category "context" in psychology and pedagogy / A.A. Verbitsky, V.G. Kalashnikov. - M.: Logos, 2010.
3. Verbitsky A.A. Theory and technology of contextual education: Textbook / A.A. Verbitsky. - M., Moscow State Pedagogical University, 2017.
4. Verbitsky A.A. Education in the modern educational

- paradigm / A.A. Verbitsky // Pedagogy. - 2016. - № 3. - P. 3-16.
5. Ibragimov G.I. The process of teaching in a higher school in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard: pain points / G.I. Ibragimov // Alma-mater. - 2013. - № 8. - S. 6-14.
6. Verbitsky A.A. Digital education: problems, risks and prospects [Electronic resource] / A.A. Verbitsky // Electronic scientific journal "Homo Cyberus". - 2019. - № 1(6). - Access mode: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019, free

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович (г. Казань, Россия), член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского федерального университета, e-mail: guseinibragimov@yandex.ru

УДК 378

Методологическая функция педагогического проектирования в классической и постнеклассической парадигмах

Methodological function of pedagogical design in the classical and post-non-classical paradigms

Хайрутдинов Р.Р., *Институт международных отношений КФУ, ramilh64@mail.ru*

Khayrutdinov R., *Institute of International Relations KFU, ramilh64@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.002

Ключевые слова: проектирование, проекция, функция, методология, парадигма, форма научного знания.

Keywords: design, projection, function, methodology, paradigm, form of scientific knowledge.

Аннотация. В настоящее время приобретает всё большую актуальность представление о проектировании как специфическом способе методологической работы в сфере образования. Цель статьи заключается в обосновании и раскрытии сущностных характеристик методологической функции проектирования и осуществлении сравнительной характеристики её проявления в классической и постнеклассической парадигмах. Автором обосновано понимание проектирования как составной части методологии педагогики, функциональное назначение которого состоит, с одной стороны, в проекции научного знания о содержании и способах изменений педагогической действительности на её конкретную область, а с другой стороны – в осмыслении наукой таких достижений практики, которые ещё не нашли объяснение в теории. Раскрыта сущность этой взаимосвязи в рамках классической парадигмы, которая заключается в обеспечении стабильного функционирования образовательных систем на основе норм, заданных наукой. В постнеклассической парадигме в качестве общих регулятивов проекции научного знания на область практической деятельности выступают принципы системности, контекстуальности, конвенциональности, саморазвития проектируемых объектов, рефлексивности, рискованности. Значение проведённого исследования заключается в расширении предметных областей практического применения методологии проектирования, к числу которых относится, например, научно-образовательное пространство вуза с его институциональными формированиями – научными центрами, лабораториями, редакциями научных изданий и т.д.

Abstract. Currently, the idea of design as a specific method of methodological work in the field of education is becoming increasingly relevant. The purpose of the article is to substantiate and disclose the essential characteristics of the methodological design function and to carry out a comparative characteristic of its manifestation in the classical and post-nonclassical paradigms. The author substantiates the understanding of design as an integral part of the methodology of pedagogy, the functional purpose of which consists, on the one hand, in the projection of scientific knowledge about the content and methods of changes in pedagogical reality to its specific area, and on the other hand, in the understanding of such achievements of practice by science that have not yet found an explanation in theory. The essence of this relationship is revealed within the framework of the classical paradigm, which consists in ensuring the stable functioning of educational systems based on the norms set by science. In the post-nonclassical paradigm, the principles of consistency, contextuality, conventionality, act as general regulators of the projection of scientific knowledge onto the area of practical activity, self-development of projected objects, reflexivity, and riskiness act as general regulatives of the projection of scientific knowledge on the field of practical activity. The significance of the conducted research is to expand the subject areas of practical application of the design methodology, which include, for example, the scientific and educational space of the university with its institutional formations – research centers, laboratories, editorial offices of scientific publications, etc.

Введение. Слово «проектирование», происходящее от латинского *projectus* – «брошенный вперёд», в общеупотребимом значении – это процесс разработки проекта. В

современной науке и практике оно предназначено для обозначения сущностного компонента жизнедеятельности индивида, самостоятельного вида (функции) профессиональной деятельности,

способа направляемого развития систем самого различного целевого назначения.

В научном познании проектирование нацелено на решение задачи предсказания на основе полученного объективного знания будущего состояния процессов и явлений окружающей действительности, а также осуществлении перехода от теории к практике. Среди функций проектной деятельности чаще всего выделяются исследовательская, аналитическая, прогностическая, конструктивная, преобразующая, нормирующая. В работах В.З. Юсупова показано, что формирование этих функций проектной деятельности происходило под влиянием «культурно-исторических источников, социально-педагогических источников, теоретико-методологических источников, конвенциональных источников» [19, с.23-24].

Во второй половине прошлого и, особенно, в начале нынешнего века значительно возросла в обществе роль проектирования, которое стали обозначать как тотальное проектирование (Г.П. Щедровицкий), перманентное проектирование (В.В. Сазонов), глобальное проектирование (Т.Н. Митрохина). Одновременно в методологии науки получила обоснование закономерная связь проектно-конструктивной функции науки с онтологической картиной научной реальности, которая определяется доминирующей в определённый исторический период научной парадигмой. Это позволяет высказать *предположение о том*, что проектирование имеет более высокий «научный статус», проявляя себя в качестве методологической функции научной парадигмы вообще и педагогической парадигмы в частности.

Методология исследования. Цель статьи заключается в обосновании и раскрытии сущностных характеристик понятия «методологическая функция проектирования» и особенностях её проявления в эпоху классической и постнеклассической науки.

Методология, в общем понимании, это учение о методе научно-познавательной и практико-преобразующей деятельности. Специализированные словари конца прошлого века чаще определяли методологию через описание её содержательных характеристик (специальные средства, различные подходы, приёмы, применяемые в какой-либо науке). Современные словари различных областей научного знания характеризуют методологию с позиции учения о методе построения человеческой деятельности, включая в число её задач проектирование.

Методология педагогики, с точки зрения М.А. Данилова, есть система знаний об исходных положениях, основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность [5, с.73]. В.В. Краевский, продлевая это определение, добавляет: «...а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [9, с.22].

Э.Г. Юдин выделил два вида методологического знания – дескриптивную и прескриптивную методологии. В.В. Краевский отмечает что «методологическое знание может быть представлено либо в дескриптивной (описательной) форме, либо в прескриптивной (нормативной) форме, т.е. в виде предписаний или прямых указаний, к деятельности», прямо направленных на её регуляцию [9, с.13]. Методологическое знание в описательной и нормативной форме представляет собой реализацию *методологической функции науки*. Назначение этой функции состоит в формировании общих принципов и норм познавательной деятельности. *Регулятивная функция науки* по своей сути является социальной функцией управления с помощью научных идей, ценностей, установок деятельностью и отношениями, сознанием и поведением индивидов, групп, общностей.

А.М. Новиков и Д.А. Новиков считают, что недостатком традиционного понимания методологии и её функций, является то, что речь идёт лишь о методологии научной деятельности, тогда как в стороне остаётся методология практической деятельности. По их мнению, *методология* – это «учение об организации деятельности», т.е. её «упорядочении в целостную систему с чётко определёнными характеристиками, логической структурой и процессом её осуществления – временной структурой». В характеристиках отражаются особенности научной и практической деятельности; логическая структура включает такие компоненты, как субъект, объект, предмет, формы, средства, методы деятельности, её результат; процесс осуществления деятельности рассматривается в рамках проектно-технологического типа современной культуры как последовательность фаз, стадий, этапов жизненного цикла проекта [13, с.76-77].

Горб В.Г. отмечает, что методология практической деятельности разрабатывается на основе нового теоретического знания и включает

в себя: стратегическую цель деятельности, её принципы, логику использования форм, методов, средств, показатели и критерии качества. В результате реализации методологии практической деятельности формируется технология решения педагогической проблемы. Выявляются новые научные факты, позволяющие уточнять, конкретизировать, а то и изменять методологию не только практической, но и научной деятельности [4, с.18].

Представленные выше позиции названных и других учёных дают основание рассматривать *методологические функции науки в контексте формирования общих принципов и норм познавательной деятельности, а также их применения в практической деятельности.*

Главной методологической проблемой педагогической науки, считал В.В. Краевский, является поиск и проектирование такой организации исследования, которая могла бы выполнять опережающую и направляющую роль по отношению к практике образования. С точки зрения В.В. Серикова назначение методологии педагогики – «обоснование способа построения педагогической теории как когнитивной конструкции, обеспечивающей триединство функций: объяснения, проектирования, прогнозирование процессов функционирования и генезиса педагогической реальности» [16, с.19].

Результаты исследования. Перечисленные В.В. Сериковым функции в аналогичной или близкой к ним интерпретации имеются практически во всех формах представления научного знания. Так, в концепции педагогического проектирования Н.О. Яковлевой, выделен раздел её содержательно-смыслового наполнения, в котором представлена авторская позиция по применению теоретических знаний об «объекте» на практике через «построенную систему функций, выделенных этапов деятельности, структуру процесса и т.д.» [20, с.7]. Аналогичный раздел есть в концепции докторских диссертаций и работах Т.И. Гушиной, В.З. Юсупова и других учёных. Так, В.З. Юсупов видит специфику исследования, осуществляемого в процессе реализации проекта, в трёх позициях «во-первых его методология основана на выявлении актуальных для проекта научных проблем», что обуславливает необходимость конструирования исходного теоретического знания; во-вторых, научное исследование в ходе реализации проекта исходит из тех практических потребностей, которые стоят перед ним; в-третьих, в ходе проектного исследования повышается вероятность формирования нового научного знания,

практическая ценность которого может быть оперативно проверена» [18, с. 59].

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что *методологическая функция проектирования характеризуется формированием общих принципов и норм проекции научного знания на определённую область практической деятельности*, что составляет важный компонент нормативной формы представления методологического знания.

Проектирование при всём разнообразии трактовок этого понятия и специфики областей его использования имеет общие «генетические корни» в двух основных типах (видах) проектирования, эволюцию которых исследователи связывают со сменой научных парадигм.

Термин парадигма (от греч. *paradeigma* – пример, образец) в широкий научный оборот ввёл Томас Кун. В своей книге «Структура научных революций» (1962 г.) он утверждал, что научное развитие формируется в виде скачков, посредством так называемых исследовательских революций, которые он назвал «сменой парадигм». Парадигмами автор считал «признанные всеми научные достижения, которые в течение определённого времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений, из которых возникают конкретные традиции научного исследования» [10, с.11]. Парадигма, с точки зрения Т. Куна, «заведомо предопределяет» решение в системе её основополагающих идей многочисленных проблем методологической, теоретической и прикладной деятельности научного сообщества. Закономерная смена парадигм, с точки зрения учёного, обусловлена научными революциями, которые влекут за собой изменения научной картины мира, порождают новые идеи, гипотезы и теории.

Т. Кун считал возможным выделения *двух основных аспектов парадигмы – эпистемологического (гносеологического) и социального.* В современной науке первый обозначает определённую совокупность устойчивых теоретико-методологических положений, формализованных в виде законов, закономерностей, принципов, системы понятий и других форм научного знания, которое в систематизированном виде выступает в качестве исходной концептуальной схемы, модели, образца, подхода и устанавливает эталонные основания для исследований.

В социальном плане парадигма в рамках своих принципиальных методологических позиций задаёт целостность и в определённом

смысле границы разделяющего их научного сообщества (научных школ, направлений и других формальных и неформальных объединений учёных). Их основатели и наиболее авторитетные представители в своих научных трудах на многие годы задают определённый круг проблем и методологию их решения в той или иной области науки.

В современной науке нет однозначного определения понятия «парадигма». Е.В. Бережная и В.В. Краевский отмечают, что «отличающиеся теми или иными нюансами её трактовки, объединяет то, что парадигма относится не к объекту науки, а к самой научной деятельности: парадигма – модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев, признанных научных достижений, которые в течение определённого времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [1, с.22].

Наиболее обоснованной в науке является точка зрения о трёх последовательно сменяющих друг друга парадигмах – классической (XVII–XIX вв.), неклассической (XX в.), постнеклассической (конец XX в. по н.в.), которые в современной науке обозначаются как общенаучные, признаваемые большей частью научного сообщества и общественным сознанием вне зависимости от области научной деятельности. Вместе с тем, сложный и разноаспектный характер научной работы, специфика различных областей научного знания обуславливают выстраивание *иерархической структуры парадигм, включающей следующие их уровни*: общенаучные (перечисленные выше); частно-научные, образующие признанные научным сообществом определённой области научного знания методологическую основу частных наук; междисциплинарные, отражающие процесс интеграции методологического знания о наиболее значимых феноменах; локальные, отражающие специфику исследования научными сообществами объектов дисциплинарной области познавательной деятельности. Все эти уровни парадигм имеют *как вертикальные, так и горизонтальные взаимосвязи*. Первые демонстрируют, что в пространстве общенаучных парадигм формируются частно-научные парадигмы, в границах которых, в свою очередь возникают локальные парадигмы, а связи между частно-научными парадигмами порождают междисциплинарные парадигмы. Горизонтальные взаимосвязи проявляются в одновременном существовании различных парадигм, поскольку «старая» парадигма не

исчезает бесследно, её теоретические стандарты и методологические нормы сохраняются, видоизменяются, используются для решения определённой совокупности актуальных проблем.

В этой связи в науке активно обсуждается проблема *моно- и полипарадигмальности*. Е.В. Бережная и В.В. Краевский насчитали более двух десятков названий парадигм, которые используются в педагогических исследованиях. Сложившуюся ситуацию исследователи иронически характеризуют так: «Каждый будет ходить со своей педагогикой, со своей методологией, со своей парадигмой». Причину такого явления авторы видят в том, что многие учёные категорию «парадигма» расширили и применяют её не к науке, а к практике образования» [1, с.23]. В этой практике, отмечают С.В. Голосова и Л.П. Федоренкова «нет и не может быть исключительной парадигмы, а чёткое разделение парадигм происходит только в теоретическом плане». Для педагога, считают исследователи, парадигма возникает в виде теоретических и методических предпосылок, которыми он руководствуется в качестве образца действия [3, с.38].

В иерархической структуре парадигм вполне определённое место занимает проектная парадигма, которая на междисциплинарном уровне разработана в теории управления проектами и о формировании которой в педагогике идёт речь с конца прошлого века, когда в рамках формирующейся постнеклассической парадигмы, проектирование в своей методологической функции стало приобретать более масштабные очертания.

Для иллюстрации этого вывода сравним характерные черты проектной деятельности в классической и постнеклассической парадигме. Классическая парадигма в науке сложилась в XVII–XVIII веках под влиянием Ньютонской механики, механистической модели Вселенной и общества Р. Декарта, детерминизма Лапласа, утверждающего, что знание учёным необходимого набора параметров объекта позволяет с абсолютной точностью рассчитать его развитие на много лет вперёд.

Общепринятой в педагогической науке можно считать точку зрения о зарождении в первой трети XVII в. *классической парадигмы в формирующейся педагогической науке*, основу которой составлял предпринятый Я.А. Коменским научный поиск универсальной модели «обучения всех всему». Её современные исследователи справедливо называют механистической, поскольку основоположник педагогики для иллюстрации своих взглядов

часто использовал сравнения из мира техники и производства. «Нужно желать, – писал он, – чтобы метод человеческого образования стал механическим, т.е. предписывающим все столь определенно, чтобы все, чему будут обучать, учиться и что будут делать, не могло не иметь успеха, как это бывает в хорошо сделанных часах, в телеге, корабле, мельнице и во всякой другой сделанной для движения машине» [8, с.234].

Это максимально точное «предписание» есть не что иное, как разработанная норма деятельности учителя, требующая обязательного следования ей, что соответствовало формирующейся *модели научной деятельности, ориентированной на поиск и обоснования универсальных моделей, методов, механизмов, выступающих в качестве норм исследовательской и практической работы*. Не случайно и первый тип проектирования однородных по своей природе материальных объектов (его формирование началось в XVII–XVIII веках в архитектуре) в настоящее время называется прототипическим, классическим, традиционным (В. Гаспарский, Д. Гиг, Я. Дитрих, П. Хилл и др.). В этой связи «предписание» Я.А. Коменского можно, с некоторой долей условности, отнести к области классического, традиционного, прототипического проектирования.

В работах А.С. Макаренко обоснована необходимость проектировки личности как продукта воспитания на основании заказа общества, который по своей сути является не чем иным, как нормой (точнее нормой-требованием) педагогической деятельности. А.С. Макаренко считал, что педагогическая наука должна разработать, а педагогические учебные заведения научить педагога таким техникам, чтобы «исходя из данных проектировки, они умели разрабатывать педагогические средства для достижения поставленных целей» [12, с.169].

Во второй половине XX в., в работах В.П. Беспалько, представлена технологическая модель проектной деятельности, допускающая «реальное экспериментирование над объектом, оптимизацию его структуры, содержания и т.д.» [2, с.29]. В этот же период В.В. Краевский разработал и обосновал структурно-функциональную схему связи науки и практики. С его точки зрения, *проект педагогической деятельности*, – это конечный результата всей научной деятельности, т.е. осуществлённой конструктивно-технической функции педагогики. С другой – он носит *нормативный характер* для педагога-практика, посредством деятельности которого «рождается новая педагогическая

действительность» [9, с.58]. Такого рода проект можно обозначить как *норма-предписание*, которая не является такой жёсткой, как «предписания» Я.А. Коменского, но, тем не менее остаётся обязательной нормой, которой педагоги должны следовать, пока не наукой не будет разработана новая норма педагогической деятельности.

Таким образом, проектирование в классической парадигме представляет собой деятельность построения теоретического знания, которое через заданные способы (техники) их усвоения и применения обеспечивает эффективное функционирование и совершенствование образовательной практики. В качестве базовых методологических оснований проектной работы в рамках классической педагогической парадигмы выступал первоначально механистический, а затем технологический подход. Тот и другой были ориентированы на поиск универсальных норм педагогической деятельности, реализация которых на практике должна была обеспечить достижение должного образовательного результата. Характер проектной деятельности являлся повторяющимся, циклическим с высокой степенью определённости; способ изменения объекта проектирования – эволюционный с достаточно высокой степенью надёжности.

Новый взгляд на проектирование в архитектуре, инженерии, экономике, управлении, а вслед за ними в социальном и, наконец, в педагогическом проектировании начал формироваться в середине XX в., когда происходило формирование постнеклассической *парадигмы*. Его объектом стали сложные природные, социальные, социально-природные и другие системы. Эпистимологическое ядро новой парадигмы, с точки зрения С.А. Лебедева, составляют: конструктивность, контекстуальность, культурологичность, характеризующая зависимостью от типа культуры; коммуникативность между учёными; консенсуальность научных истин, являющихся прерогативой дисциплинарного научного сообщества [11, с.19-20].

В рамках постнеклассической парадигмы последних десятилетий прошлого века в философии получает обоснование идея тотальности проектирования. В.М. Розин был убежден, что «проектировать можно все: город, предметную среду, науку, управление, поведение людей, системы деятельности и даже само проектирование» [15, с.100]. О.И. Генисаретский, И.Л. Глазычев, В.Я. Дубровский, К.М. Кантор, Г.П. Щедровицкий на основе системно-

деятельностного подхода разработали *концепцию тотального (целостного) социального проектирования*. На основании этой концепции Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев, В.М. Розин обосновали необходимость создания новой научной дисциплины – педагогического проектирования как разновидности социального проектирования, назначение которого они видели в том, чтобы гармонизировать среду путём кардинальной перестройки образования, исходя из заданного общественного идеала.

Начиная с 80-х годов прошлого века в философии и методологии науки *проектирование становится самостоятельным предметом исследования*, что обусловило, как отмечал В.М. Розин, необходимость формирования методологии нового типа, «основанной на представлении о том, что вся современная культура по своей сути проектна, поскольку составляющая ее основу творческая деятельность человека невозможна без идеала, образа, предварительного замысла, способности проецировать (переносить) этот замысел в реальную практику» [15, с.100]. По мнению К.М. Кантора, проектирование – это «своеобразный социокультурный механизм управления жизнью общества, вобравший в себя проектные структуры самых различных видов материальной и духовной деятельности» [6, с.86]. К концу XX в., считает А.М. Новиков, сформировался новый *проектно-технологический тип организационной культуры*, для которого характерны проекты, программы, новые технологии, основанные на использовании знаковых форм – моделей, алгоритмов, баз данных и т.д.

Необходимость формирования проектной парадигмы в образовании стала ощущаться в 90-е годы прошлого века, когда сформировались *два направления исследования проектирования в психолого-педагогической науке*. Авторы первого, преимущественно работающие в вузах Санкт-Петербурга (А.П. Тряпицына, И.А. Колесникова, Е.С. и др.), стали разработчиками теории педагогического проектирования, значимость которого, как отмечает А.П. Тряпицына, «заключается в том, что оно позволяет найти те педагогические основания, которые обосновывают так называемую образовательную систему, ориентирующую исследователей на плоскости закономерностей становления

Человека в педагогическом процессе» [14, с.5]. Наиболее целостно и системно теоретические основы педагогического проектирования представлены в работах В.С. Безруковой, М.П. Горчаковой-Сибирской, И.А. Колесниковой, В.В. Серикова, В.З. Юсупова и других авторов.

В частности, И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская считают, что «о проектировании в его специфическом понимании можно говорить, если преобразование педагогической действительности осуществляется на осознанной основе, обусловленной изучением состояния (ситуации, аналогов), строится на основе постоянной пошаговой обратной связи, имеющей рефлексивную природу, предполагает выполнение определённых мыслительных и практических процедур» [7, с.39].

Авторы второго направления исследований проектирования, развивая идеи методологов этого вида деятельности (Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев и др.), разработали методологические основания *проектирования в образовании* (Ю.В. Громько, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, П.Г. Щедровицкий и др.). Наиболее целостную концепцию проектирования в образовании удалось создать учёным Института педагогических инноваций Российской академии образования, которым руководил В.И. Слободчиков. Классическим для этой концепции является сформулированное Н.Г. Алексеевым и В.И. Слободчиковым понятие «проектирование в образовании» как деятельности, синтезирующей промысливание того, что должно быть с параллельным осуществлением процессов реализации проекта [17, с.17].

В исследованиях Н.Г. Алексеева, Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова, В.З. Юсупова и др. учёных, представляющих это направление исследований проектной деятельности, отражалось стремление обосновать необходимость и разработать модель проектной парадигмы в образовании. Но её завершённую конструкцию так и не удалось создать.

Для решения этой задачи важно выявить особенности реализации методологической функции проектирования в классической и постнеклассической парадигмах, сравнительный анализ которой представлен в таблице 1.

Таблица 1. – Сравнительная характеристика проектирования в классической и постнеклассической парадигмах

Основания для сравнения	Проектирование в классической парадигме	Проектирование в постнеклассической парадигме
Названия типа (вида) проектирования	Классическое, традиционное, прототипическое	Непрототипическое, тотальное, перманентное
Сущностные черты методологической функции проектирования	Разработка способов обязательного усвоения и применения сформированных теоретических положений, обеспечивающих эффективное функционирование и совершенствование образовательной практики	Проекция ещё не сложившегося в окончательном виде научного знания, формирование среды проекта, коммуникаций её субъектов, стратегии реализации, нового объекта не имеющего прототипа
Базовые методологические основания	Механистический, позднее технологический подходы	Проектный подход
Объект проектирования	Образовательный процесс, образовательная среда и составляющие их компоненты	Образовательная система, образовательный процесс, образовательная среда
Принципы	Частно-научные (прогностичности, пошаговости, нормирования, продуктивности, культурной аналогии, саморазвития субъектов проектирования)	Частно-научные и междисциплинарные (системности, контекстуальности, конвенциональности, саморазвития проектируемых объектов, рефлексивности, рискованности)
Нормы проектной деятельности	Универсальные	Консенсуальные
Характер проектных действий	Повторяющийся, циклический, с высокой степенью определённости	Проявление неповторимости, уникальности
Способ изменения объекта проектирования	Эволюционный на основе мероприятий	Скачкообразный на основе проектов
Степень надёжности	Относительная надёжность	Предсказуемая надёжность, в тоже время высокая степень риска
Продолжительность	Дискретность (активизация между стабильными состояниями)	Непрерывность проектирования как системы специально организованной деятельности

Заключение. В завершении сформулируем выводы статьи, составляющие её научную новизну.

1. Выявлена актуальность формирования нового представления о проектировании как специфическом способе методологической работы в сфере образовании, назначение которого состоит в формировании общих принципов и норм переноса свойств объекта теоретического исследований на область саморазвивающейся образовательной практики.

2. Обосновано авторское понимание проектирования как составной части методологии педагогики, функциональное назначение которого состоит, с одной стороны, в проекции научного знания о содержании и способах изменений педагогической действительности на её конкретную область, а с другой стороны – в осмысление наукой таких достижений практики, которые ещё не нашли объяснение в теории.

3. Установлено, что проектирование в своей методологической функции в педагогике – это специально организованная деятельность

субъекта (субъектов) нового теоретического знания по разработке, обоснованию и теоретической рефлексии способов его применения в образовательной практике.

4. Выявлены сущностные характеристики проявляющейся в проектировании современного прототипического вида (на основе реализации принципов детерминированности, научной рациональности, универсальности) взаимосвязи теории и практики в рамках классической парадигмы, которая нацелена на обеспечение стабильного функционирования образовательных систем по нормам деятельности, заданным наукой.

5. Раскрыта обусловленность содержания и реализации методологической функции современного системного проектирования «без прототипов» методологий постнеклассической парадигмы, проектно-технологическим типом современной культуры, социально-проектной парадигмой общественного развития. В качестве общих регулятивов проекции научного знания на область практической деятельности выступают

принципы системности, контекстуальности, конвенциональности, саморазвития проектируемых объектов, рефлексивности, рискованности.

6. Значение проведённого исследования заключается в расширении предметных областей

практического применения методологии проектирования, к числу которых относится, например, научно-образовательное пространство вуза с его институциональными формированиями – научными центрами, лабораториями, редакциями научных изданий и т.д.

Литература:

1. Бережная Е.В. Парадигма науки и тенденции развития образования / Е.В. Бережная, В.В. Краевский // Педагогика. - 2007. - № 1. - С. 22-28.

2. Беспалько В.П. Проектирование педагогических систем: сб. науч. тр. / В.П. Беспалько // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения; Ин-т пед. инноваций РАО. - М.: ИПИ РАО. - 1994. - С. 28-31.

3. Голосова С.В. Основные парадигмы современной педагогической науки / С.В. Голосова, Л.П. Федоренкова // Концепт. Научно-методический электронный журнал. - 2016. - № 53. - С. 36-40.

4. Горб В.Г. Методология практической деятельности как теоретическая основа разработки индивидуальных педагогических технологий / В.Г. Горб // Педагогическое образование. - 2008. - № 1. - С. 15-19.

5. Данилов М.А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики. Проблемы социалистической педагогики / М.А. Данилов. - М., 1973. - С. 73.

6. Кантор К.М. Опыт социально-философского объяснения проектных возможностей дизайна / К.М. Кантор // Вопросы философии. - 1981. - № 11. - С. 84-94.

7. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. завед. / И.А. Колесникова, М.П. Гончарова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. - М. - Издат. центр «Академия», 2005. - 288 с.

8. Коменский Я.А. Великая дидактика (Избранные главы) / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. - М.: Педагогика. - 1989. - 416 с.

9. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. - 165 с.

10. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. - М.: Прогресс, 1977. - 300 с.

11. Лебедев С.А. Три эпистемологические парадигмы: классическая, неклассическая,

постнеклассическая / С.А. Лебедев // Вестник Московского государственного университета. Серия: Философия науки. - 2019. - № 2. - С. 8-21.

12. Макаренко А.С. Опыт методики работы детской трудовой колонии: Пед. соч.: в 8 т. / А.С. Макаренко. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 1. - С. 166-190.

13. Новиков А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. - М.: Либроком, 2013. - 208 с.

14. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида: монография; под ред. А.П. Тряпицыной. – Спб.: Образование, 1995. - 171 с.

15. Розин В.М. Проектирование как объект философско-методологического исследования / В.М. Розин // Вопросы философии. - 1984. - № 10. - С. 100-114.

16. Сериков В.В. Станет ли педагогика наукой? Размышления о методологии В.В. Краевского / В.В. Сериков // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2016. - № 5. - С. 15-27.

17. Слободчиков В.И. Основы проектирования развивающего образования / В.И. Слободчиков // Модель гимназии как инновационного образовательного учреждения / Материалы науч.-практ. конф. – Петрозаводск: Ин-т. пед. инноваций, 1996. - С. 16-24.

18. Юсупов В.З. Функции проектирования и их специфика в педагогике / В.З. Юсупов // Акмеология. - 2005. - № 3. - С. 58-62.

19. Юсупов В.З. Источники, методологические основы и понятийный аппарат проектного управления в педагогическом менеджменте [Электронный ресурс] / В.З. Юсупов // Научные труды Московского гуманитарного университета. - 2018. - № 4. - С. 15-43.

20. Яковлева Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. - 194 с.

References:

1. Berezhnaya E.V. The paradigm of science and trends in the development of education / E.V. Berezhnaya, V.V. Kraevsky // Pedagogy. - 2007. - № 1. - S. 22-28.

2. Bepalko V.P. Design of pedagogical systems: collection of articles. scientific. tr. / V.P. Bepalko // Design in education: problems, searches, solutions; Institute ped. innovations of RAO. - M.: IPI RAO. - 1994. - S. 28-31.

3. Golosova S.V. Basic paradigms of modern pedagogical science / S.V. Golosova, L.P. Fedorenkov // Concept. Scientific and methodical electronic journal. - 2016. - № 53. - S. 36-40.

4. Gorb V.G. Methodology of practical activity as a theoretical basis for the development of individual pedagogical technologies / V.G. Gorb // Pedagogical education. - 2008. - № 1. - S. 15-19.

5. Danilov M.A. The relationship between the general methodology of science and the special methodology of pedagogy. Problems of socialist pedagogy / M.A. Danilov. - M., 1973. - S. 73.

6. Kantor K.M. Experience of a socio-philosophical explanation of the design possibilities of design / K.M.

Kantor // Questions of Philosophy. - 1981. - № 11. - S. 84-94.

7. Kolesnikova I.A. Pedagogical design: textbook manual for higher. study. head / I.A. Kolesnikova, M.P. Goncharova-Sibirskaya; ed. I.A. Kolesnikova. - M. - Publisher. Center "Academy", 2005. - 288 p.

8. Komensky Ya. A. The Great Didactics (Selected chapters) / Ya. A. Komensky, D. Locke, Zh. - Zh. Russo, I. G. Pestalozzi. - M.: Pedagogy. - 1989. - 416 p.

9. Kraevsky V.V. Methodology of pedagogical research: a guide for a teacher-researcher / V.V. Kraevsky. Samara: SamGPI Publishing House, 1994. - 165 p.

10. Kantor K.M. Experience of a socio-philosophical explanation of the design possibilities of design / K.M. Kantor // Questions of Philosophy. - 1981. - № 11. - S. 84-94.

11. Kuhn T. The structure of scientific revolutions / T. Kuhn. - M.: - Progress, 1977. - 300 p.

12. Lebedev S.A. Three epistemological paradigms: classical, non-classical, post-non-classical / S.A. Lebedev // Bulletin of Moscow State University. Series: Philosophy of Science. - 2019. - № 2. - S. 8-21.

13. Makarenko A.S. Experience in the methodology of the work of a child labor colony: Ped. cit.: in 8 volumes / A.S. Makarenko. - M.: Pedagogy, 1983. - Т. 1. - S. 166-190.

14. Novikov A.M. Methodology: dictionary of the

system of basic concepts / A.M. Novikov, D.A. Novikov. - M.: Librokom, 2013. - 208 p.

15. Pedagogical foundations of designing educational systems of a new type: monograph; ed. A.P. Tryapitsyna. - SPb.: Education, 1995. - 171 p.

16. Rozin V.M. Design as an object of philosophical and methodological research / V.M. Rozin // Questions of Philosophy. - 1984. - № 10. - P. 100-114.

17. Serikov V.V. Will pedagogy become a science? Reflections on V.V. Kraevsky / V.V. Serikov // Domestic and foreign pedagogy. - 2016. - № 5. - P. 15-27.

18. Slobodchikov V.I. Basics of designing a developing education / V.I. Slobodchikov // Model of gymnasium as an innovative educational institution / Materials of scientific and practical. conf. - Petrozavodsk: Inst. ped. innovations, 1996. - P. 16-24.

19. Yusupov V.Z. Design functions and their specificity in pedagogy / V.Z. Yusupov // Acmeology. - 2005. - № 3. - Pp. 58-62.

20. Yusupov V.Z. Sources, methodological foundations and conceptual apparatus of project management in pedagogical management [Electronic resource] / V.Z. Yusupov // Scientific works of the Moscow University for the Humanities. - 2018. - № 4. - Pp. 15-43.

21. Yakovleva N.O. The concept of pedagogical design: methodological aspects: monograph / N.O. Yakovleva. - M.: Information and Publishing Center ATiSO, 2002. - 194 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Хайрутдинов Рамиль Равилович (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, директор Института международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: ramilh64@mail.ru



Управление образованием

УДК 378

Развитие университета будущего: задачи управления

Development of the University of the future: management tasks

Левина Е.Ю., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
frau.levina2010@yandex.ru

Levina E., FSBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems"
frau.levina2010@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.003

Статья выполнена по государственному № 0N59-2019-0013 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации».

Ключевые слова: управление развитием университета, когнитивная парадигма, субъекты образования, академическая революция, элитное образование, организационная культура.

Keywords: university development management, cognitive paradigm, subjects of education, academic revolution, elite education, organizational culture.

Аннотация. Общемировые тренды социально-экономического и технологического развития, временный вынужденный переход всех систем образования в он-лайн как глобальный педагогический эксперимент эпохи пандемии, крайне резко привел нас к необходимости переосмысления реалий обучения. Автор рассматривает основных акторов образования (студентов, педагогов и сам университет) с позиций их субъектности как активности образовательной деятельности и глобально влияющих на ее результативность. Цель статьи – выявить актуальные задачи управления развитием университета как провайдера образования будущего. Опираясь на информационно-когнитивный подход в целях выявления сущностного ядра для выработки управляющих воздействий, автор описывает субъектную позицию самого университета как живой динамической системы, функционирование которой должно быть адекватно текущим потребностям всех акторов образования. Сопоставляя мировые тренды и образовательные возможности российских университетов обобщены проблемы и пути управления развитием для стратегических установок отечественной высшей школы.

Abstract. The global trends of socio-economic and technological development, the temporary forced transition of all education systems to online as a global pedagogical experiment of the pandemic era, has extremely sharply led us to the need to rethink the realities of learning. The author considers the main actors of education (students, teachers and the university itself) from the standpoint of their subjectivity as an activity of educational activity and globally influencing its effectiveness. The purpose of the article is to identify the actual tasks of managing the development of the university as a provider of education of the future. Relying on the information and cognitive approach in order to identify the essential core for the development of control actions, the author describes the subjective position of the university itself as a living dynamic system, the functioning of which should be adequate to the current needs of all actors of education. Comparing the world trends and educational opportunities of Russian universities, the problems and ways of development management for the strategic settings of the domestic higher school are summarized.

Введение. Высокая турбулентность внешних и внутренних условий реализации современного образования (о модернизации образования постоянно говорят последние 30 лет) дополнилась необходимостью пересмотра абсолютно всех составных характеристик

системы: парадигмы, методологии, формата, технологий, и главное, результата обучения. Вопрос о новой реальности образования в контексте перехода к Life Long Learning, трансформации традиционных форм и требуемых результатов образования можно рассматривать

через призму трех главных акторов образования, формирующих образовательную среду. На сегодняшний день это – студент, педагог и университет, играющие глобальную роль в реализации процессов обучения, формировании образовательной среды и достижения качества образования.

Идея Дж.Г. Ньюмена (озвученная почти 150 лет назад) – «цель университета – культивирование интеллекта» [1] получает новый виток развития в текущих условиях, обращаясь к целям значительно шире, чем знания при индустриальной экономике и компетенции при постиндустриальной экономике. Проведенные исследования [2-5] позволяют утверждать, что речь идет о необходимости формулировки нового результата обучения – личностного механизма генерации знаний как требования к человеку сложного цифрового мира и особенным (не новым, но хорошо забытым) качествам человека, составляющим его жизненные смыслы. И сейчас подготовка профессионала – это вызов, брошенный университету и педагогическому сообществу.

И в этом ракурсе одной из важнейших обобщающих компетенций, имеющей высокую ценность, становится компетенция управления развитием (студента, педагога, университета). Здесь «управление развитием» подразумевает непрерывное движение вперед через адаптивные механизмы каждого из субъектов образования, способного не только динамично реагировать на высокую вариабельность его внешней и внутренней среды, но и обеспечить положительные изменения состояния и заданную результативность образовательной деятельности для каждого из субъектов. Как компетенция (то есть способность и готовность к определенным видам деятельности) управление развитием предполагает несколько форм в двух ипостасях «саморазвитие» и «внешнее управление»: компетенция управления развитием человека (студента и педагога) через саморазвитие и под управлением извне (коллектив студентов, педагог, коллектив педагога, педагогическое сообщество, образовательная среда, университет); компетенцию управления развитием педагогического коллектива (само- и под управлением); компетенцию управления развитием университета (внутреннее и внешнее).

Цель статьи: выявить актуальные задачи управления развитием университета как провайдера образования будущего.

Методология исследования. С точки зрения повышения управляемости субъектов и организации внешнего управления, исходящего

от университета, методологией может выступить когнитивная парадигма образования [2] и информационно-когнитивный подход, заявленный автором как стратегия снижения неопределенности информационного поля объекта управления за счет анализа необходимой и достаточной информации (на основе big data) и когнитивных механизмов генерации новых знаний и закономерностей процессов, способных выявить его сущностное ядро для выработки адекватных управляющих воздействий [3]. Подход нацелен на повышение адекватности, точности и объема представлений об объекте управления за счет непрерывного получения новых знаний и закономерностей деятельности в рамках педагогического, дидактического, организационного и системного взаимодействия субъектов высшего образования для принятия адекватных управленческих решений.

Внедрение предлагаемого автором информационно-когнитивного подхода базируется на анализе многомерных данных образовательных процессов, спектр исследования которых задается в зависимости от запросов субъекта. Работа с анализом данных образовательной деятельности (уже имеющейся педагогической отчетностью, результатов обучения и др.) связана с внедрением механизмов самообучающихся экспертных систем для огромного информационного поля цифровых и аналоговых следов субъектов образования. Исследование одного субъекта дает понимание его индивидуальных процессов и содержит его «диагноз»; исследование множества субъектов в границах одного университета или системы высшего образования дает понимание организации процессов и возможность оценки рисков для его совершенствования, и что самое главное, находит проблемные зоны как реперные точки для дальнейшего развития.

Результаты. Обобщим полученные результаты философско-педагогического и информационно-когнитивного анализа.

1. Субъектная позиция университета в образовательном пространстве высшей школы.

Чаще всего, когда речь идет о субъектах обучения имеется ввиду педагог и студент. Субъектный подход раскрывается в представлении о равноправии их позиций в образовательном процессе высшей школы: индивидуализации; активизации деятельности, когнитивном взаимодействии и диалоге как формате современного образования для взаимобмена знаниями и навыками (что особенно ярко проявляет себя в цифровой среде). Переход студента от объекта приложения усилий

педагога к субъекту собственной деятельности, таким образом, подчеркивает его осознанную включенность в процесс обучения, дает ориентиры на так называемую «самость», крайне востребованную в современном мире: самоопределение, саморазвитие, самоуправление.

Однако и сам университет это не просто стены, совокупность нормативов, образовательных программ и реализующий их педагогический коллектив. Это в некотором роде «субъект», согласно определению из словаря русского языка: «носитель предметно-практической деятельности и познания, направленных на объект» [6]. Университет как субъект обучения, задает особый нормативный и, что не менее важно, неформальный контекст - традиционные для конкретного учреждения смыслы, ценности, требования, специфические особенности, особый корпоративный дух.

Интересно, что в контексте субъектности университет (образовательная организация высшего образования) упоминается крайне редко. Выступая провайдером, университет представляется как: «субъект административного права» в контексте развивающейся автономии высшей школы и позиционирующего публичные цели образования [7]; «субъект рынка образовательных услуг» или «субъект предпринимательства» в контексте рассмотрения его с позиций конкурентоспособности и доходности разного рода - экономической, социальной, интеллектуальной [8;9], и, чаще всего - «субъект мирового (глобального) образовательного пространства», например [10;11], в контексте представителя системы национально-образовательных традиций и разнообразных (зачастую эклектичных) форм «фабрик», поставляющих специалистов для рынка труда.

Между тем, несмотря на все попытки стандартизации и четкой стратификации, крайне разнообразными остаются индивидуальные качества университетов, формирующие их субъектность как носителя образовательной (предметно-субъектной) деятельности, направленной на других субъектов образования - педагога и студентов в целях их личностного развития и преобразования социума в целом через трансляцию культурно-образовательных практик.

Выявление собственной идентичности, корреляция традиций и транслируемых миссии и стратегии развития при достижении высокого

качества образования каждого университета позволят занять ему особое место в ландшафте вузов.

2. Влияние академической революции на развитие университета.

Академическая революция породила одно из самых серьезных противоречий современного образования: как в условиях массовизации высшего образования, неизбежно влекущей за собой снижение его качества, осуществить переход к глобальной экономике знаний и реализовать стремление к развитию уникальных талантов среди студентов [12;13]. С одной стороны, массовый бакалавриат, формирующий базовое образование, является наиболее востребованной формой обучения, с другой стороны, движение к экономике знаний предполагает особые (зачастую требующих значительных финансовых вложений от вузов) условия подготовки. Позиционирование высшего образования как общественного блага, субъектная позиция вуза говорят о необходимости расширения ландшафта образовательных услуг и программ. Важно и то, что сама университетская атмосфера создает две глобальных вещи - возможности для всестороннего развития личности (разнообразные формы образовательных взаимодействий и досуга для студентов и преподавателей) и связи поколений выпускников (социальные, виртуальные), в ходе которых становится возможным стремление к формированию «элитарных зон» в каждом университете - прорывных специальностей с особым отбором талантливых студентов. Именно на них делается ставка для будущих инновационных и исследовательских прорывов при сохранении массового бакалавриата.

В тоже время, в погоне за престижем образования нередки случаи крена и тотального разрушения важных для университета субъектных позиций. Находясь в состоянии постоянной трансформации вот уже 30 лет, университеты, тем не менее, ведут стабильную образовательную деятельность. Именно высокая инерционность образовательных процессов, и их «неповоротливость», отсутствие сильных связей при огромном функционале позволяет университету обладать уникальным статусом «живучести» [14]. Поступательное движение «низовых» инноваций, идущих от работников университета, измерение и анализ результативности процессов, их сценарирование и моделирование с использованием возможностей big data позволят достигнуть баланса между старым и новым, и даст возможность удержаться

от необоснованных инноваций без потери стратегических преимуществ университета..

3. *Бакалавриат как «образовательная труба».*

До сих пор многие работники образования, в том числе, и автор статьи, считают серьезной утратой для российской высшей школы практически полное исчезновение из системы специалитета как формата обучения, что особенно сказалось на инженерном образовании. В результате, простое сжатие специалитета в бакалавриат при попытке сохранения его функций вместо их глобальной трансформации в реальные навыки привело к тому, что до сих пор идут споры о достаточности бакалавриата для профессиональной деятельности, постоянно пересматриваются стандарты образования дополняясь многочисленными «плюсами», а фундаментальность обучения проиграла в соревновании со скоростью подготовки и быстрыми навыками, нужными только сегодняшнему дню. При этом формат магистратуры по-прежнему остается мало используемым выпускниками бакалавриата.

Противоречие между фундаментальностью обучения, требуемой вариативностью, индивидуализацией, актуализацией быстроустаревающих навыков в условиях массового образования практически неразрешимо в условиях глобальности высшего образования. Низкая скорость открытия новых программ и их высокая себестоимость делают подобные запросы практически недоступными в условиях традиционного университета. Отсюда и возникшее представление традиционного бакалавриата как «образовательной трубы», то есть «фиксированного набора и последовательности курсов, которые жестко детерминированы федеральными образовательными стандартами и учебными планами университета» [15], которая слабо увязана с переходом к новому типу труда, где важны не специализированные знания и навыки, а общие «компетенции 21 века» - когнитивные, социально-эмоциональные и цифровые» [16].

Безусловно, это проблема не только отечественной высшей школы, но и мирового образовательного пространства. В качестве решения такой задачи предлагается многообразие форм – от свободного образования до жестких ядерных программ, (эффективность, впрочем, которых тоже нельзя считать доказательной в условиях массовизации образования). Именно нестабильность результата образования и высокий личностный фактор, при, казалось бы, идеальных условиях обучения, дает все шансы

каждому студенту реализовать свои таланты в любой профессиональной области при обучении в высшей школе.

Только акцент на «самость» - саморазвитие, самообучение, самоуправление всех субъектов образования (студент, преподаватель, университет) даже в условиях текущей стандартизированной схемы обучения может снять негативное влияние «образовательной трубы». Здесь речь идет о полноценном сотрудничестве всех субъектов в постановке и достижении образовательных целей, реализации частных целей каждого студента в условиях массового обучения при возникновении когнитивного диалога и сонастройки параметров образовательных процессов. Раскроем подробнее описанные исследователями А. Щербенком [14] и А.С. Копыриным [15] критерии «образовательной трубы» в авторских комментариях.

Критерий «трубы» 1. Фиксированный набор и последовательность учебных курсов.

Действительно существует учебный план (отмечу, составленный специалистами, а очень часто, и с участием работодателей) для направления специальности. Существуют: базовые и вариативные курсы (не менее трех на выбор студента); возможность индивидуализации учебных планов для студентов (с любым расширением) – эта задача решается через деканат и студент проходит собственную траекторию (прецеденты есть, и сейчас их стало существенно больше); возможности смены специальности внутри вуза по факультетам (институтам), внутри одного института с досдачей предметов; возможность ускоренного обучения и многое другое. Поэтому говорить о жесткой фиксации не приходится. А вот последовательность учебных курсов и должна быть жестко фиксированной, невозможно учить серьезные вещи, не освоив «азбуку» (это по мнению автора и является самым проблемным аспектом идеи свободного образования). При реальной, а не формальной организации процесса обучения всеми субъектами образования с использованием этим возможностей университет вполне может достичь необходимой вариативности обучения в рамках выбранной студентом предметной сферы.

Критерий «трубы» 2. Устойчивость /инертность образовательных программ.

Образовательная программа задает лишь нижнюю границу и ориентир для проектирования содержания обучения с точки зрения достижения результатов - компетенций. Сделать программу актуальной – задача педагога, есть и официальный способ внесения

дополнений/изменений в рабочую программу дисциплины. По личному опыту и наблюдениям в педагогической среде – очень многие педагоги постоянно дополняют внутреннее содержание лекций, с тем чтобы сделать ее актуальной на текущий момент, или расширить какие-то темы для лучшего освоения материала студентами конкретной группы. Поэтому внешняя устойчивость программы совершенно не означает ее внутреннюю инертность. Здесь многое зависит от уровня педагогического мастерства педагога.

Критерий «трубы» 3. Низкий статус общеобразовательных предметов.

В большинстве случаев статус предмета принципиально зависит от личности педагога. Масса примеров в педагогическом опыте как «ненужные» предметы представляли в интересном свете для студентов. Однако, с точки зрения развития идеи «массовой уникальности» имело бы смысл расширить спектр этих предметов по областям знаний, чтобы студент мог выбрать более интересные и полезные для себя курсы. Здесь действительно необходима более высокая вариативность, тем более что большинство университетов обладают педагогическими ресурсами для такой организации процесса. Это направление стоит развивать как элемент стратегии любого вуза.

Критерий «трубы» 4. Необходимость пересдач «до победного конца».

Если мы рассматриваем процесс получения диплома с присвоением квалификации, то нельзя размыкать понятие «качество образования» как результат обучения студента. Качество здесь – нижний предел (минимум) компетенций. Полагаю, что хорошего экономиста не выйдет, если он не смог освоить элементарные математические термины и навыки для анализа данных и их представления. Хотим ли мы учить своих детей у «частично» компетентного учителя, который не смог освоить, например, психологию детства или лечиться у врача, который не сдал анатомию? Готов ли работодатель взять к себе «недоучку»? Полагаю, нет. Пересдача предмета в этом случае – благо как для студента, так и социума.

Критерий «трубы» 5. Постоянная студенческая группа. Данный критерий раскрывается авторами [14;15] как практическое отсутствие потенциального взаимодействия субъектов образования в целях достижения личных и коллективных целей образования. Однако, как показывает практический опыт, в силу низкой вариативности дисциплин сложно предположить учебную коллаборацию «физика» и «лирика» для учебных целей. Чаше

взаимодействие определяется все-таки личностно-предметными интересами. Ввиду специализаций, вводимых на 3 курсе бакалавриата, состав групп может меняться (конечно, не так кардинально, как обучение физиков и лириков одновременно). Студенты взаимодействуют в рамках научной деятельности, выполнения проектов, социальной и досуговой деятельности, и просто проживания в общежитиях. В любом случае, ни одна студенческая группа не является замкнутым контуром. Возможно, результаты педагогических исследований о потенциальной образовательной пользе такого взаимодействия могли послужить опорой для их специальной организации в рамках одного вуза.

Критерий «трубы» 6. Монологическая стилистика преподавания. Возможно, что единичные прецеденты такого типа есть, но все-таки, большинство преподавателей давно начали процесс видоизменения традиционной системы «говорящая голова» (лекции-визуализации, лекции-консультации, лекции-дискуссии, лекции-конференции и проч.), используя разнообразные формы подачи знаний, – иначе удержать внимание современных студентов практически невозможно. Идея «монолога» фактически умерла с переходом в он-лайн в процессе локдаунов пандемии Covid-19, и возврата к прошлому уже быть не может. Студенты сами стали более активными, снизилась их инертность, они легче вступают в контакт и диалог с педагогами, и уже сейчас понятно, что разнообразие форм обучения будет только развиваться.

Итак, почему высшее образование в России не является отжившей свое «трубой»? Прежде всего, потому что несмотря на кажущуюся жесткость внутри системы оно крайне подвижно и весьма вариативно, причем развивается оно сообразно региональным потребностям и стратификации университетов в системе. Множественность возможностей действительно имеет вектор на человека. Они безусловно нуждаются в развитии в каждом университете, не все существующие возможности учебной деятельности использованы в целях индивидуализации обучения для сохранения человекосообразности и социосообразности.

Нельзя полностью отрицать и весьма привлекательные для развития вузов идеи свободного образования. Фрагментарно, с учетом адаптации и социокультурного опыта идеи «ядерных программ», распределенных курсов стоит включать в университетские реалии. Уже сейчас многие вузы (выпускающие кафедры)

предлагают работодателям в дополнение к диплому паспорт компетенций выпускника бакалавриата и его портфолио – это и есть путь фиксации массовой уникальности наряду с традиционным дипломом. Полагаю, именно такой вариант наиболее приемлем для работодателя.

Сейчас благодаря стандартизации есть определенный базис направления специальности, способный служить для дальнейшего дообучения сотрудника на рабочем месте (причем не всегда это работа напрямую по специальности). А при высокой вариативности траекторий обучения гарантий качественного образования и востребованности бакалавра еще меньше. Узость специализации только усложняет поиск рабочего места. И здесь высока роль магистратуры как качественной настройки системы высшего образования, используемой сейчас в недостаточной мере.

4. Магистратура как возможность трансформации «образовательной трубы».

Многие магистерские программы не являются отражением современных требований, фактически оставаясь формальным дообучением бакалавриата до специалитета. Отечественная магистратура действительно только сейчас начинает свое становление и встраивание в систему. Не ясные цели российской магистратуры, слабая их корреляция с запросами работодателя, а соответственно, и формальные способы их достижения приводят к необоснованной потере весьма продуктивных лет обучения, и только сейчас в отечественном поле начинают появляться магистерские программы, действительно дающие новые образовательные возможности.

Безусловно, глобальный потенциал магистратуры заключен в том, что она:

а) должна делать высшее образование наиболее привлекательным по любому направлению обучения, развиваясь в выделенной предметной области и дифференцируясь в производственном или академическом направлениях. Настроить магистерские программы на реальные потребности рынка труда или академическую карьеру возможно в силу высокой мотивации и самостоятельности магистрантов, да и сам срок программы (2 года, включая диплом) дает возможность более гибкой организации обучения;

б) должна существенно нивелировать отрицательные эффекты бакалавриата, предоставляя разнообразные варианты личностно-профессионального развития, тем более что в нее будут поступать люди уже более

мотивированные и четко осознающие свои возможности и целевые ориентиры;

в) должна использовать адаптированные к отечественной системе элементы «свободного образования» в качестве базиса непрерывного обучения в любом возрасте;

г) должна пересмотреть существующие учебные планы и программы и осуществлять их постоянное обновление с ориентацией на прогнозные специальности и требования к выпускникам вуза от рынка труда;

д) должна обеспечивать преемственность с аспирантурой, которого сейчас нет вовсе. Вхождение аспирантуры в систему высшего образования усилило и без того достаточно кризисное состояние этого формата. Представление об аспирантуре как ступени обучения еще не устоялось, как правило она используется либо как основа для написания диссертационного исследования, либо как способ продления образования (в том числе и отсрочка от армии) [17].

Ужесточение требований к диссертационным исследованиям, недостаточность в разработке программ аспирантуры и ее содержания, отсутствие четких правил и норм научного руководства обучением и исследованиями требуют полного пересмотра стратегий развития аспирантуры как ступени высшего образования в зависимости от направления деятельности каждого вуза. Представляется необходимой корреляция программ аспирантуры с магистерскими и бакалавриатскими программами, идея об их интеграции (с адаптацией) видится весьма перспективной.

5. Развитие зон элитарного образования в университете.

В докладе на Совфеде (18.03.2021) министр науки и высшего образования РФ В.Фальков отметил, что «многие лучшие выпускники школ из регионов в первую очередь стремятся поступить в столичные университеты, и зачастую не возвращаются туда, где они родились и выросли. В результате регионы теряют, пожалуй, самое ценное — талантливую молодежь». Поэтому крайне важно найти способ удержания талантов в регионах и способ создания зон элитарного образования – один из них. Его сущность – создание максимально возможных сильных и интересных программ подготовки для будущей профессиональной элиты.

Отбор в ряды «элиты» происходит благодаря способностям студентов – соответственно, нужны особые условия приема в группы (предпрофессиональный отбор, не только в виде высоких баллов ЕГЭ) и сразу же необходимо

чтобы студент видел цель такого обучения – систему «поощрений» на каждой ступени обучения и новых горизонтов такого образования по сравнению с другими вузами – описание реальных элитных возможностей (например, реальное участие в обмене студентами по России и за рубежом, стажировки в других вузах, участие в проектах и грантах, параллельные дипломы – любое творческое движение в профессиональной сфере, становящееся входом в профессиональную среду высочайшего уровня).

Зона элитного образования не может быть создана без следующих составляющих: наличия ресурсов обучения (кадровых и материальных); наличия связи с работодателями для организации профессионально-ориентированного обучения, стажировок и последующего трудоустройства. Прежде всего, для вуза это серьезные материальные затраты, причем не всегда окупаемые в финансовом плане – студент с высокими баллами ЕГЭ всегда претендует на бюджетное обучение. Такого рода программы будут развивать вуз и в научном, и в социальном плане создавая особую среду возможностей не только для тех, кто непосредственно обучается на этих программах, а как планку стремлений и отбора по способностям (социальное равенство). Элитарность есть противостояние массовости образования, поскольку «став практически общедоступным, высшее образование превращается в профанацию и девальвируется, ведь критерии качества приходится подгонять под фактические знания выпускников школ, что ведет к обесцениванию университетского диплома» [18].

Выдающийся нейролингвист нашего времени – Татьяна Черниговская, в одном из своих выступлений говорит о том, что: «способность получить высококлассное образование может стать элитарной привилегией, доступной только «посвященным». Полагаю, что одностороннее стремление к человекоцентричности вместо человекообразности этому вполне может способствовать, существенно снижая социальную ответственность системы образования за результативность работы. Не менее важна и социальная ориентация результата обучения – человек должен быть востребованным рынком труда и социумом, иначе он не будет успешен и счастлив. Все это способна предоставить и традиционная университетская система, безусловно нуждающаяся в постоянном развитии всех процессов.

Основная проблема элитарного образования видится в том, что многие прошедшие элитные программы студенты впоследствии все-таки не

задерживаются в регионах. Для того, чтобы они остались необходимо выстраивание уникальной системы удержания молодых специалистов (в советское время этот вопрос часто решали через выделение жилья). Поэтому построение таких программ в вузе необходимо развивать с участием всех стейкхолдеров регионального образования, при этом целевое обучение «на место» вряд ли будет себя оправдывать в условиях высокой социально-экономической неопределенности.

6. Организация научных исследований в вузе.

Не для кого не секрет, что вузовская наука – весьма разнородный пласт. Стратификация университетов в разрезе формирования федеральных, национально-исследовательских, опорных вузов не в должной мере способствует реализации, а не имитации исследовательской деятельности. Особенно большая проблема здесь наблюдается в сфере социогуманитарных знаний, когда страновые системы научных интересов слабо коррелируют с общемировыми запросами.

Приведу простой пример. Науки «педагогика» за рубежом не существует – есть Education (в большей степени похожей на педагогическую психологию с элементами дидактики). Как публиковаться отечественным педагогам в таких условиях? Как можно выйти на международный уровень? И таких примеров множество. Исследования в социологии, истории, литературе при изучении точечных проблем будут интересны единичным узким специалистам. Рассогласование систем не должно ломать и отечественные традиции, а прямое встраивание не представляется возможным. На этот вопрос пока нет ответа. А движение в сторону бесконечного наращивания публикаций и формального включения в мировые рейтинги, безусловно, будет мыльным пузырем, который лопнет рано или поздно.

Полагаю, что существуют системные и локальные проблемы организации исследовательской деятельности в университетах. *Системные проблемы* заключаются в так называемых эффективных контрактах и не равносильно выстроенных требованиях к преподавателям вузов. Требования к количеству публикаций (но не качеству) порождают массовую профанацию исследований на любом уровне, снижая значимость науки в целом и нивелируя ее реальные достижения (общая сила цепи измеряется силой самого слабого ее звена). Таким же требованием является обязательная публикация в журналах WoS и Scopus – массовость порождает «мусорность». Попытка

обязательного встраивания в международную систему наук без четкого алгоритма и соблюдения правил научной этики породили массовые проблемы исследовательской деятельности и «рост рынка посреднических услуг по созданию результатов научной деятельности» [19]. Однако существующая система отчетности построена исключительно на количественных показателях. Качество могло бы отразиться в типологии публикаций, но и здесь возникают проблемы, не только содержательного, но и финансового плана, особенно, повторюсь, в социогуманитарных науках.

Локальные проблемы университетов заключаются в большей степени в необходимости четкого обособления глобальной цели каждого университета и, соответственно, уровню исследований и вообще, педагогической деятельности преподавателей в целом. При этом, широко известное, давно распространяемое и нарочито демонстрируемое разделение вузов на «столичные», «провинциальные» и «туземные» кажется абсолютно устаревшим и некорректным [20]. Вузы, или точнее, их подразделения, должны иметь четкую градацию деятельности педагогов в каждом вузе с учетом направленности и самого вуза и выделенных в нем зон элитарного образования без необходимости их уравнивания. Иначе мы сравниваем между собой в рейтингах преподавателей, например, ядерной физики с прорывными исследованиями, и преподавателей физической культуры, над которыми лозунг «публикуйся или умри» (Publish or perish) также висит дамокловым мечом.

7. Типология преподавателей в вузе.

У практически каждого университета есть сильные стороны - определенные флагманские программы и направления обучения (приоритетные направления развития), на которые направлен основной поток финансирования; здесь и особый подбор педагогических и научных кадров, отвечающих многим современным требованиям, и серьезная научная деятельность, и реально работающая НИРС. С другой стороны, практически везде есть и откровенно «провальные» кафедры (чаще не выпускные), где слабый кадровый состав, чаще – возрастной, преподающий точно также как и 30, и 40 лет назад, слабо разбирающийся и в современном состоянии своей предметной сферы, и в новых образовательных технологиях.

Необходимость выстраивания особых карьерных стратегий развития для каждого педагога сообразно его потребностям, способностям и потребностям университета обоснована автором [21]. Практически каждый

педагог обладает особым талантом в определенной сфере педагогической деятельности, и требовать с него одновременно полного спектра инновационных исследований в предметной сфере, непрерывного обновления учебно-методического обеспечения, высокого педагогического мастерства и реализации задач воспитания в вузе не представляется возможным. У каждого педагога, на взгляд автора, должна быть собственная ниша педагогической деятельности. При этом, педагогический коллектив (кафедры, института) в совокупности должен обеспечивать все виды педагогической деятельности, обуславливающие высокое качество образовательных услуг.

Можно предположить, что здесь больше наилучшим образом будет встроена субъектная типология преподавателей и их исследовательской работы по аналогии со стратегической BCG matrix:

- «тип 1» - преподаватели, ведущую реальную научную работу и достигающие серьезных научных результатов (их педагогическая деятельность смещается в сторону консультирования, научного руководства НИРС, может быть редких индивидуальных «звездных» лекций или семинаров и т.д.);

- «тип 2» - стабильно работающие преподаватели высокой квалификации, пользующиеся результатами научных достижений «звезд» и практически их расширяющие, ведущие основные курсы, делающие добротные публикации с отработкой идей «звезд»;

- «тип 3» - предположительно молодые инноваторы, занимающиеся стартапами и вовлекающие молодежь в оригинальные креативные проекты, наращивающие педагогическое мастерство под руководством преподавателей высокой квалификации;

- «тип 4» - стабильно работающие преподаватели, читающие стабильные базовые курсы, не требующие постоянного инновирования и занимающиеся учебно-методической и организационно-административной деятельностью.

Опыт работы автора в различных вузах позволяет утверждать, что примерно такой «комплект» существует на каждой кафедре, и руководству необходимо правильно распределить общую кафедральную нагрузку и задачи, с тем чтобы каждая категория, опираясь на свои сильные стороны, могла бы, во-первых, коллективно достигать нужных вузу целей, а во-вторых, двигаться по собственной траектории

профессионального развития сообразно способностям и желанию.

8. *Организационная культура университета.*

Это уникальный, требующий масштабных исследований феномен, определяющий состояние и возможности развития базовых процессов. Интересно, что при преимущественно слабых связях (А. Щербенок [14]) именно организационная культура выступает регулятором практической полезности управленческих решений, синергетически выражаясь в противостоянии и осмыслении при каждом управленческом посыле. Уникальность традиций, смыслов, ценностей университетов выражается именно в его организационной культуре как наследуемом стереотипе деятельности [22].

В идеале, организационная культура должна быть разделяема и транслируема всеми субъектами образования, но в реальности этого не происходит. Существенную неопределенность вносит и фактор постоянных изменений состава педагогов (например, педагог, работающий в 2 и более вузах, какой оргкультуры будет придерживаться?) и студентов (которые меняются естественным образом). И тогда получается, что базис (требования) должна диктовать администрация вузов, которая в пылу непрерывных и не всегда продуманных трансформаций, зачастую принимает необоснованные решения только затрудняя преподавательскую деятельность, и даже близко не способствует совершенствованию процессов обучения и уж тем более, инновациям.

Преподаватели пытаются, в основном, действовать в рамках доминирующей организационной культуры (нарушения могут повлечь административные меры), но сам учебный процесс, и уж тем более, исследовательский, стараются максимально приблизить к собственным представлениям, задавая собственные «культурные архетипы», иногда объединяясь в довольно устойчивые культурные группы «по интересам». То есть, педагог выступает как точка выбора субкультуры в зависимости от ситуации.

В меньшей степени трансляция субкультуры (ее проявления) воспринимается от студентов, при этом влияние не идентифицированных пока множественных студенческих субкультур на результативность и качество образования огромно и в крайне малой степени учитывается при проектировании и реализации образовательных задач.

Кроме того, практически во всех вузах есть противостояние - администрация VS

преподавателей, и даже путь ввода в администрацию вуза активных и способных педагогов как элемент их карьерного роста в реалиях не дает нужного эффекта. Заложенное десятилетиями противостояние не прекращается, поскольку целеполагание администрации и педагогов абсолютно разное. И самым проблемным здесь оказывается тот факт, что профессиональное обучение и развитие каждого студента вообще не относится к сфере интересов обеих названных групп. Человеческообразность, к сожалению, не является доминантой современного обучения, и формальные показатели конкурентоспособности вузов и педагогов, мало что имеют общего с результативностью образования. В итоге, страдает качество образования, поддерживаемое исключительно профессионально-одаренными студентами и педагогами-мастерами (не обязательно с большим стажем работы).

Очевидно, необходимо тотальное изменение и развитие организационной культуры, в частности перспективным видится изучение состояния, реальных проблем и мнений субъектов образования каждого университета, их включенное реальное участие в управлении развитием вуза [23]. Главное, чтобы предлагаемые изменения были не формальными, на «поверхностном» уровне, важнее чтобы они затронули глубинные слои и создали консенсус между администрацией вуза и преподавательским составом, а это требует полного пересмотра всех подходов относительно управления кадрами образовательной организации и трансформации стратегии вуза, то есть движение к коллегиальной модели управления.

Заключение. Выявленные задачи управления развитием университета прежде всего предполагают, что в первую очередь нуждаются в изменениях именно управленческие системы, способы и методы управления развитием университета по всем направлениям и процессам. В спектре трендов (экономических, культурных, технологических) особняком стоят университетские тренды. Полагаю, что именно они в большей степени определяют и проблемы управления университетом. Именно неструктурированность взаимодействия акторов университета и их особая роль (например, студента для образования есть и клиент, и «продукт», педагог - ресурс, исполнитель и потребитель и проч.) формирует спектр основных проблем. Четкое позиционирование и формирование зон ответственности каждого из них могло бы стать базисом системных трансформаций и выигрышной позицией каждого

вуза в зависимости от его специфики. Но сделать его по-настоящему эффективным может только изменение внутреннего позиционирования и серьезная работа с кадровым составом во всем аспектах, прежде всего в формировании новой ценностной системы. Этот же аспект должен быть отражен в изменении идентичности университета.

Выстроенная стратегия развития вуза предстает как «обещание, которое должна выполнить культура» (Курт Коффман, цит. по источнику [24]). В свою очередь, организационная культура вполне может по емкому выражению П. Друкера «проглотить стратегию на завтрак» (цит. по источнику [24]). Корпоративную культуру, в большей степени, определяют кадры, которые даже при проведении инновационных исследований неизбежно смещаются в ценностных ориентирах к устаревшим образцам педагогической

деятельности, а администрация также устаревшими способами решает задачи управления. И это, по мнению автора и есть самое большое поле и первостепенная задача для трансформаций университета.

Снижение неопределенности системы (человека, процесса, университета) позволяет противостоять той самой внешней неопределенности, создавая необходимый образованию лифт для опережения. При таком информационном сопровождении образовательного процесса, полагаю, что в контексте движения к экосистемному образованию, университет действительно сможет выступить в роли «держателя» экосистемы, гибко реагируя на внешние вызовы и потребности, обеспечив необходимое разнообразие возможностей и реальное достижение качественного результата всех образовательных форматов обучения.

Литература:

1. Ньюмен Дж.Г. Идея Университета / Дж.Г. Ньюмен; пер. с англ. С.Б. Бенедиктова; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с.
2. Левина Е.Ю., Мухаметзянова Л.Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы / Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3(140). – С. 8-18.
3. Левина Е.Ю. Система управления развитием высшего образования на основе информационно-когнитивного подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Левина Елена Юрьевна. – Казань. - 2018. - 414 с.
4. Когнитивное моделирование в системе высшего образования в условиях цифровизации: монография / Гильмеева Р.Х., Камалеева А.Р., Левина Е.Ю., Масленникова В.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Никулин С.Г., Шархемуллина Р.Р.; под редакцией В.Ш. Масленниковой. – Казань: ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2019. – 155 с.
5. Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. - Казань: «ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2020. – 228 с.
6. Словарь русского языка в 4 томах. Т. 4 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/18/ma429911.htm?cmd=0&istext=1>
7. Кирилловых А.А. Высшее учебное заведение как субъект административного права: автореферат дис. ... кандидата юридических наук: 12.00.14 / А.А. Кирилловых. - Челябинск, 2013. - 30 с.
8. Исаев Н.В. Университет как субъект рынка образовательных услуг / Н.В. Исаев // Экономика образования. – 2012. - № 1. – С. 81-84.
9. Набиуллин Т.Р. Особенности развития ВУЗа как субъекта предпринимательской деятельности / Т.Р. Набиуллин // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2013. - № 4-2.- С. 68-73.
10. Малыгина И.В. Университет как субъект международного образовательного пространства / И.В. Малыгина // Культура и образование. – 2008. - № 3. – С. 28-31.
11. Щелкунов М.Д., Николаева Е.М., Фурсова В.В. На пути к международному признанию: Казанский федеральный университет как субъект глобального пространства высшего образования / М.Д. Щелкунов, Е.М. Николаева, В.В. Фурсова. - Казань: Изд-во Казанского университета, 2016. - 130 с.
12. Альтбах Ф., Райсберг Л., Юдкевич М. и др. (ред.). Как платят профессорам: Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов / Ф. Альтбах, Л. Райсберг, М. Юдкевич; пер. с англ. Е. Сивак; под науч. ред. М. Юдкевич. - М.: Изд. дом ВШЭ, 2012.
13. Шкарупета Е.В. Императив трансформации управления человеческим капиталом в условиях развития нового уклада экономических систем / Е.В. Шкарупета // Организатор производства. – 2018. – № 3(26). – С. 85-92.
14. Щербенок А. Университет как объекта управления [Электронный ресурс] / А. Щербенок. - Режим доступа: <http://ftp-www.bsu.edu.ru/>
15. Копырин А.С. Дистанционные формы образования как инструмент перехода к современной модели бакалавриата / А.С. Копырин // Образовательные технологии и общество. – 2018. – № 3(21). – С. 372-376.

16. Фрумин И., Чечет Ю. Компетенции 21 века в национальных стандартах школьного образования [Электронный ресурс] / И. Фрумин, Ю. Чечет // Аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к реальности» (Сентябрь, 2017). - Режим доступа: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/f30/f30f7b26a9c431f523d437d5d85857b1.pdf>

17. Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошенок Н.Г. Кризис российской аспирантуры / Е.А. Терентьев, С.К. Бекова, Н.Г. Малошенок // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. - № 22(5). – С. 54–66.

18. Ореховская Н.А. Эгалитарность или элитарность университетского образования: каков тренд эпохи глобализации? / Н.А. Ореховская // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 1(132). - С. 200-204.

19. Ерёмченко О.А., Кураков Ф.А. Проблема имитации научной публикационной активности в России и рекомендации по ее искоренению / О.А. Ерёмченко, Ф.А. Кураков // Экономика науки. – 2016. - № 1. – С. 35-45.

20. Соколов М., Титаев К. Провинциальная и туземная наука / М. Соколов, К. Титаев //

Антропологический форум. – 2013. - № 19. – С. 239-275.

21. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров: научно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, Е.Ю. Левина, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией В.Е. Козлова, С.В. Хусаиновой. - Казань: "ФГБНУ "Институт педагогики, психологии и социальных проблем", 2019. - 156 с.

22. Катанаев И.И., Лига М.Б., Цикалюк Е.В. Организационная культура вуза: методика исследования / И.И. Катанаев, М.Б. Лига, Е.В. Цикалюк // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2012. - № 5. – С. 93-102.

23. Гуськова Н.Д., Ерастова А.В., Чаплюкова О.Б. Развитие организационной культуры вуза как инструмент повышения его конкурентных преимуществ / Н.Д. Гуськова, А.В. Ерастова, О.Б. Чаплюкова // Университетское управление: практика и анализ. - 2019. - № 23(1–2). - С. 131-140.

24. Логан Д., Кинг Дж., Фишер-Райт Х. Лидер и племя. Пять уровней корпоративной культуры / Д. Логан, Дж. Кинг, Х. Фишер-Райт; пер. с англ. к.ф.н. С. Кировой; под ред. Т. Ядгарова. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. - 304 с.

References:

1. Newman J.G. The Idea of the University / J.G. Newman; trans. from the English of S.B. Benediktov; under the general ed. of M.A. Gusakovskiy. - Minsk: BSU, 2006. - 208 p.

2. Levina E.Yu., Mukhametzyanova L.Yu. The development of a person of knowledge in the perspective of a cognitive paradigm / E.Yu. Levina, L.Yu. Mukhametzyanova // Kazan Pedagogical Journal. – 2020. – № 3(140). – P. 8-18.

3. Levina E.Yu. The management system for the development of higher education based on the information and cognitive approach: dis. ... Doctor of pedagogical Sciences: 13.00.01 / Levina Elena Yuryevna. - Kazan. - 2018. - 414 p.

4. Cognitive modeling in the higher education system in the conditions of digitalization: monograph / Gilmeeva R.H., Kamaleeva A.R., Levina E.Yu., Maslennikova V.Sh., Mukhametzyanova L.Yu., Nikulin S.G., Sharkhemullina R.R.; edited by V.Sh. Maslennikova. - Kazan: FGBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", 2019. - 155 p.

5. Cognitive pedagogy: an educational and methodological manual / R.H. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Katz, E.Yu. Levina, V.Sh. Maslennikova, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of E.Yu. Levina. - Kazan: "FGBNU" Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", 2020. - 228 p.

6. Dictionary of the Russian language in 4 volumes. Vol. 4 [Electronic resource]. - Access mode: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/18/ma429911.htm?cmd=0&istext=1>

7. Kirillov A.A. Higher educational institution as a subject of administrative law: abstract of the dissertation of the candidate of legal Sciences:12.00.14 / A.A. Kirillov. - Chelyabinsk, 2013. - 30 p.

8. Isaev N.V. University as a subject of the educational services market / N.V. Isaev // Economics of education. – 2012. - № 1. - Pp. 81-84.

9. Nabiullin T.R. Features of the development of the university as a business entity / T.R. Nabiullin // Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts. - 2013. - № 4-2. - Pp. 68-73.

10. Malygina I.V. University as a subject of the international educational space / I.V. Malygina // Culture and education. - 2008. - № 3. - Pp. 28-31.

11. Shchelkunov M.D., Nikolaeva E.M., Fursova V.V. On the way to international recognition: Kazan Federal University as a subject of the global higher education space / M.D. Shchelkunov, E.M. Nikolaeva, V.V. Fursova. - Kazan: Kazan University Publishing House, 2016. - 130 p.

12. Altbach F., Raisberg L., Yudkevich M., etc. (ed.). How professors are paid: A global comparison of Remuneration Systems and Contracts / translated from the English by E. Sivak; under the scientific editorship of M. Yudkevich. Moscow: HSE Publishing House, 2012.

13. Shkarupeta E.V. Imperative of transformation of human capital management in the conditions of development of a new way of economic systems / Shkarupeta E.V. // Organizer of production. – 2018. – № 3(26). – P. 85-92.

14. Shcherbenok A. The university as an object of management [Electronic resource] / A. Shcherbenok. - Access mode: <http://ftp-www.bsu.edu.ru/>

15. Kopyrin A.S. Distance forms of education as a tool of transition to the modern model of bachelor's degree / A.S. Kopyrin // Educational technologies and society. – 2018. – № 3(21). – Pp. 372-376.

16. Frumin I., Chechet Yu. Competencies of the 21st century in the national standards of school education [Electronic resource] / I. Frumin, Yu. Chechet // Analytical review within the framework of the project for the preparation of the international report "Key competencies and new literacy: from declarations to reality" (September, 2017). – Access mode: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/f30/f30f7b26a9c431f523d437d5d85857b1.pdf>

17. Terentyev E.A., Bekova S.K., Maloshonok N.G. The crisis of the Russian postgraduate school / E.A. Terentyev, S.K. Bekova, N.G. Maloshonok // University management: practice and analysis. – 2018. – № 22(5). – Pp. 54-66.

18. Orekhovskaya N.A. Egalitarianism elitism of University education: what is the trend of the globalization era? / N.A. Orekhovskaya // Kazan pedagogical journal. – 2019. – № 1(132). – S. 200-204.

19. Eremchenko O.A., Kurakov F.A. Problem of simulation research publication activity in Russia and the recommendations for its eradication / O.A. Eremchenko, F.A. Kurakov // Economics of science. – 2016. – № 1. – Pp. 35-45.

20. Sokolov M., Titaev K. Provincial and native science / M. Sokolov, K. Titaev // Anthropological Forum. – 2013. – № 19. – Pp. 239-275.

21. Scientific and methodological support of professional growth of a teacher in training: a scientific and methodological manual / R.H. Gilmeeva, E.Y. Levina, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of V.E. Kozlov, S.V. Khusainova. – Kazan: "FGBNU" Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", 2019. – 156 p.

22. Katanaev I.I., Liga M.B., Tsikalyuk E.V. Organizational culture of the university: research methodology / I.I. Katanaev, M.B. Liga, E.V. Tsikalyuk // Bulletin of the Trans-Baikal State University. – 2012. – № 5. – Pp. 93-102.

23. Guskova N.D., Erastova A.V., Chaplyukova O.B. Development of the organizational culture of the university as a tool for increasing its competitive advantages / N.D. Guskova, A.V. Erastova, O.B. Chaplyukova // University management: practice and analysis. – 2019. – № 23(1-2). – Pp. 131-140.

24. Logan D., King J., Fisher-Wright H. The leader and the tribe. Five levels of corporate culture / D. Logan, J. King, H. Fisher-Wright; translated from the English by k.f.n. S. Kirova; edited by T. Yadgarov. – M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2017. – 304 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Левина Елена Юрьевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, заведующий лаборатории «Когнитивная педагогика и цифровизация образования» ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», главный редактор научно-периодического издания «Казанский педагогический журнал», e-mail: frau.levina2010@yandex.ru



УДК 378.4

Конфликтогенность в сфере высшего образования: причины, стратегии урегулирования конфликтов

Conflict Management in Higher Education Area: reasons and solution

Кабакхидзе Е.Л., *Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,*
kkabakhidze@gmail.com

Kabakhidze E., *Financial university under the Government of the Russian Federation,*
kkabakhidze@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.004

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счёт бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

Ключевые слова: конфликтогенность, высшее образование, антропологический кризис, университет, фасилитация, омбудсмен.

Keywords: conflict potential, higher education, anthropological crisis, university, facilitation, ombudsman.

Аннотация. Агрессия, конфликт, отчужденность являются маркерами современного общества, свойствами, которые пронизывают все сферы общественной жизни, включая систему образования, которая с одной стороны выступает объектом воздействия внешней среды, с другой – механизмом гармонизации общественных отношений, инструментом формирования морально-нравственных установок, мировоззренческих ценностей общества. Предпосылками данного исследования выступает современный антропологический кризис, который актуализировал проблему конфликтогенности в сфере образовательных отношений, среде высших образовательных организаций.

Цель исследования – провести анализ и представить реферативный обзор зарубежных исследований, посвященных причинам конфликтов в академической среде, а также механизмам их урегулирования. Материалом исследования послужили монографии, научные публикации исследователей США, стран ЕС и Азиатско-Тихоокеанского региона.

Методологическую базу исследования составили теоретические методы: метод синтеза применен в процессе исследования и формировании общих умозаключений о причинах и последствиях конфликтогенности в высшем образовании.

Представив философско-психологические основания современного антропологического кризиса, и как его результат, конфликтогенности в системе высшего образования, как на индивидуальном, так и институциональном уровнях, автор исследования, классифицируя типы конфликтов, приводит способы их преодоления, обращает особое внимание на те из них, которые найдут свое применение в российском образовательном пространстве. Таким образом, основным результатом исследования в рамках данной статьи является описание типов конфликтов в академической среде, способов их разрешения и представляет практические рекомендации по элиминации конфликтов в российских университетах.

Новизна данной статьи заключается в системном описании проблемного поля исследования – конфликтогенности в сфере высшего образования и выявлении механизмов выхода из конфликтных ситуаций с учетом национально-культурной, административно-управленческой специфики высших образовательных организаций России.

Abstract. Aggression, conflict, alienation are markers of modern society, properties that permeate all spheres of public life, including the education system, which, on the one hand, acts as an object of the external environment, on the other hand, a mechanism for harmonizing social relations, an instrument for the formation of moral and ethical attitudes, worldview values society. The prerequisites for this study are the modern anthropological crisis, which has actualized the problem of conflict in the field of educational relations, the environment of higher educational institutions.

The purpose of the study is to analyze and present an abstract review of foreign studies on the causes of conflicts in the academic environment, as well as the mechanisms for their settlement. The research material was monographs, scientific publications of researchers from the USA, EU countries and the Asia-Pacific region.

The methodological basis of the research was formed by theoretical methods: the synthesis method was applied in the process of research and the formation of general conclusions about the causes and consequences of conflict in higher education.

Having presented the philosophical and psychological foundations of the modern anthropological crisis, and, as a result, conflict potential in the higher education system, both at the individual and institutional levels, the author of the study, classifying the types of conflicts, gives ways to overcome them, paying special attention to those that will find their application in the Russian educational space. Thus, the main result of the study within the framework of this article is a description of the types of conflicts in the academic environment, ways of resolving them, and provides practical recommendations for eliminating conflicts in Russian universities.

The novelty of this article lies in the systematic description of the problematic field of research – conflict potential in the field of higher education and the identification of mechanisms for overcoming conflict situations, taking into account the national-cultural, administrative and managerial specifics of higher educational institutions in Russia.

Введение. Антропологический кризис – феномен, который стали исследовать еще в начале прошлого столетия. Корни данного явления, согласно различным школам и направлениям философии, то обнаруживали в подавлении и вытеснении желаний (З. Фрейд), капиталистической системе, которая провоцирует отчуждения человека на всех уровнях (К. Маркс), конечностью экзистенции и наличием свободы выбора (А. Камю, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр), антропологической катастрофой (М. Мамардашвили).

Т. де Шарден в работе «Феномен человека» видит основания кризиса в ноогенезе, эгоистическом желании реализовать себя, «раскрыть до предела самих себя», вопрошая при этом «зачем?»: «В том критическом положении духа, в котором мы отныне находимся, ясно одно. Выполнять порученную нам задачу – двигать вперед ноогенез – мы согласимся лишь при одном условии, чтобы требуемое от нас умение имело шансы на успех и повело нас как можно дальше» [9, с.214]. Данный органический кризис эволюции вызван «первым проблеском мысли» на Земле, когда человек получил бесконечную силу – критиковать и судить саму жизнь.

Сила человеческого мышления и сознания, равным образом способная к абсолютному созиданию, как и тотальному разрушению, попав в сети массовой культуры, консюмеризма, период раскола между традицией и современностью и «глубочайшей духовной дезориентацией» [8, с.47] в системе глобального человеиника, грозит крахом человеческой цивилизации и элиминацией ноосферы.

Система образования выступает важным регулятором общественных отношений, играет ключевую роль в формировании ценностно-мировоззренческих отношений молодежи,

сопротивлении квазиценностям массовой культуры общества потребителей, и одновременно испытывает на себе системный антропологический кризис, который выражается в росте конфликтогенности в академической среде.

Материалы и методы исследования. Кризис системы образования, который носит антропологические основания, усугубленный глобализационными процессами в политике и экономике, конвергенцией национальных систем образования и формированием единого глобального учебного плана [4, с.300], коснулся всей системы высшего образования в мире, университетов, располагающихся в различных странах мира, привел к появлению различных исследований, посвященных причинам, последствиям и управлению конфликтами в университетах.

Среди проблем высшего образования в научных публикациях отмечают: ухудшение материально-технической базы, снижение федерального финансирования и переход на платные формы обучения, ухудшение кадрового обеспечения, снижение качества образования, усложнение процедуры лицензирования и аккредитации университетов [3, с.17], однако конфликтогенность в академической среде остается мало исследованной темой.

В российских и зарубежных исследованиях мы найдем различные терминологические вариации понятия конфликтогенности в академической среде: «институциональные конфликты» [1, с.79], «конфликтные ситуации в сфере высшего образования» [2, с.305], «педагогический конфликт» [6, с.165], «university based conflicts» [18, с.3], «departmental conflict» [15, с.716], «academic conflicts» [19, с.45]. В настоящей статье мы будем придерживаться термина «конфликтогенность в сфере высшего

образования». Выбор данного термина обусловлен тем, что понятие конфликтогенности включает в себя все стадии конфликта: предпосылку, развитие и завершение конфликта, а также является качественной характеристикой образовательной среды, детерминирующей отношения основных участников образовательного процесса.

Под конфликтогенностью в сфере высшего образования мы будем понимать среду высшего образования, которая служит источником деструктивных отношений между всеми участниками образовательного процесса, способствует столкновению противоположных целей, интересов, позиций и мнений, провоцирует разделение на «свой-чужой», однополярность мнений и вымещает диалог.

В сфере высшего образования конфликты чаще всего категоризируют в соответствии с субъектами, участвующими в конфликте: «ученик-ученик», «ученик-учитель», «учитель-учитель».

Зарубежные исследования, которые посвящены проблемам конфликтов в академической среде, носят преимущественно прикладной характер и аккумулируют в себе практические решения по выходу из конфликтных ситуаций. В целях настоящего исследования были использованы следующий методологический инструментарий: метод синтеза применен в процессе исследования и формировании общих умозаключений о причинах и последствиях конфликтогенности в высшем образовании. Сочетание описательного, сравнительно-сопоставительного методов, а также методов классификации и интроспекции способствовали формированию авторского понимания исследуемой проблемы. Ниже приведем реферативный обзор некоторых работ, в первой части которых, как правило, анализируются источники конфликтов, а во второй приводятся кейсы и решения конфликтных ситуаций, которые носят как межличностный, так и институциональный характеры.

Результаты исследования. Стивен Д. Сугарман в своей работе «Конфликт ролевых интересов профессорско-преподавательского состава университета» [17, с.272] выделяет три ключевые роли, которые играют преподаватели университетов: (1) искатели и проповедники истины; (2) судья; (3) приемный родитель.

Данные три роли, исполняемые университетскими преподавателями, по мнению Стивена Д. Сугармана, приводят к интраперсональному конфликту интересов.

Выходы, которые приводит исследователь, можно свести к трем основным: осознать дихотомию личных и профессиональных интересов, научиться проводить между ними разделительную черту, ввести систему мер пресечения и наказания преподавателей со стороны администрации университетов.

Исследователи Роберт И. Стивенс, Стан Уиллиамсон и Андрю Тайгер [16, с.148] в статье «Стратегии разрешения конфликта в академической среде» отмечают сложность разрешения межличностных конфликтов, проводят разграничение между конфликтами в деловой и академической средах.

Исследователи отмечают два ключевых источника конфликта: идеологический и реальный. Идеологический конфликт имеет прямое отношение к чувствам, жизненной философии, отношениям, а реальный распространяется на способности к успешному исполнению своих профессиональных обязанностей. Сложнее всего разрешать идеологические конфликты, потому что они содержат в себе нематериальные компоненты, которые сложно идентифицировать и измерить. Реальные конфликты происходят на постоянной основе и связаны часто с качеством или другими измеряемыми стандартами работы, которые нарушаются преподавателем.

Уолтер Х. Гмелч и Джеймс Б. Кэрролл в статье «Три буквы «Р» в управлении конфликтами для заведующих и деканов» [12, с.110], рассуждая о подходах к разрешению конфликта, утверждают, что разрушающее воздействие на коллектив кафедры или института во время конфликта оказывает не многообразие мнений, и даже не их противоположность, сколько негативная реакция, которая может транслироваться конфликтующими сторонами.

С точки зрения эмоциональной составляющей, авторы предлагают следующий спектр эмоционального фона, который характеризует конфликты: положительные эмоции (воодушевление, приятное волнение, рост мотивации, любопытство, творчество, вовлеченность, включенность), негативные эмоции (злость, недоверие, сожаление, страх, отказ), нейтральные эмоции (изменение, другая точка зрения).

Проводя сравнительно-сопоставительный анализ методов разрешения конфликтов в диахронической перспективе с конца XIX века до наших дней, исследователи выделяют три ключевые подхода на основании философских и психологических доминант, характеризующих каждый из исторических периодов:

традиционный, бихевиористский, принципиальный.

В рамках традиционного подхода, который был доминирующим в конце XIX и начале XX веков, конфликт рассматривался как разрушительное явление и должен был быть искоренен любыми способами. На руководителя образовательной организации ложилась задача по «зачистке» структуры от конфликтных элементов.

В конце 1950-х на смену традиционному подходу пришел бихевиористский вслед за теорией психоанализа и позицией З. Фрейда касательно агрессии, которая является врожденным, независимым и инстинктивным элементом природы человека. Таким образом, конфликт стал восприниматься как нечто неизбежное и естественное. Образовательная организация представляется сложным организмом, который априори представлена конфликтующими компонентами: существуют разногласия относительно стратегических целей и тактических задач в условиях конкурентной борьбы департаментов за престиж и, в конечном итоге, власть. Бихевиористы, тем не менее, полагали, что конфликт стоит минимизировать, снижать, но чтобы этого добиться, необходимо изменение отношений и поведения человека.

На смену бихевиористскому пониманию конфликта прошло совершенно новое отношение к нему – диалектическое, в основе которого лежит убеждение в том, что конфликт и противоречия способствуют росту и развитию организации.

Сюзан Холтон в монографии «Ремонтируя разломы Башни из слоновой кости» [13, с.153], в которой приводится обзор основных причин и стратегий урегулирования конфликтов в университетах Лиги плюща постулирует неизбежность конфликтов в академической среде, которые порождаются самой культурой академических отношений, для которых характерна независимость, критичность суждений и непримиримость позиций научно-педагогического состава.

Причиной повышенной конфликтогенности в сфере высшего образования выступает провал некоторых образовательных реформ на государственном уровне и неэффективность образовательной политики на институциональном уровне. Результирующим вектором данных тенденций стали следующие дефекты образовательной парадигмы: (1) отсутствие антропоцентричности и провал доктрины гуманизации образования, согласно которой студенты и преподаватели должны быть

признаны главной ценностью института образования, на деле – основными бенефициарами выступают высшие руководители образовательных организаций и чиновники; (2) преобладающая тенденция развития столичного образования, транслирование «столичных» целей, тактик и стратегий на региональные университеты в ущерб реальным потребностям регионов, апробирование именно на них различных реформ, модернизаций, оптимизаций, реструктуризаций и прочих инноваций; (3) использование высшей школы как инструмента выхода на зарубежные образовательные рынки с целью участия в «ярмарке тщеславия» имиджей и статусов университетов или в сугубо экономических интересах – наборе иностранных студентов, когда университеты выступают «приложением» к гуманитарной политике государства, а не ее «драйвером»; (4) разрыв между наукой и образованием, особенно в гуманитарной сфере [5, с.21].

Эрле и Беннет [11;15, с.93] предлагают следующие стратегии урегулирования конфликтов:

Стратегия 1. Неформальная фасилитация

Используя некоторые стандартные навыки межличностного общения, заведующие кафедрами и деканы факультетов могут помочь преподавателям эффективно разрешать конфликты. Такие коммуникативные навыки, способствующие урегулированию конфликтов, помогут руководителю не только в сфере конфликтогенности, но и во многих других аспектах управленческой деятельности в университете.

Стратегия 2. Переговоры

Распространяя в среде преподавателей и руководителей структурных подразделений идею мирного соперничества и достижение соглашения путем взаимных уступок, заведующие кафедрами и деканы могут помочь преподавателям относительно автономно разрешать конфликтные ситуации. Проведение переговоров с целью управления и разрешения конфликтов – это более формализованный и структурированный процесс в отличие от неформальной фасилитации, но он не так регламентирован, как, например, переговоры по разрешению трудовых споров. В данном случае упор приходится на обмен предложениями и контрпредложениями как средство поиска взаимоприемлемых решений и урегулирования конфликта.

Стратегия 3. Медиация

Если переговоры не позволяют разрешить конфликт, следующим звеном в цепочке по урегулированию конфликтных ситуаций является

посредничество. В этом случае для разрешения конфликтной ситуации привлекается нейтральная третья сторона, не имеющая административных полномочий по принятию решений, которая будет способствовать мирному урегулированию конфликта.

Так, Келтнер Дж. [14, с.70] описывая медиацию, полагает, что она выступает катализатором для принятия сторонами решения, при этом конфликтующие стороны берут на себя ответственность за принятие решений, используя третью сторону (медиатора) для того, чтобы проникнуть в глубинную сущность конфликта, определить пути разрешения конфликта и претворить в жизнь данные решения.

Стратегия 4. Омбудсмен

В штатном расписании некоторых западноевропейских университетов предусмотрена должность омбудсмана, который одновременно выполняет функции неформального фасилитатора, переговорщика и медиатора. Уортерс В. [19, с.45] считает, что наличие штатного омбудсмана в университете является самым действенным способом разрешения конфликтов в университете. Омбудсмен – это независимое лицо, занимающее высокую должность, который рассматривает жалобы, проводит по ним внутреннее расследование и дает рекомендации относительно соответствующих действий.

Заключение. З. Фрейд, размышляя о роли культуры в жизни общества, этапах ее развития и связи с психической жизнедеятельностью человека, не уставал отмечать, что самое большое препятствие на пути культуры в вопросе урегулирования общественных отношений – «конституционная склонность человека к агрессии» [10, с.8]. В условиях антропологического кризиса агрессия становится способом самозащиты от деструктивного влияния внешней среды, происходит повсеместная девальвация ценностей гуманистического мира.

Сфера высшего образования, выполняя ключевые задачи для общества, – повышение общекультурного и образовательного уровня населения, подготовка квалифицированных специалистов для реального сектора экономики [7, с.128] – также находится в состоянии кризиса. Таким образом, конфликтность в сфере высшего образования, с одной стороны, является сущностной характеристикой, а с другой усугубляется внешними факторами – кризисом, которое переживает постиндустриальное общество.

Конфликтность в сфере высшего образования представляется комплексной проблемой, для решения которой необходимо разработать системные институциональные меры, которые будут экстраполированы на все структуры университета, включать интересы всех участников образовательного процесса.

При определении характера конфликта и поиска соответствующего ему способа разрешения конфликта, необходимо принимать во внимание роли преподавателей, задействованных в конфликтной ситуации: судья, приемный родитель, искатель истины.

Зарубежные исследователи выделяют пять стратегий разрешения конфликта: игнорирование, принуждение, подчинение, компромисс, сотрудничество, а также три подхода к конфликту в диахронической перспективе – традиционный, бихевиористский, принципиальный, каждый из которых характеризуется различным пониманием природы конфликта. Необходимо отметить, что выбор той или иной стратегии разрешения конфликтной ситуации будет зависеть от особенностей академической культуры университета. В качестве перспективы исследования можно отменить необходимость расширения инструментария разрешения конфликтов с учетом национальной компоненты академической культуры. Так, проведенный реферативный обзор позволяет выделить качественные и системные характеристики конфликтности в сфере высшего образования, стратегии урегулирования конфликтов, типичные лишь для англосаксонской модели образования, оставляя без внимания гумбольдтовскую модель образования. Данный сравнительно-сопоставительный анализ, моделирование новых или адаптация существующих стратегий урегулирования конфликтов в академической среде с учетом национальной компоненты академической культуры могут лечь в основу дальнейших исследований по данной теме.

Кроме деструктивных оснований и характеристик конфликта, необходимо отметить его диалектические основания. Иными словами, борьба единства и противоположностей неизбежно приводит к возникновению конфликта, который служит основанием для развития организации. Для этого возникающие конфликтные ситуации необходимо направлять в конструктивное русло с помощью неформальных способов урегулирования конфликта (неформальная фасилитация, переговоры) или формальных (омбудсмен, медиация).

Литература:

1. Балацкий Е.В. Институциональные конфликты в сфере высшего образования / Е.В. Балацкий // Экономика образования. - № 3. - 2007. - С. 79-89.
2. Грязнова Е.В., Треушников И.А., Гончарук А.Г. Конфликтогенность системы цифрового высшего образования / Е.В. Грязнова, И.А. Треушников, А.Г. Гончарук // Современные исследования социальных проблем. - Т. 12(2). - 2020. - С. 302-317.
3. Егоршин А.П., Гуськова И.В. Высшее образование в России: достижения, проблемы, перспективы / А.П. Егоршин, И.В. Гуськова // Высшее образование в России. - № 6. - 2017. - С. 14-21.
4. Кабахидзе Е.Л. Интернационализация образования: закат или возрождение? / Е.Л. Кабахидзе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: социальные науки. - № 4(56). - 2019. - С. 291-303.
5. Кабахидзе Е.Л. Системный кризис высшего образования в мире: причины, последствия и решения для университетов / Е.Л. Кабахидзе // *Primo Aspectu*. - № 4(44). - 2020. - С. 19-28.
6. Медведева О.В. Социально-трудовой конфликт в системе высшего образования / О.В. Медведева // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. - № 2. - 2009. - С. 163-168.
7. Ракизов А.И., Анисимова А.Э. Высшее образование и общество: Россия и другие страны / А.И. Ракизов, А.Э. Анисимова // Высшее образование в России. - № 4. - 2015. - С. 127-136.
8. Смирнов К.С., Коробко Е.В. Антропологический кризис современности в контексте философского интегрального традиционализма / К.С. Смирнов, Е.В. Коробко // Вестник Волгоградского государственного университета. Философия. - № 1(11). - 2011. - С. 45-50.
9. Тейяр де Шарден. Феномен человека. - М.: АСТ Астрель: Полиграфиздат. - 2019. - 365 с.
10. Фрейд З. Неудовольствие культурой: Аналитическое повествование / З. Фрейд. - М., 2018. - С. 78-80.
11. Ehrle E.B., Bennet J.B. Managing the academic enterprise: Case studies for deans and provosts. New York. NY: Macmillan. - 1988. - pp. 90-93.
12. Gmelch H. Walter, Carroll B. James The three Rs of conflict management for department chairs and faculty//Innovative higher education. - Vol. 16, No. 2. - 1991. - pp. 109-110.
13. Holton S. Mending the cracks in the ivory tower. - Ancer Publishing company. - Bolton 1991. - pp. 150-155.
14. Keltner J.W. The management of struggle: elements of dispute resolution through negotiation, mediation and arbitration. Cresskill, NJ: Hampton Press. - 2017. - Pp. 70.
15. Sotirofski K. Academic conflicts in higher education institutions. *Metiderranean journal of social sciences*. - Vol. 5. - No 16. - 2018. - P. 716.
16. Stevens R. Conflict resolution strategies in an academic setting. *Conflict resolution and negotiation journal*. - 2017. - P. 148.
17. Sugarman S. Conflict of interest in the roles of the university professor. *Theoretical inquiries in law*. - Vol.6. - 2005. - P. 271-275.
18. Volpe R. Maria, Chandler D. Resolving conflicts in institutions of higher education: challenges for academics. CNCR-Hewlett Foundation. - 1999. - P. 3.
19. Warters W.C. Conflict management in Higher education: a review of current approaches. - 1995. - Pp. 45.

References:

1. Balatsky E.V. Institutional conflicts in the field of higher education / E.V. Balatsky // *Economics of Education*. - № 3. - 2007. - S. 79-89.
2. Gryaznova E.V., Treushnikov I.A., Goncharuk A.G. Conflict nature of the digital higher education system / E.V. Gryaznova, I.A. Treushnikov, A.G. Honcharuk // *Modern studies of social problems*. - Т. 12 (2). - 2020. - S. 302-317.
3. Egorshin A.P., Guskova I.V. Higher education in Russia: achievements, problems, prospects / A.P. Egorshin, I.V. Guskova // *Higher education in Russia*. - № 6. - 2017. - P. 14-21.
4. Kabakhidze E.L. Internationalization of Education: Decline or Rebirth? / E.L. Kabakhidze // *Bulletin of the Nizhny Novgorod University* mim. N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. - № 4(56). - 2019. - S. 291-303.
5. Kabakhidze E.L. Systemic Crisis of Higher Education in the World: Causes, Consequences and Solutions for Universities / E.L. Kabakhidze // *Primo Aspectu*. - № 4(44). - 2020. - S. 19-28.
6. Medvedeva O.V. Social and labor conflict in the system of higher education / O.V. Medvedeva // *Bulletin of the Tula State University. Humanitarian sciences*. - № 2. - 2009. - S. 163-168.
7. Rakitov A.I., Anisimova A.E. Higher education and society: Russia and other countries / A.I. Rakitov, A.E. Anisimova // *Higher education in Russia*. - № 4. - 2015. - S. 127-136.
8. Smirnov K.S., Korobko E.V. Anthropological crisis of modernity in the context of philosophical integral traditionalism / K.S. Smirnov, E.V. Korobko // *Bulletin of the Volgograd State University. Philosophy*. - № 1(11). - 2011. - S. 45-50.
9. Teilhard de Chardin. The human phenomenon. - M.: AST Astrel: Polygraphizdat. - 2019. - 365 p.
10. Freud Z. Dissatisfaction with culture: Analytical narration / Z. Freud. - M., 2018. - S. 78-80.
11. Ehrle E.B., Bennet J.B. Managing the academic enterprise: Case studies for deans and provosts. New York. NY: Macmillan. - 1988. - Pp. 90-93.

12. Gmelch H. Walter, Carroll B. James The three Rs of conflict management for department chairs and faculty // Innovative higher education. - Vol. 16, No. 2. - 1991. - Pp. 109-110.

13. Holton S. Mending the cracks in the ivory tower. - Ancer Publishing company. - Bolton 1991. - Pp. 150-155.

14. Keltner J.W. The management of struggle: elements of dispute resolution through negotiation, mediation and arbitration. Cresskill, NJ: Hampton Press. - 2017. - Pp. 70.

15. Sotirofski K. Academic conflicts in higher education institutions. Metiderreneal journal of social sciences. - Vol. 5. - № 16. - 2018. - P. 716.

16. Stevens R. Conflict resolution strategies in an academic setting. Conflict resolution and negotiation journal. - 2017. - P. 148.

17. Sugarman S. Conflict of interest in the roles of the university professor. Theoretical inquiries in law. - Vol.6. - 2005. - P. 271-275.

18. Volpe R. Maria, Chandler D. Resolving conflicts in institutions of higher education: challenges for academics. CNCR-Hewlett Foundation. - 1999. - P. 3.

19. Warters W.C. Conflict management in Higher education: a review of current approaches. - 1995. - Pp. 45.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Кабакхидзе Екатерина Львовна (г. Москва, Россия), кандидат философских наук, доцент Департамента гуманитарных наук Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, e-mail: kkabakhidze@gmail.com



Подготовка педагогов

УДК 378.046.4+159.9

Кейс-метод в развитии психолого-педагогических знаний учителей общеобразовательных организаций

Case-method in the development of psychological and pedagogical knowledge of general educational organizations teachers

Ильясов Д.Ф., Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, *dinaf_chel@mail.ru*

Pyasov D., Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, *dinaf_chel@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.005

Ключевые слова: повышение квалификации, кейс-метод, развитие психолого-педагогических знаний, учитель, динамические знания, образование взрослых.

Keywords: advanced training, case method, development of psychological and pedagogical knowledge, teacher, dynamic knowledge, adult education.

Аннотация. Актуальность статьи определена необходимостью повышения качества обучения учителей в направлении развития их психолого-педагогических знаний. Описывается целесообразность применения кейс-метода в учреждениях дополнительного профессионального образования. На основе анализа научной литературы делается вывод о широких возможностях кейсов в развитии целого комплекса знаний у различных субъектов образовательных отношений. Утверждается важность их использования для развития психолого-педагогических знаний учителей. Ставится цель описания алгоритмов конструирования, применения и рефлексии кейсов для развития психолого-педагогических знаний учителей. В качестве методологии предлагается положение К. Фопеля о динамических знаниях. Принципиальная особенность данных знаний заключается в том, что они усваиваются самостоятельно и становятся частью профессиональной личности. Научная новизна исследования выражена в описании алгоритмов использования кейсов в учреждениях дополнительного профессионального образования. В качестве авторских решений предлагаются три алгоритма работы с кейсами. Первый алгоритм связан с конструированием кейсов. Второй – с их применением для повышения квалификации учителей в общепедагогическом и психологическом направлении. Третий алгоритм описывает пошаговый процесс рефлексии преподавателем опыта включения кейсов в занятие и их направленности на профессиональное развитие слушателей. Теоретическая значимость разработанных алгоритмов представлена в описании их как инструментов обогащения образовательного процесса в учреждениях дополнительного профессионального образования учителей. Практическая ценность работы состоит в возможности применять предложенные алгоритмы для совершенствования профессионального мастерства учителей в части углубления их психолого-педагогических знаний.

Abstract. The relevance of the article is determined by the need to improve the quality of teachers' training in the development of their psychological and pedagogical knowledge. The expediency of case-method application in the institutions of additional professional education is described. Based on the analysis of scientific literature the conclusion is made about the wide possibilities of cases in the development of a whole set of knowledge in various subjects of educational relations. The importance of their use for the development of psychological and pedagogical knowledge of teachers is stated. The aim is to describe algorithms of designing, application and reflection of cases for the development of teachers' psychological and pedagogical knowledge. K. Vopel's position on dynamic knowledge is offered as a methodology. The fundamental feature of this knowledge is that it is learned independently and becomes part of the professional personality. The scientific novelty of the study is expressed in the description of algorithms for the use of cases in institutions of additional professional education. Three algorithms of case management are offered as the author's solutions. The first algorithm is related to the construction of cases. The second algorithm is related to their application to the professional development of teachers in the general pedagogical and psychological direction.

The third algorithm describes the step-by-step process of the teacher's reflection on the experience of including cases in the lesson and their focus on the professional development of students. The theoretical significance of the developed algorithms is presented in describing them as tools to enrich the educational process in institutions of further professional education for teachers. The practical value of the work consists in the possibility of applying the proposed algorithms to improve the professional skills of teachers to deepen their psychological and pedagogical knowledge.

Введение. Необходимость развития психолого-педагогических знаний учителей общеобразовательных организаций продиктована рядом позиций. Во-первых, они связаны с трансформацией современного общества в условиях цифровизации всех процессов, в том числе и образовательных. Такая трансформация может привести к изменению ценностных ориентиров подрастающего поколения: смещению акцентов с обучения на развлечение. Во-вторых, наблюдаются тревожные тенденции роста детей, имеющих отклонения в развитии, препятствующие им в освоении образовательных программ. Обнаруживается увеличение числа школьников с девиантным поведением, имеющим низкую учебную мотивацию и склонность к нарушению школьной дисциплины. В-третьих, позиции развития психолого-педагогических знаний учителей обозначены в нормативных документах, регламентирующих их профессиональную деятельность. Так, в профессиональном стандарте педагога четко определены его трудовые функции, включающие трудовые действия, необходимые умения и знания. Среди них уместно назвать такие, как «применение психолого-педагогических технологий», «использование психологических подходов», «составление психолого-педагогической характеристики личности обучающегося», «знание основ психодиагностики» [1, с.10-11] и многое другое. Все эти аспекты определяют актуальность развития психолого-педагогических знаний современных педагогических работников и необходимость использования для этого целесообразных методов.

Применение активных методов обучения в повышении квалификации педагогических работников обусловлено необходимостью усиления качества их образования, формирования мотивации на непрерывное профессиональное развитие. Сегодня бурно происходит обновление информации, наблюдается стремительное появление новых технологий, которые могут значительно повысить работоспособность личности. Современный учитель не может отставать от своих учеников в уровне осведомленности о новых социальных тенденциях, цифровых инструментах, популярных молодежных течениях. Только

непрерывно развиваясь, он сможет быть эффективным, успешным, понятным и референтным. Согласно Федеральному проекту «Учитель будущего», в системе образования взрослых важно создать условия для саморазвития и профессионального совершенствования современных учителей, оказывать им содействие в освоении новых методов обучения детей. При этом сами педагоги не всегда мотивированы к таким направлениям своей профессиональной деятельности. Многие учителя не придают особой значимости психолого-педагогическим знаниям, не стремятся освоить новые технологии и методы работы, избегают необходимости повышать свой общекультурный уровень. При этом даже, оказывавшись на курсах повышения квалификации, часть из них занимает пассивную позицию, пытается уклониться от взаимодействия с коллегами и преподавателем. Это связано не только с позицией учителя, а с уровнем мобильности и профессионализма преподавателя, который использует устаревшие подходы к обучению взрослых. Некоторые преподаватели недооценивают значимость включения активных методов в обучение слушателей, транслируют информацию, не резонирующую с профессиональными потребностями учителей.

В последнее время популярность завоевывает динамическое обучение [2], согласно которому обучающиеся становятся не только зрителями или активными участниками образовательного процесса, но и его инициаторами и трансляторами. Пользуется широким признанием кейс-метод, предполагающий моделирование и решение затруднительных ситуаций в профессиональной деятельности специалистов. На важность обращения к активным методам обучения, в том числе к кейс-методу, указывают многочисленные публикации, описывающие перспективные инструменты обновления содержания и форм профессионального образования будущих и действующих специалистов.

Среди его преимуществ называются такие, как возможность формирования личности будущего профессионала, приобретения необходимых навыков самоанализа, обогащение «бесценным опытом, в том числе ошибочных

рассуждений и решений» [3, с.68], полученным в учебной ситуации. Очень точно, на наш взгляд, подмечено, что кейсы дают возможность тренироваться будущим специалистам в решении профессиональных ситуаций и не бояться ошибаться, так как ситуация не реальная, а моделируемая. Именно так накапливается профессиональный опыт и развивается личностная уверенность.

Особенности кейсов заключаются в том, что при их решении актуализируются психологические знания, происходит более глубокое понимание сути педагогической деятельности у будущих учителей [4], студенты осваивают навыки командной работы, развиваются их аналитические и рефлексивные способности [5], формируется опыт принятия самостоятельных педагогических решений, совершенствуются умения устанавливать взаимодействие в профессиональном общении [6]. С уверенностью можно сказать, что решение кейсов позволяет студентам и преподавателям оценить их готовность к будущей профессиональной деятельности.

Кейс-метод активно применяется и в системе дополнительного образования педагогических работников. Его эксплуатируют для оценки знаний слушателей, полученных на курсах повышения квалификации. В частности в научных работах описывается использование кейс-тестинга в условиях дистанционного обучения педагогов [7]. Решение учителями педагогических ситуаций позволяет им не только оценить уровень сформированной психолого-педагогической компетентности, но и интегрировать полученные знания в прогнозирование своих дальнейших педагогических решений и действий.

Кейс-метод применяется также при осуществлении профессиональной переподготовки учителей для обеспечения соответствия их профессиональной компетентности требованиям профессионального стандарта. Кейсы нашли воплощение в части развития естественно-математических знаний учителей [8] их финансовой грамотности [9]. Этот метод может использоваться и в качестве диагностического инструмента для выявления актуальных педагогических проблем, в том числе в условиях дистанционного обучения [10], организации командной работы учителей различных профилей [11]. В последнем случае речь идет о междисциплинарных кейсах.

Более того, кейсы активно внедряются и в обучение школьников, в частности, для развития их личностных характеристик и духовных

качеств. Они используются для совершенствования уровня родительской грамотности. Например, на портале «Я родитель» предлагается кейс-игра «А как бы поступили вы?» [<https://www.ya-roditel.ru/contests-promotions/cases/>]. Она представляет собой набор различных жизненных ситуаций, в которых оказывается ребенок, его семья. Здесь же предлагаются различные варианты реагирования родителей на детское поведение. Даются ценные комментарии по поводу целесообразности тех или иных родительских решений. Также на данном сайте представлены методические рекомендации для специалистов (педагогов, психологов) по проведению этой игры в психолого-педагогическом сопровождении родителей обучающихся.

Итак, обзор научных исследований показал большой потенциал кейс-метода в развитии профессионализма как будущих, так и действующих педагогов, а также других специалистов. Кейс-метод применяется в обучении взрослых и образовании детей. Он может быть направлен на повышение психолого-педагогической компетентности родителей. Все это открывает широкие возможности кейс-метода в развитии целого комплекса знаний различных участников образовательных отношений.

Однако при высоком образовательном значении кейс-метода недостаточно исследований посвящено вопросам развития психолого-педагогических знаний учителей общеобразовательных организаций его средствами. Отсутствуют рекомендации по конструированию педагогических кейсов для преподавателей, актуализирующих знания учителей в области возрастной психологии, психологии общения, использования современных образовательных технологий. Не описаны алгоритмы применения преподавателем кейсов и осуществления рефлексии качества проведенного занятия на их основе.

В связи с этим актуализируется необходимость осмысления подходов к процедурам разработки и использованию кейсов в развитии психолого-педагогических знаний учителей в учреждениях дополнительного профессионального образования. Соответственно цель исследования связана с описанием алгоритмов конструирования, применения и рефлексии кейсов для развития психолого-педагогических знаний учителей.

Методология исследования. Методологическим основанием исследования выступают положения К. Фопеля о динамических знаниях. Данные знания «живые», в их получении

субъект играет ключевую роль. Они добываются творческим путем и влияют на совершенствование практических действий субъекта образования. В отличие от технических и поверхностных знаний динамические знания являются частью профессиональной личности [12, с.18]. Придерживаясь данной методологии, мы снимаем ключевую роль преподавателя в освоении учителями психолого-педагогических теорий и практик. Он лишь выступает инициатором в развитии учителями психолого-педагогических знаний, используя на занятиях кейс-метод. Уходя от роли «всезнающего», преподаватель учится вместе с учителями, расширяя их представления в сфере научных и прикладных знаний, развиваясь параллельно с ними. Данная методология позволяет выделить решающую роль преподавателя при подготовке к занятиям и второстепенную при их проведении. Однако, даже при разработке кейсов преподаватель системы повышения квалификации отталкивается от потребностей учителей. Первоначально он актуализирует их запросы, профессиональные дефициты в сфере психолого-педагогических знаний, а затем создает условия для их преодоления, разрешения, осмысленного постижения.

Результаты исследования. Данные методологические основания лежат в основе проектирования процесса развития психолого-педагогических знаний учителей общеобразовательных организаций на основе включения в занятия кейс-метода. Они позволяют определить алгоритмы конструирования, применения и проведения рефлексии преподавателем опыта использования кейсов и их направленности на обогащение представлений слушателей в области педагогики и психологии.

Итак, обозначим первый алгоритм конструирования кейсов, направленного на развитие психолого-педагогических знаний учителей.

1. Первоначально преподавателю важно актуализировать типичные проблемы, испытываемые учителями в сфере расширения и применения психолого-педагогических знаний. Для этого целесообразно провести стартовую диагностику в виде тестирования, анкетирования, опроса слушателей.

2. Исходя из выявленных затруднений, определить цель, которую важно достигнуть с помощью решения кейса, конкретизировать область психолого-педагогического знания.

3. Уточнить категорию обучающихся, с которыми работает учитель (младшие школьники, подростки, старшеклассники) или

характеристику субъекта образовательных отношений (обучающийся, родитель, педагог).

4. Определить индивидуальные особенности субъектов (действующих лиц) проектируемой ситуации (тревожность, возбудимость, замкнутость, импульсивность) в зависимости от испытываемых учителями трудностей в профессиональных коммуникациях.

5. Дать подробное описание ситуации: места, времени события, наличия возможных свидетелей и других участников проектируемой ситуации.

6. При необходимости включить в описание ситуации косвенное указание на причину произошедшего, к примеру, предысторию развития взаимоотношений. Подробно описать ситуацию с учетом представленных шагов.

7. Обозначить ключевые вопросы, по которым данная ситуация будет анализироваться и решаться.

8. Выбрать форму работы с кейсами: индивидуальную, подгрупповую, коллективную.

9. Определить сопутствующие методы, которые возможно применить в решении кейса (дискуссия, мозговой штурм, ролевая игра).

10. Уточнить способ презентации решения: устный или письменный, публичная демонстрация решения.

Данный алгоритм примерный и может уточняться конкретным преподавателем на основе адресного подхода к обучению слушателей. Для проектирования кейсов преподавателю целесообразно опираться на педагогический опыт самих учителей, педагогические ситуации, отраженные в кинофильмах, или использовать данные из открытых источников информации (сайты, сетевые профессиональные сообщества, материалы новостных каналов). Ценной практикой может стать создание копилки психолого-педагогических кейсов, их описание в методических разработках или научных публикациях преподавателей.

Далее представим *второй алгоритм, предполагающий применение разработанного кейса* на занятиях со слушателями. Разработанный кейс преподаватель может использовать на практических занятиях со слушателями или в качестве диагностического средства при проведении промежуточной или текущей аттестации. Итак:

1. Преподаватель предлагает слушателям сконструированную ситуацию для ее решения в индивидуальной или групповой форме. При этом, несмотря на запланированный вариант работы, он

учитывает желания самих слушателей в выборе форм работы с материалом.

2. Далее преподаватель дает краткую инструкцию по анализу кейсов, не ограничивая учителей в свободе действий.

3. В процессе решения слушателями кейсов преподаватель отвечает на вопросы, содействует активной работе всех учителей.

4. Если у слушателей возникают затруднения, он пытается не давать им готовых решений, а направить на источники поиска информации, либо актуализировать опыт самих учителей или их коллег.

5. Когда педагоги готовы представить решение, он совместно с ними выбирает варианты презентации педагогических идей, инициируя групповое обсуждение проблем.

6. На этапе презентации преподаватель поощряет активность учителей, их смелость в высказывании психолого-педагогических решений, корректно указывает на ошибочные суждения (при их выявлении).

7. После обсуждения всех представленных решений кейсов проводится рефлексия (индивидуальная или групповая), в которой участвуют слушатели и преподаватель.

8. Преподаватель при этом ссылается в комментариях к предложенным учительским решениям не только на собственный опыт и опыт учителей, но и на классические психологические концепции и педагогические теории, а также современные научные знания.

9. В завершении обсуждения решений преподаватель подводит итог, обобщая полученную на занятии информацию.

10. Далее определяются перспективы развития учителей в области психолого-педагогических знаний, предлагается определить иные варианты совершенствования профессионального мастерства в период межкурсовой подготовки.

Этот алгоритм также не является жестко регламентированным, он лишь выступает ориентировочной основой, особо необходимой для преподавателей, которые только осваивают методику применения кейсов на учебных занятиях.

Третий алгоритм мы связываем с осуществлением рефлексии преподавателем качества проведенного занятия и эффективности использования кейс-метода для развития психолого-педагогических знаний учителей. Рефлексия проводится на завершающем этапе занятия или после его окончания. Она предполагает следующие шаги:

1. Преподаватель оценивает соответствие спроектированных кейсов профессиональным затруднениям, дефицитам и потребностям учителей в области психолого-педагогических знаний.

2. Далее он определяет целесообразность выбранных форм и сопутствующих методов работы по решению кейсов.

3. Анализируется заинтересованность и активность учителей в решении и презентации идей по кейсам, причины их сопротивления.

4. Отдельное внимание может быть уделено способностям учителей работать в группе, сотрудничать, обмениваться знаниями в процессе решения кейсов.

5. Определяется качество предложенных учителями психолого-педагогических решений, их связь с практическими и научными знаниями.

6. Уточняется их готовность самостоятельно конструировать подобные ситуации на основе собственного опыта или различных источников информации.

7. Анализу подвергается выраженность мотивации слушателей на дальнейшее профессиональное развитие в области психолого-педагогических знаний.

8. Далее оценивается собственная способность преподавателя занимать позицию как обучающего, так и обучающегося вместе со слушателями.

9. Определяются ошибки, которые возможно допустил преподаватель в профессиональной коммуникации со слушателями.

10. Проектируются направления дальнейшего научного, методического и психолого-педагогического развития преподавателя.

Третий алгоритм зачастую не применяется преподавателями, так как он не входит в рамки учебного занятия. Однако именно благодаря ему осуществляется непрерывное профессиональное совершенствование самого преподавателя системы дополнительного профессионального образования.

Предложенные алгоритмы используются на модульных курсах, курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки в ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» специалистами кафедры педагогики и психологии. Они применяются как в очных форматах работы (включая онлайн-обучение), так и дистанционных. Эти алгоритмы достаточно гибкие, при необходимости могут сокращаться или разворачиваться, детализироваться до более конкретных шагов. Алгоритмы работы с кейсами

универсальны и перспективны для интеграции в образовательные процессы других учреждений дополнительного профессионального образования.

Заключение. Совершенствование системы повышения квалификации направлено на обогащение профессионального мастерства учителей. Именно это является важным условием роста качества современного образования. Для повышения мотивации учителей к развитию психолого-педагогических знаний, обновления содержательных и организационных аспектов обучения учителей целесообразно использовать кейс-метод. Данный метод позволяет актуализировать профессиональный опыт учителей и обогатить его новыми научными знаниями в области педагогической и психологической наук. Нами разработаны и реализуются: алгоритм конструирования кейсов, алгоритм их применения для повышения

квалификации учителей и алгоритм рефлексии преподавателем опыта включения в занятие кейсов, их направленности на профессиональное развитие слушателей. Эти алгоритмы нашли свое практическое воплощение в деятельности преподавателей кафедры педагогики психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. Перспективой их дальнейшего практического применения является включение в курсы повышения квалификации других педагогических работников: педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов-библиотекарей, завучей по воспитательной работе и пр. Если говорить о возможностях последующей научной разработки этих алгоритмов, то стоит упомянуть о целесообразности оценки их эффективности с помощью методов математической обработки информации.

Литература:

1. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] / Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
2. Селиванова Е.А. Принципы динамического обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования / Е.А. Селиванова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 1073.
3. Лежнина Л.В. Кейс-метод в обучении педагогов-психологов: научно-методический аспект / Л.В. Лежнина // Наука и школа. – 2008. – № 5. – С. 68-70.
4. Темина С.Ю. Интеграция системного и ситуационного подходов в процессе применения кейс-технологий в профессиональной подготовке учителя / С.Ю. Темина // Вестник Костромского государственного университета. – 2009. – № 15(3). – С. 469-473.
5. Малкова Л.Л. Возможности использования кейс-технологии в преподавании дисциплин по направлению подготовки «Управление персоналом» / Л.Л. Малкова, А.А. Кольев // Пенитенциарная наука. – 2017. – № 3(39). – С. 88-92.
6. Ниязова А.Е. Активизация процесса профессиональной подготовки учителя иностранного языка посредством «Кейс-метода» / А.Е. Ниязова // Язык и культура. – 2014. – № 2(26). – С. 163-173.

7. Колосова Н.Н. Использование кейс-тестинга в условиях дистанционного обучения педагогов / Н.Н. Колосова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 4(45). – С. 32-38.
8. Вендина А.А. Применение интерактивных методов обучения при переподготовке учителей математики в контексте реализации требований профессионального стандарта педагога / А.А. Вендина, К.А. Киричек // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – № 4(2). – С. 6-12.
9. Денисова Г.С. Финансовая грамотность в контексте гражданского просвещения: кейс-стади обучения сельских учителей / Г.С. Денисова, В.Ю. Апрыщенко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2018. – № 3. – С. 138-142.
10. Савельев В.А. Применение метода кейсов в дополнительном профессиональном образовании педагогов с использованием технологий дистанционного обучения / В.А. Савельев // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 4(29). – С. 62-68.
11. Азбель А.А. Опыт применения междисциплинарного кейса в повышении квалификации учителя / А.А. Азбель, Л.С. Илюшин // Человек и образование. – 2020. – № 4(65). – С. 98-104.
12. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов; пер. с нем. – М.: Генезис, 2010. – 360 с.

References:

1. Professional standard. Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) [Electronic resource]

/ Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 No. 544n. -

Access mode: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>

2. Selivanova E.A. Principles of dynamic teaching of teachers in the system of additional professional education / E.A. Selivanova // Modern problems of science and education. - 2015. - № 1-1. - S. 1073.

3. Lezhnina L.V. Case-method in teaching educational psychologists: scientific and methodological aspect / L.V. Lezhnina // Science and school. - 2008. - № 5. - S. 68-70.

4. Temina S.Yu. Integration of systemic and situational approaches in the process of applying key technologies in the professional training of a teacher / S.Yu. Temina // Bulletin of the Kostroma State University. - 2009. - № 15(3). - S. 469-473.

5. Malkova L.L. Possibilities of using case technology in teaching disciplines in the direction of training "Personnel Management" / L.L. Malkova, A.A. Kol'ev // Penitentiary Science. - 2017. - № 3(39). - S. 88-92.

6. Niyazova A.E. Activation of the process of professional training of a foreign language teacher by means of the "Case-method" / A.E. Niyazov // Language and Culture. - 2014. - № 2(26). - S. 163-173.

7. Kolosova N.N. The use of case testing in the conditions of distance learning for teachers / NN Kolosova

// Scientific support of the system of advanced training of personnel. - 2020. - № 4(45). - S. 32-38.

8. Vendina A.A. The use of interactive teaching methods in the retraining of mathematics teachers in the context of the implementation of the requirements of the teacher's professional standard. Vendina, K.A. Kirichek // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2016. - № 4(2). - S. 6-12.

9. Denisova G.S. Financial literacy in the context of civic education: case studies of teaching rural teachers / G.S. Denisova, V.Yu. Apryshchenko // Humanities, socio-economic and social sciences. - 2018. - № 3. - P. 138-142.

10. Saveliev V.A. Application of the case method in additional professional education of teachers using distance learning technologies / V.A. Savelyev // Scientific support of the personnel development system. - 2016. - № 4(29). - S. 62-68.

11. Azbel A.A. Experience in the use of an interdisciplinary case in improving the qualifications of a teacher / A.A. Azbel, L.S. Ilyushin // Man and education. - 2020. - № 4(65). - S. 98-104.

12. Fopel K. Psychological principles of adult education. Conducting workshops: seminars, master classes; per. with him. - M.: Genesis, 2010. - 360 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Ильясов Динаф Фанильевич (г. Челябинск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: dinaf_chel@mail.ru



УДК 37

Исследование готовности учителей школ к реализации образовательных программ в «родительских университетах»

Study of the readiness of school teachers for implementation educational programs at "parent universities"

Эхаева Р.М., «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»,
raisa.exaeva.65@mail.ru

Ekhaeva R., «Chechen State University named after A.A. Kadyrov», raisa.exaeva.65@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.006

Ключевые слова: учителя школы, готовность к разработке образовательных программ, родительский университет.

Keywords: school teachers, readiness to develop educational programs, parent university.

Аннотация. Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В настоящее время в нашей стране уделяется большое внимание проблемам воспитания и работе с родителями. Постановка президентом В.В. Путиным задачи создания «родительского университета» актуализировала необходимость оценки готовности учителей школ к реализации образовательных программ в такой форме организации просветительской работы с родителями.

Методология (материалы и методы). На основе личностно-деятельностного подхода был составлен опросник для учителей с помощью которого предполагалось выявить знания, умения, опыта работы со взрослой аудиторией и проведения оценки эффективности такой работы. В опросе приняло участие 458 учителей из нескольких областей России – слушателей различных программ повышения квалификации. В виду случайной выборки, можно предположить, что полученные данные вполне объективны.

Результаты. Готовность учителей к работе со взрослой аудиторией оказалась низкой, при этом учителя со средним и большим стажем педагогической деятельности очень высоко оценивали свои компетенции в данном вопросе, но не смогли подтвердить эту уверенность реальными фактами. Анализ образовательных программ педагогических вузов и Институтов переподготовки и повышения квалификации педагогических работников показал, что данному вопросу не уделяется специального внимания.

Научная новизна состоит в изучении состояния готовности учителей школы к реализации образовательных программ в «родительских университетах». Теоретическая значимость заключается в установлении соответствия между самооценкой учителями имеющихся знаний, умений, опыта и эффективности работы с родителями и реальными фактами, подтверждающими поставленные оценки. Практическая значимость заключается в постановке образовательным организациям ориентиров совершенствования подготовки учителей к реализации Программ в «родительских университетах».

Abstract. Research problem and justification of its relevance. Currently, our country pays great attention to the problems of education and work with parents. Staged by President V.V. Putin, the task of creating a "parent university" made it necessary to assess the readiness of school teachers to implement educational programs in this form of organizing educational work with parents.

Methodology (materials and methods). Based on the personal-activity approach, a questionnaire was compiled for teachers with the help of which it was supposed to reveal knowledge, skills, experience of working with an adult audience and assessing the effectiveness of such work. The survey involved 458 teachers from several regions of Russia - students of various advanced training programs. In view of the random sample, it can be assumed that the data obtained are quite objective.

Results. The readiness of teachers to work with an adult audience turned out to be low, while teachers with medium and long experience of teaching activity highly rated their competencies in this issue, but could not confirm this confidence with real facts. The analysis of educational programs of pedagogical universities and institutes of retraining and advanced training of pedagogical workers showed that this issue is not given special attention.

Scientific novelty consists in studying the state of readiness of school teachers to implement educational programs in "parent universities". The theoretical significance lies in establishing a correspondence between teachers' self-assessment of their knowledge, skills, experience and effectiveness of work with parents and real facts confirming the given assessments. The practical significance lies in the setting of guidelines for educational organizations to improve the training of teachers for the implementation of the Programs in the "parent universities".

Введение. В настоящее время государство и общество заинтересованы в повышении качества воспитания подрастающего поколения. Данное обстоятельство зафиксировано в ряде государственных документов: Семейный кодекс, Указ Президента РФ «Об Основных направлениях государственной семейной политики (1996 г.), Федеральный проект «Крепкая семья» (2006 г.), Национальная стратегия действий в интересах детей (2012 г.), Концепции демографической политики и государственной семейной политики Российской Федерации до 2025 г., подзаконные акты о налоговых льготах и пособиях на детей. Во всех перечисленных документах отражены интересы семьи, провозглашены задачи: укрепления семьи, сохранения духовно-нравственных традиций, поддержки семей в воспитании детей.

Начиная с 1994 года – Международного года семьи – в ежегодных посланиях Президента Российской Федерации В.В. Путина отмечается важность и необходимость взаимодействия образовательных организациях с семьями, повышения качества воспитания детей, подростков и молодежи. Данное обстоятельство стало определенным стимулом для партий, органов местного самоуправления, общественных организаций, СМИ, которые стали изучать общественное мнение, разрабатывать Программы, организовывать дискуссии, проводить публичные чтения и конференции по актуальным вопросам детско-родительских отношений и условий устойчивого функционирования семей.

В мае В.В. Путин дал поручение нескольким министерствам проработать возможность открытия сети родительских университетов. Речь в этом случае велась о дистанционном обучении родителей, повышении их педагогической грамотности [6].

Однако, наш опыт работы в различных системах образования позволяет говорить о том, что обучение взрослых только в дистанционном формате менее эффективно, чем смешанное обучение. Тем более, что к каждой семье требуется индивидуальный подход, потому что у родителей разный социальный статус и уровень образования, стаж семейной жизни и опыт воспитания, ценностные ориентации и педагогические способности. Учесть все это в

дистанционном формате обучения просто невозможно.

В этой связи необходимо подготовить учителей к разработке Программ для родительских университетов, которые будут работать в очном формате. Исходя из сказанного *цель исследования* – определить готовность учителей школы к реализации образовательных программ в «родительских университетах». В связи с этим необходимо отметить современные теории и тенденции в обучении взрослых и оценить степень владения ими учителями школ.

Обзор литературы. Обучение взрослых осуществляется много десятилетий и за это время накоплен достаточно большой опыт в такой деятельности, достаточно сказать о появлении особого раздела в педагогике – андрагогике, основателем которого был Малкольм Ноулз [5]. Ученый выделил отличия взрослых обучающихся от детей, разработал принципы обучения, которые сегодня называют «основными». Эстафету подхватили многие отечественные (С.И. Змеёв [4], М. Громкова [2], А. Теслинов, И. Протасова [8] и др.) и зарубежные ученые (Уильям А. Дрейвс [3], Д.Д. Биллингтон [10], Лори Блонди [11] и др.).

Таким образом, была создана андрагогическая модель обучения, определена ведущая роль взрослых обучающихся в образовательном процессе, на основании которой велась подготовка педагогических кадров к работе со взрослой аудиторией.

Вместе с тем, андрагогика не единственная научная теория, которая создана для системы дополнительного профессионального образования. В последнее время появились новые научные направления: нейропедагогика, трансформационное и эмпирическое обучение.

Нейропедагогика – это обучение с позиций законов работы мозга [9]. В рамках данного направления науки разработаны многие теории, которые в той или иной мере используются учителями. Это теория функциональной асимметрии мозга (участие левого и правого полушария мозга в обучении); теория зрительно-моторной координации; теория наличия репрезентативных систем (аудиальная, визуальная и кинестетическая) и т.д.

Кроме перечисленных теорий необходимо отметить имеющиеся у мозга ресурсы,

представляющие интерес для педагогической науки, что хорошо обосновал В.Г. Степанов [7]:

а) полифункциональная работа (мозг способен выполнять параллельно несколько функций);

б) произвольная регуляция (формирует мотив поведения, переводит его в последовательность осознанных действий, оценивает выполненные действия);

в) ориентация на имеющийся опыт (сопоставление собственного опыта с получаемой информацией);

г) возможность развития (мозг развивается в процессе обучения и познания);

д) эмоциональная зависимость (эмоции многократно усиливают работу мозга).

Главная задача нейропедагогики – содействовать выбору и отбору учителями технологий обучения из разных систем образования и интегрировать их в одной Программе работы с родителями.

Теория трансформационного (преобразующего) обучения, разработана Д. Мезириным [14]. Суть ее в возможности трансформаций личности, изменения ценностей, расширения сознания и создания нового смысла известных ранее объектов, условий или ситуаций. Обратим особое внимание на эту теорию, так как изменение любой «культуры», в том числе и «педагогической» – это, прежде всего, изменение ценностных ориентаций, смыслов жизнедеятельности. В основе теории развитие критического мышления, которое является основой для осмысления своего педагогического опыта и изменение смысловых схем, иными словами фундаментом становится рациональный подход.

Последователи Д. Мезирова, развивая теорию трансформационного обучения, предложили ориентироваться на интуитивное и эмоциональное восприятие действительности, интегрируя рациональный, аналитический и когнитивные подходы. Такое видение основано на трудах Р. Бойда и Дж. Майерса [12], которые убедительно доказывали, что для изменения личности нужно использовать визуальные изображения, символы и архетипы. По сути, они сделали акцент на *психосоциальном характере трансформационного обучения*. Кэтлин П. Кинг [13], продолжая развитие теории, создала «Модель возможностей трансформирующего обучения».

Между сторонниками рационального подхода и сторонниками интуитивного и эмоционального подходов при организации трансформационного обучения продолжается длительный спор уже

несколько десятилетий, как на конференциях, так и в научных публикациях.

На наш взгляд, эти подходы не противоречат друг другу, а взаимодополняют. Невозможно изменение своих ценностей и смысловых ориентаций без глубокого анализа своего поведения, своих жизненных позиций. Это рациональный подход. Но... начало такой работы дает эмоциональная ситуация: что-то должно произойти, чтобы стать стимулом для переосмысления. Это, безусловно, эмоциональный подход. Далее, возникшие эмоции и желание переосмыслить свое отношение и поведение должны опираться на знания о новых возможностях и альтернативах. Это когнитивный подход. Поэтому можно успешно применять эту теорию при обучении взрослых, с пониманием этапов преобразования требуемого личностного образования или качества.

Методология (материалы и методы). Для достижения поставленной цели был избран личностно-деятельностный подход, который позволит оценить отношение учителей к новым теориям в андрагогике и их готовность к применению таких технологий в педагогической практике работы с родителями.

В нашем исследовании приняло участие 458 учителей разных возрастных категорий и с различным стажем работы. Выборка была случайно, так как в опросе принимали участие группы учителей, проходящие повышение квалификации в нескольких областных институтах переподготовки и повышения квалификации педагогических работников нашей страны. В виду того, что результаты оказались невысокими, мы обещали институтам не указывать в публикации какие области участвовали в нашем опросе.

Для учителей был разработан специальный опросник. В первом блоке вопросов учителя отмечали свои знания по теоретическим аспектам обучения взрослых: какие теории они знают, какие книги они читали, какие технологии или методы обучения взрослых им известны, как оценивается эффективность обучения и т.д.

Второй блок вопросов предполагал самооценку учителями имеющегося опыта разработки и отбора программ обучения родителей. Нас интересовал опыт разработки программ и мероприятий, опыт выбора методической разработки, опыт адаптации имеющегося материала в соответствии с особенностями родителей определенного класса.

Третий блок вопросов предусматривал самооценку учителями имеющихся умений

работать с родителями в рамках просвещения или педагогического образования. Часть вопросов были открытыми, что обуславливало необходимость развернутых ответов со стороны опрашиваемых. Согласимся, что полные ответы дают больше информации, чем краткие ответы.

Четвертый блок вопросов был направлен на самооценку учителями успешности в работе с родителями, выявлении наиболее результативных методов работы, а также используемых технологий для оценки эффективности применяемых педагогических приемов и технологий.

Ответы на вопросы были анонимными и добровольными, что предполагало получение достаточно объективной оценки по интересующим нас вопросам.

Результаты. Анализ полученных ответов показал наличие нескольких противоречий:

первое – между самооценкой учителями имеющихся знаний теорий обучения взрослых и реальной демонстрацией таких знаний;

второе – между самооценкой учителями своей методической компетенцией в области разработки программ обучения родителей и реальным опытом таких разработок;

третье – между самооценкой умений проведения педагогического образования с родителями и способностью описания таких умений в педагогических категориях;

четвертое – между самооценкой успешности работы с родителями и отсутствием знаний технологий оценки подобного опыта.

Таким образом, в каждом блоке вопросов мы выявили несоответствие между самооценкой учителей и фактами, подтверждающими эту оценку. В таблице представлены результаты самооценки учителями в 10-балльной шкале оценивания и оценка, полученная только по тем фактам, которые подтверждены реальным перечнем методик, названием книг, названием или описанием технологий и т.д., см. таблицу 1.

Таблица 1. – Самооценка учителями своих знаний, умений и опыта в области педагогического образования родителей (средняя оценка)

Вопросы	Самооценка учителей в зависимости от стажа работы			Подтверждение фактами (%)		
	1 – 5 лет	6 – 15 лет	15 – 25 лет	1 – 5 лет	6 – 15 лет	15 – 25 лет
1 Блок – Знания						
Читали ли Вы книги об обучении взрослых? Какие?	4,1	8,2	9,7	88,4	37,2	14,7
Знаете ли Вы теории обучения взрослых? Какие?	3,6	7,5	8,9	90,3	22,1	9,3
Знаете ли Вы технологии обучения взрослых? Какие?	2,8	6,9	9,3	92,4	30,2	7,4
Знаете ли Вы методы обучения взрослых? Какие?	4,1	8,8	9,1	86,6	24,1	5,5
Знаете ли Вы как оценивается эффективность обучения взрослых? Приведите пример или название технологии	2,2	7,6	8,7	87,2	31,4	4,4
2 Блок – Опыт работы						
Как Вы оцениваете свой опыт разработки программ и мероприятий. Перечислите сделанные вами разработки	2,4	8,8	10,0	81,0	77,3	52,5
Есть ли у вас опыт выбора методической разработки? По каким критериям Вы делали выбор?	7,1	10,0	10,0	69,4	62,1	48,9

Продолжение таблицы 1

Вопросы	Самооценка учителей в зависимости от стажа работы			Подтверждение фактами (%)		
	1 – 5 лет	6 – 15 лет	15 – 25 лет	1 – 5 лет	6 – 15 лет	15 – 25 лет
Есть ли у вас опыт адаптации имеющегося материала в соответствии с особенностями родителей определенного класса? Как вы это делали?	4,4	10,0	10,0	94,3	71,5	78,2
3 Блок – Умения						
Какого уровня у Вас умения работать с родителями?	3,3	9,7	10,0	94,4	87,1	75,6
Легко ли Вы находите общий язык с родителями?	3,2	8,8	10,0	96,5	88,6	89,1
Возникают ли у Вас конфликты с родителями? Как быстро вы их урегулируете	3,8	7,9	10,0	96,7	89,3	80,3
Владеете ли Вы убеждающим воздействием на родителей?	2,4	8,5	10,0	98,0	79,5	84,7
4 Блок – Эффективность работы						
Оценивали ли Вы эффективность своей работы с родителями?	1,9	6,8	9,8	89,7	74,2	81,0
Какие методы наиболее результативны?	2,1	5,7	8,1	90,6	79,3	84,6
Как вы проводили подобные оценки?	1,8	5,6	8,9	90,4	87,8	79,5
Какие технологии Вы использовали для оценки своей работы?	1,5	6,8	9,2	98,3	78,6	66,5

Анализ полученных сведений из опроса учителей свидетельствует, что учителя с небольшим опытом работы оценивают себя адекватно, при этом отмечают как небольшой объем знаний и опыта, так и недостаточный уровень умений и, следовательно, эффективности. Учителя, с опытом работы в школе от 5 до 15 лет, имеют завышенную самооценку. Это проявляется в том, что оценка своим знаний, умениям, опыту ставится высокая, но очень мало приводятся фактов, подтверждающих поставленную оценку. Учителя, имеющие большой стаж педагогической деятельности, ставят себе исключительно высокий оценки, но подтверждение им не приводят. Интересен тот факт, что при отсутствии записей конкретизирующих имеющиеся знания или опыт, учителя поясняли это тем, что не помнят точное название. При продолжении

беседы с ними с просьбой дать характеристику или объяснить сущность теории (технологии, мероприятия и т.п.) без научной формулировки, учителя ссылались на занятость и уклонялись от ответа. Мы предполагаем, что учителя не продолжали беседу потому, что у них не было ответов. Данное обстоятельство потребовало дополнительных уточнений для определения готовности учителей к разработке образовательных программ для родителей.

С этой целью была разработан тест, в котором учителя должны были вставить пропущенные ключевые слова. Тест был несложным, но для ответа на вопросы необходимы были знания современных технологий обучения взрослых. Использовалась 10-балльная шкала оценок.

Полученные данные очень низкие, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Результаты тестирования знаний учителями современных технологий обучения взрослых (средняя оценка)

Оцениваемые знания	Стаж работы учителей		
	1 – 5 лет	6 – 15 лет	15 – 25 лет
Нейропедагогика	4,4	4,2	3,9
Трансформационное обучение	2,9	4,0	4,7
Эмпирическое обучение	3,6	3,7	4,3

Обсуждение. Представленные результаты позволяют говорить о низкой готовности учителей к работе с родителями в области повышения их педагогической культуры. Данное обстоятельство не случайно. Мы проанализировали Основные образовательные программы в нескольких педагогических вузах страны. Получили следующие факты:

а) дисциплин по обучению взрослых (родителей учеников) нет нигде. Отчасти данный момент может компенсировать дисциплина «Педагогика высшей школы», но она преподается только в магистратуре, и ее основной ракурс – обучение студентов;

б) в некоторых курсах бакалавриата (Система взаимодействия семьи и школы, Система работы классного руководителя, Теория и методика воспитания и некоторых других) есть по одной теме, касающейся работы с родителями, но не обучение их. В курсе «Технологии работы классного руководителя с семьей» представлена в основном профилактическая работа с проблемными семьями или семьями, оказавшимися в сложной ситуации. В учебно-тематическом плане тем по методике и особенностям обучения родителей (взрослых) мы также не встретили;

в) результат анализа предлагаемых курсов в Институтах повышения квалификации педагогических работников показал, что почти отсутствуют Программы освоения учителями технологий просветительской работы с родителями. Нет программ подготовки учителей к работе со взрослой аудиторией. Можно предположить, что в рамках некоторых программ затрагиваются эти вопросы, но все-таки цельная подготовка отсутствует.

Проведенное исследование не может считаться полным, так анализ проводился не по всем вузам России, но все-таки общая тенденция, по нашему мнению, зафиксирована.

В таком случае педагогическому сообществу следует детально проработать данный вопрос. Возможно, в вузах ввести дисциплину, например, «Технологии обучения взрослых», а в Институтах переподготовки и повышения квалификации педагогических работников также не ставят себе задачу по формированию у учителей подобной компетенции. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что готовность учителей к эффективной просветительской работе с родителями низкая.

Полагаем, что принятые меры позволят добиться успеха в задачах повышения педагогической культуры родителей и повышения эффективности взаимодействия с ними.

Таким образом, проведенное исследование обладает признаками научной новизны, теоретической и практической значимости.

Научная новизна состоит в изучении состояния готовности учителей школы к реализации образовательных программ в «родительских университетах».

Теоретическая значимость заключается в установлении соответствия между самооценкой учителями имеющихся знаний, умений, опыта и эффективности работы с родителями и реальными фактами, подтверждающими поставленные оценки.

Практическая значимость заключается в постановке образовательным организациям ориентиров совершенствования подготовки учителей к реализации Программ в «родительских университетах».

Заключение. В настоящее время ряд Министерств и ведомств разрабатывают по поручению В.В. Путина вопрос о возможности организации виртуального «родительского университета» в России. Однако, на наш взгляд, без личного общения учителей и родителей эффективность работы такого «университета» будет невысокой. А организация подобной работы в каждой школе требует определенных знаний, умений и опыта работы от учителей.

Изучение готовности учителей школ к реализации образовательных программ в «родительских университетах» показало, что учителя с небольшим стажем педагогической деятельности оценивают свою готовность на низком уровне, учителя со средним и большим стажем работы в школе уверены в себе и в своих способностях, но подтверждение такой уверенности какими-либо фактами не смогли.

Анализ практики подготовки учителей в вузах показал отсутствие специальных предметов, на которых бы формировалась компетенция обучения взрослых. Наличие в разных предметах по 1 – 2 темам работы с родителями или семьей ученика не могут сформировать требуемую компетенцию. Институты переподготовки и повышения квалификации педагогических работников также не ставят себе задачу по формированию у учителей подобной компетенции. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что готовность учителей к эффективной просветительской работе с родителями низкая.

Можно предположить, что попытки несколько десятилетий назад создания «родительского всеобуча» потому и потерпели неудачу, что учителя не готовы к работе со взрослой аудиторией.

Поэтому считаем необходимым актуализировать проблему перед образовательными организациями, побудив их к

разработке и реализации программ подготовки учителей к работе в «родительских университетах».

Литература:

1. Гилева О.Я., Шиманчик И.П. Дополнительное профессиональное образование взрослых: принципы и особенности / О.Я. Гилева, И.П. Шиманчик // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2010. – Т. 12. - № 3(3). - С. 603-605.
2. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / М.Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. - 497 с.
3. Дрейвс В.А. Как учить взрослых / В.А. Дрейвс. - М.: «Телер», 2001. - 94 с.
4. Змеёв С.И. Андрагогика. основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография / С.И. Змеёв. - М.: Пер Сэ, 2012. - 272 с.
5. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М.Ш. Ноулз. - М.: Издательский отдел НМЦ СПО, 1998. – 248 с.
6. Поручение Президента В.В. Путина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/10593753>
7. Степанов В.Г. Нейропедагогика. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых / В.Г. Степанов. – 3-е изд. - М.: Академический проспект, 2020. - 346 с.

8. Теслинов А.Г., Протасова И.А. Образование по-взрослому. Дух андрагогики развития / А.Г. Теслинов, И.А. Протасова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. - 112 с.
9. Цветков А.В. Нейропедагогика для учителей: как обучать по законам работы мозга / А.В. Цветков. - М.: Изд-во «Спорт и культура-2000», 2017. - 128 с.
10. Billington D.D. Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs. *New Horizons for Learning*. Available at: <http://www.ntvhorizons.org>
11. Blondy L.C. Evaluation and Application of Andragogical Assumptions to the Adult Online Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*. - 2007. - Volume 6. - № 2. - Pp. 116-130.
12. Boyd R.D., Myers G.J. Transformative education. *International Journal of Longlife Education* 1988; 7(4), 261-284.
13. KING, Kathleen P. *Bringing Transformative Learning to Life*. Malabar, FL: Krieger, 2005. - 205 pp.
14. Mezirow J. Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 2003. - №1. - P. 58-63.

References:

1. Gileva O.Ya., Shimanchik I.P. Additional professional education for adults: principles and features / O.Ya. Gileva, I.P. Shimanchik // Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. - 2010. - Т. 12. - № 3(3). - S. 603-605.
2. Gromkova M.T. Andragogy: theory and practice of adult education / M.T. Gromkova. - M.: UNITI-DANA, 2015. - 497 p.
3. Draves V.A. How to teach adults / V.A. Draves. - M.: "Teler", 2001. - 94 p.
4. Zmeyov S.I. Andragogy. Foundations of the theory, history and technology of adult education: monograph / S.I. Zmeyov. - M.: Per Se, 2012. - 272 p.
5. Knowles M.Sh. Modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy / M.Sh. Knowles. - M.: Publishing department of NMC SPO, 1998. - 248 p.
6. Instruction of the President V.V. Putin [Electronic resource]. - Access mode: <https://tass.ru/obschestvo/10593753>
7. Stepanov V.G. Neuropedagogy. Brain and effective development of children and adults / V.G. Stepanov. - 3rd ed. - M.: Akademicheskij prospect, 2020. - 346 p.

8. Teslinov A.G., Protasova I.A. Adult education. The spirit of andragogy development / A.G. Teslinov, I.A. Protasova. - M.: FLINT: Nauka, 2016. - 112 p.
9. Tsvetkov A.V. Neuropedagogy for teachers: how to teach according to the laws of the brain / A.V. Tsvetkov. - M.: Publishing house "Sport and Culture-2000", 2017. - 128 p.
10. Billington D.D. Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs. *New Horizons for Learning*. Available at: <http://www.ntvhorizons.org>
11. Blondy L.C. Evaluation and Application of Andragogical Assumptions to the Adult Online Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*. - 2007. - Volume 6. - № 2. - Pp. 116-130.
12. Boyd R.D., Myers G.J. Transformative education. *International Journal of Longlife Education* 1988; 7 (4), 261-284.
13. KING, Kathleen P. *Bringing Transformative Learning to Life*. Malabar, FL: Krieger, 2005. - 205 pp.
14. Mezirow J. Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 2003. - №1. - R. 58-63.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Эхаева Раиса Могдановна (г. Грозный, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А.Кадырова», e-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru

Высшее образование

УДК 378.147

Методология формирования творческой компетентности профессионального коммуникатора: искусствоведческо-культурологический подход

Methodology of formation of creative competence of a professional communicator: art-cultural approach

Гольдман И.Л., Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, ira.goldman@inbox.ru

Gol'dman I., Saint-Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, ira.goldman@inbox.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.007

Ключевые слова: методология, медиаобразовательная деятельность, искусствоведческо-культурологический подход, профессиональный коммуникатор, творческая компетентность, художественно-эстетическая коммуникация, креативная личность.

Keywords: methodology, media educational activity, art-cultural approach, professional communicator, creative competence, artistic and aesthetic communication, creative personality.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью анализа теоретических и практических аспектов формирования творческой компетентности бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью как субъектов художественной культуры. Автор обосновывает выбор искусствоведческо-культурологического подхода в качестве методологического основания творческой подготовки профессионального коммуникатора в условиях активного взаимодействия рекламы, связей с общественностью с художественными практиками в арт- и медиапространстве; демонстрирует преимущества интеграции искусствоведческо-культурологического компонента в содержание творческого образовательного процесса в системе рекламного и PR-образования на уровнях бакалавриата и магистратуры. В статье раскрываются все этапы разработки структурно-функциональной модели формирования творческой компетентности обучающихся с помощью искусствоведческо-культурологического подхода, в частности, определяются педагогические условия ее реализации с учетом дальнейшей профессиональной коммуникации в культурной индустрии. Статья адресована педагогам, занимающимся вопросами методологии профессионального медиаобразования, педагогики рекламного и PR-творчества, исследованием методов диагностики формирования творческой компетентности коммуникаторов.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to analyze the theoretical and practical aspects of the formation of creative competence of bachelors and masters of advertising and public relations as subjects of artistic culture. The author substantiates the choice of an art-cultural approach as a methodological basis for the creative training of a professional communicator in the conditions of active interaction of advertising, public relations with artistic practices in the art and media space; demonstrates the advantages of integrating the art and cultural component into the content of the creative educational process in the system of advertising and PR-education at the bachelor's and master's levels. The article reveals all the stages of developing a structural and functional model for the formation of students' creative competence using an art-cultural approach, in particular, the pedagogical conditions for its implementation are determined, taking into account further professional communication in the cultural industry. The article is addressed to teachers dealing with the methodology of professional media education, the pedagogy of advertising and PR-creativity, the study of methods for diagnosing the formation of creative competence of communicators.

Введение. Теоретическая и практическая подготовка бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью как субъектов культуры, участвующих в современном художественном процессе, требует особого внимания к организации профессионально-творческой медиаобразовательной деятельности, осмыслению преимуществ выбранного методологического подхода в процессе формирования креативной личности коммуникатора.

Проблема исследования заключается в том, что для профессиональной коммуникации в арт-индустрии будущим бакалавру и магистру рекламы и связей с общественностью как субъектам культуры и участникам современного художественного процесса необходимы особые творческие компетенции, которые формируются с помощью искусствоведческо-культурологического подхода. Имея очевидные преимущества для методологии профессионального медиаобразования, педагогики рекламного и PR-творчества, творческого развития обучающихся на разных образовательных ступенях, данный подход активно не используется, а его возможности последовательно не изучаются.

Цель нашей статьи – выделить преимущества искусствоведческо-культурологического подхода в формировании творческой компетентности коммуникаторов как субъектов художественной культуры и креативных личностей.

Будущие коммуникаторы как субъекты культуры участвуют в постижении гуманитарных смыслов текстов культуры, создании продуктов культуры. Они становятся носителями культурной информации, нового гуманитарного знания, которое трансформируется в цифровую эпоху. Отсюда и цели рекламного и PR-образования должны детерминироваться целями самой культуры.

Соотнося цели образования с целями культуры [4, с.24], С.И. Гессен подчеркивает: образование структурируется из культурных ценностей [4, с.33]. А исследователь И.Е. Видт, давая культурологическую оценку образовательной деятельности, приходит к очень важному, как мы полагаем, выводу: «<...> Модель образования, обслуживающая ту или иную культурную эпоху, <...> актуализирует те или иные смыслы окружающего мира артефактов и переводит их в педагогическую реальность. Таким образом, система образования, всегда является неотъемлемым атрибутом культурогенеза и подсистемой культуры» [2, с.25].

Современные формы художественной коммуникации проникают в медиапространство, а реклама и PR все чаще обращаются к содержанию произведений мировой художественной культуры. Это невозможно не учитывать в педагогике рекламного и PR-образования, в творческой подготовке профессионального коммуникатора как креативной личности и субъекта культуры.

Вследствие чего очень точным нам представляется вывод М.Л. Шуб: «А художественное наследие, пусть и в контексте рекламы и связей с общественностью – это и есть та платформа, тот ориентир, который всегда ассоциировался с чем-то стабильным, надежным, вечным, проверенным историей, а значит ценным в любые времена» [12, с.64].

В искусствоведческо-культурологической подготовке профессионального коммуникатора художественная культура и представляет собой тот фундамент и драйвер для творческого развития бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью, которые способствуют профессиональной коммуникации последних в арт-индустрии, их активному обращению к произведениям искусства в процессе рекламного и PR-творчества.

В то же время в поисках новых, нестандартных технологий коммуникации с социальными группами реклама и PR все больше сближаются с разными формами художественного творчества. Художественная культура богата впечатлениями, которые могут экстраполироваться в медиасреду и иметь практическую значимость.

Именно об этом пишет Е.Н. Шкапинская: «для маркетолога, чья задача – продать впечатление – важно создать иллюзию персонализации, для культуролога – выявить цель, которая лежит в основе этого видимого разнообразия и носит неизменно коммерческий характер» [11, с.168].

Следовательно, благодаря искусствоведческо-культурологическому компоненту в содержании рекламного и PR-образования будущие коммуникаторы способны к креативной деятельности в рекламе и PR, к решению профессиональных задач в креативной индустрии; приобретают опыт в продвижении арт-проектов, овладевают необходимыми для профессиональной деятельности в рекламе и PR творческими компетенциями.

В частности, представляя «модель специалиста по связям с общественностью», И.А. Беляева и Л.В. Парина указывают в ней на «коммуникативной-креативную функцию» [1,

с.75], которая, на наш взгляд, в полной мере раскрывается в творческой медиаобразовательной среде, при условии коллаборации образовательной организации и культурной институции, искусствоведско-культурологического компонента в содержании рекламного и PR-образования, теоретической и практической профессионально-творческой подготовке коммуникатора на основе искусствоведско-культурологического подхода.

Более того, творческое развитие профессионального коммуникатора невозможно представить без интеграции художественно-эстетической, культурологической теорий медиаобразования, составляющих, как отмечает А.В. Федоров основу эстетических моделей медиаобразования. Именно они, по мнению ученого-медиапедагога, ориентированы «на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры» [8, с.69], а в содержании медиаобразования особое место занимают «основы искусствоведения в медиасфере (виды и жанры медиа, функции медиа в социуме, язык медиа, история медиакультуры и т.д.) ...» [9, с.27].

Отсюда интеграция искусствоведско-культурологического компонента в систему рекламного и PR-образования вполне закономерна, а искусствоведско-культурологические знания представляют собой прочный фундамент для формирования и развития творческих компетенций коммуникатора в рекламе и PR, художественно-эстетической коммуникации профессионального коммуникатора в арт- и медиасреде, где наблюдается активное культурное сотрудничество художественных и медиапрактик; рекламы, искусства и PR.

В свою очередь, указывая на воздействие социокультурного контекста на рекламу, социокультурную интеграцию как важную функцию рекламы, доктор философских наук В.И. Козловский отмечает, что именно они «заставляют совершенствовать содержательные, художественно-творческие и другие стороны рекламной деятельности» [6, с.5]. Исследуя креативные аспекты рекламной коммуникации, ученый характеризует рекламу как «*средство, обеспечивающее информационный ресурс культуротворческого поведения человека*» [6, с.8].

Поэтому искусствоведско-культурологическая подготовка коммуникатора в системе рекламного и PR-образования может рассматриваться как перспективное направление в развитии гуманитарной методологии

профессионального медиаобразования с учетом особенностей художественно-эстетической коммуникации в рекламной и PR-деятельности.

Материалы и методы. Искусствоведско-культурологический подход как методологическая основа творческого развития профессионального коммуникатора для последующей деятельности в арт-индустрии позволяет интегрироваться в «мировое культурно-образовательное пространство» (Б.С. Гершунский) [3].

Однако исследователи, к сожалению, неактивно обращаются к культурологическому анализу рекламной и PR-деятельности, видимо, не усматривая в данном научном подходе особый потенциал, как и в интеграции культурологического подхода с искусствоведским при изучении теоретических и практических вопросов профессионального образования, гуманитарно-художественного развития коммуникатора, что важно для подготовки последнего к решению профессиональных задач в креативной индустрии, для продвижения онлайн и офлайн-проектов арт-институций.

Как справедливо замечает доктор социологических наук О.О. Савельева, оценивая потенциал использования культурологического подхода в рекламе и PR, он «представлен, в основном, исследованиями по частным вопросам, особенно связанным с историческим генезисом рекламы, с анализом рекламы как эстетического объекта, с позиционированием рекламы в рамках массовой культуры, с исследованием культурологическими методами отдельных видов рекламной продукции и направлений рекламной деятельности. Особенно слабо прослеживается культурологический аспект в исследовании связей с общественностью» [7, с.14].

Тем не менее, искусствоведско-культурологический подход позволяет определить содержание творческого направления рекламного и PR-образования, а следовательно, и творческой компетентности коммуникатора, предусматривающей художественно-эстетический анализ медиатекстов, готовность к профессиональной коммуникации в креативной индустрии в условиях коллаборации искусства, рекламы, PR; способность осуществлять офлайн- и онлайн-сопровождение и продвижение проектов в сфере художественной культуры.

Кроме того, в российском практике художественно-эстетическая концепция составляет содержательную основу медиаобразовательных моделей, авторами которых являются известные ученые: О.А.

Баранов, С.Н. Пензин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, И.В. Чельшева и другие, что невозможно нивелировать в системе рекламного и PR-образования, прежде всего, в творческой подготовке профессионального коммуникатора.

Очень точно, на наш взгляд, обозначила «цели медиаобразования в контексте эстетической концепции» И.В. Чельшева: «развитие личности на материале художественных медиатекстов; формирование культуры общения с медиа; эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное образование» [10, с.166].

Достижению данных целей профессионального образования в сфере медиакоммуникаций, в частности формированию коммуникатора как креативной личности и субъекта культуры, может активно способствовать практическая реализация художественно-эстетической концепции в рекламном и PR-образовании на основе интегрированного, искусствоведческо-культурологического, подхода.

Примечательно, что, исследуя возможности интегрированного подхода в подготовке специалистов по рекламе, в структуре профессиональной компетентности последнего, М.А. Николаева выделяет среди ключевых компетенций «креативность» [5, с.56].

Нами сравнивались и обобщались итоги исследований авторитетных медиапедагогов, опытных искусствоведов, культурологов, профессионалов рекламного и PR-образования; интерпретировались результаты собственной научно-педагогической деятельности и искусствоведческо-культурологического опыта коммуникации с бакалаврами и магистрами в вузе в системе профессионального медиаобразования.

Искусствоведческо-культурологический подход позволяет выстраивать профессиональный медиаобразовательный процесс, прослеживая тесную связь искусства и рекламы (Э.М. Глинтерник, Т.А. Вековцева, Е.А. Ефремова), искусства и PR (Г.Л. Тульчинский, С.А. Глазкова, Ю.В. Кондакова).

Для анализа медиапедагогического потенциала искусствоведческо-культурологического подхода к профессиональному образованию в сфере рекламы и связей с общественностью, прежде всего к формированию и развитию творческих компетенций будущих коммуникаторов, мы опирались на личностно-ориентированную модель обучения, проблемное обучение, развивающий и системно-деятельностный подходы, концепцию диалога культур,

художественно-эстетическую, культурологическую, социокультурную теории медиа и концепции медиаобразования. А герменевтический метод помог акцентировать внимание на понимании произведений /продуктов рекламного и PR-творчества, обращающихся и интерпретирующих содержание произведений художественной культуры и детерминирующих восприятие коммуникативных практик в коллаборации с искусством в арт- и медиасреде.

Результаты. Многолетний опыт научно-педагогической деятельности в системе рекламного и PR-образования позволил нам разработать свою модель творческого развития коммуникатора на основе искусствоведческо-культурологического подхода, в которой искусствовед-медиапедагог предстает в роли арт-медиатора, тьютора, фасилитатора, модератора, арт-консультанта.

Данную модель формирования и развития творческой компетентности коммуникатора на основе искусствоведческо-культурологического подхода мы активно апробируем в течение последних 6 лет. Она указывает на очевидные преимущества искусствоведческо-культурологического подхода в привлечении обучающихся к профессионально-творческой и исследовательской деятельности в русле междисциплинарной интеграции.

В чем же особенность нашей теоретико-практической и структурно-функциональной модели?

Цель разработанной нами модели – формирование творческой компетентности бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью на основе искусствоведческо-культурологического подхода.

В реализации модели мы руководствовались и руководствуемся, прежде всего, установленной в программах бакалавриата и магистратуры в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО) по направлениям бакалавриата 42.03.01 и магистратуры 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью» общепрофессиональной компетенцией (ОПК-3): «Способен использовать многообразие достижений отечественной и мировой культуры в процессе создания медиатекстов и (или) медиапродуктов, и (или) коммуникационных продуктов» (приказы Министерства образования и науки от 08.06.2017 №512 и №528), а также профессиональными стандартами, указанными в образовательных стандартах, областью и сферой

профессиональной деятельности будущих коммуникаторов.

Формированию творческой компетентности обучающихся с учетом соответствующих педагогических принципов (фундаментализации, культуросообразности, междисциплинарности, интегративности, институциональности, интенциональности, индивидуализации, практикоориентированности, системности, комплексности, рефлексивности) способствует погружению в культурную среду и современное арт-пространство, диалог с искусством и художественными практиками, работа с художественными медиатекстами в условиях коллаборации образовательной организации и культурной институции, в частности использования порталов-агрегаторов информации о культурных мероприятиях Санкт-Петербурга (<https://spbcult.ru/>), России (<https://www.culture.ru/>), а также онлайн-платформы Google Arts and Culture, позволяющей знакомиться с произведениями мировой художественной культуры из крупных институций.

Профессионально-творческая подготовка будущих коммуникаторов (бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью) на основе искусствоведческо-культурологического подхода сопряжена с решением следующих задач:

1. Созданием условий для формирования креативной личности коммуникатора как субъекта художественной культуры с учетом художественно-эстетической и культурной функций рекламы и PR, взаимодействия искусства и коммуникативных практик как учебного материала в медиаобразовательном процессе.

2. Овладением искусствоведческо-культурологическими знаниями, умениями и навыками для функционирования в современном социокультурном и арт-процессе, участия в продвижении арт-проектов культурных институций, реализации собственных проектов в культурной индустрии.

3. Приобретением коммуникатором искусствоведческо-культурологического опыта для профессиональной деятельности в арт-индустрии, интеграции художественного контента в рекламную и PR-деятельность коммерческих предприятий.

Реализацию модели формирования творческой компетентности обучающихся в системе профессионального рекламного и PR-образования на основе искусствоведческо-культурологического подхода можно представить в виде четырех модулей (блоков/компонентов):

методологического (факторы, принципы, педагогические условия), содержательного (искусствоведческо-культурологический компонент в программах базовых коммуникативных дисциплин, так и дисциплин по выбору), методического (формы, методы, средства и технологии профессионального обучения), рефлексивного (диагностика сформированности творческой компетентности: основные критерии, показатели, уровни).

В рамках методологического модуля к основным факторам, детерминирующим реализацию модели формирования творческой компетентности коммуникатора с использованием искусствоведческо-культурологического подхода, следует отнести: организацию профессионально-творческой медиаобразовательной деятельности в русле интеграции образовательной организации и арт-институций; искусствоведческо-культурологическую компетентность медиапедагогов; медиапедагогическую компетентность искусствоведов и культурологов; искусствоведческо-культурологический компонент в содержании программы подготовки бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью, а также учебного процесса в системе профессионального медиаобразования; обращение к искусствоведческо-культурологическому материалу и инструментарию как ресурсам гуманитарно-творческого развития профессионального коммуникатора; использование медиаобразовательного потенциала мировой художественной культуры, активных и интерактивных методов обучения с учетом конвергенции коммуникативных и художественных практик; вовлечение обучающихся в креативную и творческую деятельность в рекламе и PR; приобщение обучающихся к исследованию художественно-эстетических аспектов рекламной и PR-коммуникаций.

Какие же организационно-педагогические условия необходимы, на наш взгляд, для формирования творческой компетентности коммуникатора на основе искусствоведческо-культурологического подхода? Перечислим основные условия:

1. Развитие творческой активности бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью в медиаобразовательном процессе с учетом интеграции коммуникативных и художественных практик.

2. Проектирование теоретико-практической, структурно-функциональной модели

формирования искусствоведческо-культурологической компетентности обучающихся.

3. Отслеживание динамики формирования творческой компетентности обучающихся с помощью искусствоведческо-культурологического подхода на этапах текущего контроля и промежуточной аттестации в образовательной организации высшего образования.

4. Актуализация и корректировка содержания программ творческих, коммуникативных дисциплин с учетом динамики формирования творческой компетентности бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью посредством искусствоведческо-культурологического подхода.

5. Участие бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью в проектно-творческой и научно-исследовательской деятельности в сфере профессиональной коммуникации в условиях коллаборации образовательной организации с культурными институтами.

6. Проведение аудиторных/внеаудиторных занятий с использованием активных (бинарные и проблемные дискуссии, круглые столы, коллоквиумы) и интерактивных (тренинги, ситуационные задания, воркшопы, мастер-классы, арт-медиации) методов обучения.

Относительно содержания образовательного процесса обратимся к искусствоведческо-культурологической тематике практических заданий по дисциплинам базовой и вариативной частей направлений подготовки 42.03.01 и 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью» для обучающихся Факультета культуры НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов».

Бакалаврам 1 курса в рамках дисциплины «Основы теории коммуникации» предложено, в частности, выполнить творческие задания: «*Арт-коллаборации как инструмент коммуникации брендов*» (рассмотреть 10 успешных зарубежных и отечественных коллабораций коммерческих брендов с представителями арт-индустрии, выделив преимущества данного инструмента коммуникации для брендов; предложить для 3 известных российских брендов варианты арт-коллабораций); «*Современные формы музейной коммуникации*» (на примере 6 музеев проследить, как данные культурные институты используют современные формы коммуникации офлайн и онлайн, выделив основные тренды музейных коммуникаций; отметив, какие интерактивные

формы взаимодействия с целевыми группами считаются наиболее перспективными).

Бакалавры 3 курса выполняют следующие задания: «*Рекламное видео в арт-индустрии*» (необходимо проанализировать рекламные видео двух культурных институций-конкурентов, которые размещены на разных цифровых платформах, социальных медиа; определить формат размещения, креативную концепцию каждого видеоролика и проследить основную драматургию; дать оценку показателям коммуникативной эффективности рекламных видео); «*Музыка в рекламном видео*» (проследить особенности интеграции музыки в видеорекламу на примере 10 рекламных роликов коммерческих брендов; определить, какие функции выполняет музыка в каждом видеоролике).

В программе дисциплины «Планирование и реализация кампаний по рекламе и связям с общественностью» предусмотрено выполнение таких заданий, как: «*Организация рекламной кампании игрового фильма*» (на примере 2-4 наиболее раскрученных отечественных кинофильмов проанализировать этапы рекламной кампании, направленной на продвижение игровых фильмов на кинорынок; определить, какие рекламные инструменты использовались и проследите источники финансирования аудиовизуальной продукции); *Тренинг «PR-кампании культурных институций»* (проанализировав две PR-кампании известных культурных институций, разработать план PR-кампании для одного из петербургских творческих кластеров; выделить особенности PR-продвижения современных учреждений культуры).

Ориентируясь на содержание творческих заданий по дисциплинам базовой и вариативной частей программы подготовки профессионального коммуникатора, на наш взгляд, целесообразно выстраивать интеракцию с обучающимися в процессе формирования творческих компетенций на основе искусствоведческо-культурологического подхода с помощью тренингов, ситуационных заданий, таких образовательных практик, как фасилитационные и креативные сессии, арт-медиации, мудборд и фрирайтинг, реализация которых основана на искусствоведческо-культурологическом материале, предусматривает интеграцию искусства и рекламы, искусства и PR; коммуникативных и художественных стратегий в арт- и медиапространстве.

Заключение. Медиапедагогические возможности искусствоведческо-культурологического подхода к творческой

подготовке профессионального коммуникатора раскрываются благодаря технологиям проблемного, развивающего, эвристического, исследовательского обучения; технологиям деятельностного метода обучения и кейс-методу, а также технологии развития художественно-образного и критического мышления, педагогике сотрудничества.

Для оценки сформированности творческой компетентности будущих коммуникаторов (бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью) на основе искусствоведческо-культурологического подхода мы выделили соответствующие критерии, показатели и уровни.

Так по следующим критериям, которые соотносятся со структурными компонентами искусствоведческо-культурологической компетентности, можно проводить, на наш взгляд, диагностику сформированности: когнитивно-коммуникативный, деятельностно-интенциональный, рефлексивно-интегративный.

В свою очередь искусствоведческо-культурологическая компетентность будущего коммуникатора в системе профессионального медиаобразования формируется на разных уровнях: базовом (начальном), общепрофессиональном (среднем) и профессионально-творческом (высоком).

Оценивать каждый уровень сформированности творческой компетентности на основе искусствоведческо-культурологического подхода целесообразно по всем трем критериям.

Достижения обучающимися отмеченных выше уровней сформированности искусствоведческо-культурологической компетентности коммуникатора соотносятся с определенными показателями:

– *базовый уровень* (знание обучающимися теоретических и практических аспектов интеграции искусства с рекламным и PR-творчеством, коммуникативных технологий и искусствоведческо-культурологических практик; художественно-эстетическое восприятие произведений рекламного и PR-творчества; умение анализировать художественный контент продуктов рекламного и PR-творчества, проследить влияние мировой художественной культуры на теорию и практику рекламной и PR-коммуникации; начальные навыки владения методикой искусствоведческо-культурологического анализа произведений рекламного и PR-творчества, созданных на материале мировой художественной культуры; сформированные базовые навыки исследования художественно-эстетических аспектов рекламной

и PR-деятельности; способность к интерпретации рекламных и PR-текстов как носителей художественной информации;

– *общепрофессиональный уровень* – (системные теоретические и практические знания об интеграции современных форм художественной коммуникации в рекламе и PR; культура восприятия художественного содержания продуктов рекламного и PR-творчества в социокультурном пространстве; умение использовать искусствоведческо-культурологический инструментарий при анализе произведений рекламного и PR-творчества в арт-институциях и медиасреде; сформированы навыки, необходимые для достаточно уверенной и последовательной работы по исследованию средств художественной выразительности в продуктах рекламного и PR-творчества; способность к изучению культурных функций рекламы и PR, влияния коммуникативных практик на современный художественный процесс; готовность к созданию рекламных и PR-продуктов с опорой на материал мировой художественной культуры;

– *профессионально-творческом* – (имеет целостное представление о рекламе и PR как феноменах художественной культуры, о художественных трансформациях в рекламе и PR, о функционировании коммуникативных практик в пространстве традиционных учреждений культуры и современных арт-институций; высокий уровень владения методикой анализа медиатекстов как художественных текстов на основе искусствоведческо-культурологического инструментария; свободно ориентируется в современном художественном процессе, технологиях арт-маркетинга в условиях коллаборации искусства и бизнеса; готовность использовать искусствоведческо-культурологические знания, умения и навыки в процессе решения профессиональных задач в арт-индустрии, в продвижении арт-проектов в музейно-выставочном, городском и бизнес-пространстве; в разработке и реализации собственных творческих проектов для культурных институций, а также основываться на искусствоведческо-культурологической методологии в исследовании художественно-эстетических проблем рекламной и PR-коммуникации.

Таким образом, на основе приобретаемого в системе профессионального медиаобразования будущими коммуникаторами искусствоведческо-культурологического опыта можно судить об уровне сформированности творческой компетентности обучающегося. Если первые два

уровня, на наш взгляд, достигаются за период обучения на бакалавриате, то третий – на магистратуре. Нами анализируются не только результаты текущего контроля знаний, но и промежуточной, итоговой аттестаций на обеих ступенях обучения.

Теоретико-методологическое обоснование выбранного нами подхода к формированию и развитию профессионального коммуникатора на

разных ступенях обучения (бакалавриат / магистратура) как креативных личностей и субъектов художественной культуры нашло также отражение в авторской монографии «Творческая подготовка профессионального коммуникатора: искусствоведческо-культурологический подход» (СПб.: Сциентиа, 2021. - 156 с.).

Литература:

1. Беляева И.А. Развитие у будущих специалистов по связям с общественностью профессионально-познавательной самостоятельности / И.А. Беляева, Л.В. Парина; ГОУ ВПО «Воронежский гос. технический университет». – Воронеж: Воронежский гос. технический ун-т, 2010. – 153 с.
2. Видт И.Е. Культурологические основы образования / И.Е. Видт; Рос. Федерация. М-во образования. Тюм. Гос. Ун-т. – Тюмень: Изд-во Тюм. Гос. Ун-та, 2002. – 164 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1999. – 608 с.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. Интегративный подход к профессиональной подготовке будущих специалистов по рекламе: практико-ориентированная монография / М.А. Николаева; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 249 с.
6. Козловский В.И. Креативные основы рекламной коммуникации: Системный анализ: автореф. дис. ... д-ра философ. наук: 24.00.01 / Козловский Валерий Иванович; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Москва, 2002. – 43 с.

7. Савельева О.О. Подготовка специалиста по рекламе и PR / О.О. Савельева // Альманах теоретических и прикладных исследований рекламы. – 2013. – № 2. – С. 8-23.
8. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория / А.В. Федоров. – М.: МОО «Информация для всех», 2015. – 450 с.
9. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. – М.: МОО «Информация для всех», 2014. – 64 с.
10. Чельшева И.В. Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960-2011) / И.В. Чельшева; под ред. Е.В. Мuryukiной; М-во образования и науки Российской Федерации, Таганрогский ин-т им. А.П. Чехова (фил.) ФГБОУ ВПО «Ростовский гос. экономический ун-т (РИНХ)». – Таганрог: Изд-во Таганрогского ин-та им. А. П. Чехова, 2014. – 219 с.
11. Шкапинская Е.Н. Впечатления на продажу: современные тенденции в культуре потребления / Е.Н. Шкапинская // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 1(118). – С. 162-168.
12. Шуб М.Л. Специфика использования художественного наследия прошлого в PR-деятельности и рекламе / М.Л. Шуб // Человек в мире художественной культуры. – 2012. – № 3. – С. 60-64.

References:

1. Belyaeva I.A. Development of professional and cognitive independence in future specialists in public relations / I.A. Belyaeva, L.V. Parinova; GOU VPO "Voronezh state. Technical University". - Voronezh: Voronezh state. technical un-t, 2010. - 153 p.
2. Widt I.Ye. Cultural bases of education / I.E. Widt; Grew up. Federation. Ministry of Education. Tyum. State Univ. - Tyumen: Publishing house Tyum. State University, 2002. - 164 p.
3. Gershunsky B.S. Philosophy of Education for the XXI Century (In Search of Practice-Oriented Educational Concepts) / B.S. Gershunsky. - M.: Publishing house "Perfection", 1999. - 608 p.
4. Gessen S.I. Fundamentals of Pedagogy. Introduction to applied philosophy / S.I. Hesse; отв. ed. and comp. P.V. Alekseev. - M.: School-Press, 1995. - 448 p.
5. An integrative approach to the professional training of future advertising specialists: a practice-oriented

- monograph / M.A. Nikolaev; Ural. state ped. un-t. - Yekaterinburg, 2014. - 249 p.
6. Kozlovsky V.I. Creative bases of advertising communication: System analysis: author. dis. ... Dr. Philosopher. Sciences: 24.00.01 / Kozlovsky Valeriy Ivanovich; Moscow state University of Culture and Arts. - Moscow, 2002. - 43 p.
7. Savelyeva O.O. Training of a specialist in advertising and PR / O.O. Savelyeva // Almanac of Theoretical and Applied Research of Advertising. - 2013. - № 2. - S. 8-23.
8. Fedorov A.V. Media education: history and theory / A.V. Fedorov. - M.: MOO "Information for all", 2015. - 450 p.
9. Fedorov A.V. Glossary of terms on media education, media pedagogy, media literacy, media competence / A.V. Fedorov. - M.: MOO "Information for all", 2014. - 64 p.

10. Chelysheva I.V. Transformation of the development of the aesthetic concept in Russian media education (1960-2011) / I.V. Chelysheva; ed. E.V. Muryukina; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Taganrog Institute of A.P. Chekhov (fil.) FGBOU VPO "Rostov state. economic un-t (RINH)". - Taganrog: Publishing house of the Taganrog Institute im. A.P. Chekhova, 2014. - 219 p.

11. Shkapinskaya E.N. Impressions for sale: current trends in the culture of consumption / E.N. Shkapinskaya // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2021. - № 1(118). - S. 162-168.

12. Shub M.L. Specificity of using the artistic heritage of the past in PR activities and advertising / M.L. Shub // Man in the world of artistic culture. - 2012. - № 3. - S. 60-64.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Гольдман Ирина Леонидовна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат искусствоведения, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью Факультета культуры НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов», e-mail: ira.goldman@inbox.ru



УДК 378(045)

Цифровизация и гуманитаризация как основные тренды постиндустриальной модели высшего образования

Digitalization and humanitarization as key trends of postindustrial model of higher education

Сираева М.Н., Удмуртский государственный университет, marinasiraeva@mail.ru

Siraeva M., Udmurt State University, marinasiraeva@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.008

Ключевые слова: высшее образование, тренд в образовании, гуманитаризация образования, цифровизация образования, постиндустриальная модель высшего образования.

Keywords: higher education, educational trend, humanitarization of education, digitalization of education, postindustrial model of higher education.

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью интеграции гуманитарного, математического и естественно-научного знания в контексте нового этапа в эволюции высшего образования, соответствующего параметрам постиндустриального общества. Цель статьи заключается в обобщении характеристик постиндустриальной модели высшего образования и в систематизации основных образовательных трендов. Отдельно анализируются параметры таких образовательных трендов как цифровизация и гуманитаризация.

Автор акцентирует внимание на вызовах и возможностях цифровизации высшего образования как основы для обеспечения востребованности выпускников современных вузов и конкурентоспособности государства в целом. Подчеркивается необходимость адекватного применения информационных образовательных технологий без ущерба для гуманистической центрации личности обучающихся и их духовно-нравственного потенциала.

Также в статье представлены статистические данные, отражающие уровень готовности российских университетов к осуществлению образовательной деятельности в контексте цифрового экономического пространства.

Проблема гуманитаризации цифровой образовательной среды рассматривается на примере Удмуртского государственного университета. В частности, раскрывается гуманистический потенциал используемой в вузе электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС).

Автор приходит к выводу о том, что использование цифровых технологий в качестве прикладного методологического инструментария позволяет укреплять и расширять междисциплинарные связи между гуманитарными, математическими и естественными науками.

Abstract. The relevance of the given article is triggered by the current requirement of integration of the accomplishments accumulated by liberal arts and sciences and mathematical sciences in the context of the new stage of higher education evolution which is expected to fall under the criteria of postindustrial society. The aim of the article is to colligate basic parameters of the postindustrial model of higher education and to summarize its key trends. The paper puts a particular focus on the most distinctive educational trends namely digitalization and humanitarization.

The author highlights challenges and options of digitalization of higher education as the staging ground to support university graduates as sought-after experts and to promote competitive position of the state in general. The paper emphasizes the need for the elaborate implementation of digital educational resources so not to damage humanistic, ethic and moral background of students.

The article also introduces some statistical profile which reflects to what extent Russian universities are ready to implement the educational activities in the context of digital economic environment.

The issue of the humanitarization of digital learning environment is regarded using the example of the Udmurt State University. The paper reveals humanistic potential of Electronic Information-Educational Environment applied in the Udmurt State University.

The author comes to the conclusion that the implementation of digital technologies as subordinate methodological tool is expected to contribute to the strengthening and diversification of interdisciplinary links relevant to humanities, mathematics and natural sciences.

Введение. Современная геополитическая ситуация и существующий миропорядок, получивший название VUCA-мир (англоязычная аббревиатура от слов Volatility – нестабильность, Uncertainty – неопределенность, Complexity – сложность и Ambiguity – неоднозначность, двусмысленность), дают основания охарактеризовать XXI век как век глобализации, новых информационных коммуникационных технологий и инноваций, как век нового мышления и усложнения связей между субъектами социокультурного пространства. Динамичность, отсутствие строго заданных и унифицированных ориентиров, взаимозависимость и взаимообусловленность происходящих трансформаций актуализируют новый подход ко всем социально значимым институтам, в том числе и к системе образования.

Опираясь на исследование И.Е. Видт, мы будем рассматривать образование как «дериват» культуры, представляющий собой ее определенную «проекцию», призванный соответствовать своими морфо-эпистемическим критериями характеристикам и свойствам сформировавшей его культуры [2].

В отечественных исследованиях структура и этапы эволюции образовательных моделей традиционно рассматриваются через призму основного вектора стратегического развития (целеполагание, видение, приоритеты, прогнозы и перспективы) и изменения статусных ориентиров. В данном контексте речь идет о том, что актуальный компонент предшествующей культуры встает в позицию традиционного в культуре нового типа, а потенциальный компонент предшествующей культуры, соответственно, приобретает статус актуального.

Современное высшее образование эволюционирует в контексте постиндустриального общества, пришедшего на смену социальной стратификации индустриального общества в связи с внедрением в производство автоматизированной техники и информационных технологий, что, в свою очередь, привело к динамичному росту сферы услуг в структуре ВВП и занятости населения, а также к увеличению процентного соотношения работоспособного населения с высшим образованием [5, с.53].

Термин «постиндустриальное общество» был впервые введен в научный оборот в 1959 году американским социологом, публицистом, профессором Гарвардского университета Д. Беллом. Как реакция системы образования на эволюционное развитие общества, как социальный заказ мировое педагогическое

сообщество стало разрабатывать адекватную «постиндустриальную» модель образования, как стратегию, основной целью которой стала не только подготовка обучающихся к освоению существующих видов деятельности, но и к их постоянному совершенствованию и усложнению, к модификации и расширению профессиональной сферы, к созданию новых видов либо инновационному, творческому применению уже сложившихся форм деятельности [1;11;14].

Если взять за основу, разработанную А.Н. Леонтьевым уровневую структуру развития психики человека, то можно заключить, что постиндустриальная модель образования нацелена на третий уровень развития психики человека или на «уровень интеллекта». Очевидно, что данный тезис указывает на необходимость создания креативной модели образования, которая, отражая основные классификационные признаки и критериальные показатели постиндустриализма, призвана сформировать у обучающихся определенный «портфель компетенций», где основное место занимали бы способности к саморазвитию и самообразованию «через всю жизнь», межкультурная толерантность и приоритет гуманистических социальных ценностей.

Материалы и методы исследования. Обоснованный И.Е. Видт принцип изоморфности типа культуры и типа образования диктует необходимость согласования содержания образовательной модели с признаками постиндустриальной культуры, основными из которых являются:

- востребованность «гибкого» мышления, способность осуществлять профессиональные и социальные функции в условиях неопределенности и нестабильности;
- гуманизация образовательной среды, получение лично значимого знания через совместную познавательную деятельность обучающихся и обучающихся;
- опора на полилогичный и поликультурный принцип отбора содержания и способа образования;
- поливариантность информационной культуры как вектор, определяющий направление индивидуальной траектории образования;
- отказ от стандартизированных методик оценивания академической успеваемости обучающихся, а также от навязывания унифицированной модели образования различным субъектам культуры и признание за потребителями образовательных услуг права на выбор типа и уровня образовательного учреждения, формы получения образования, а

также уровня (типа) образовательной программы и форматов ее освоения [2].

Креативный потенциал современной образовательной модели обусловлен непосредственно трехкомпонентной структурой постиндустриального общества, включающей в себя информационное общество, сервисную экономику и общество знаний.

В контексте нашего исследования мы будем опираться на подход, предложенный О.В. Домакур, в соответствии с которым «информационное общество» отождествляется с технологическим фундаментом постиндустриального общества. При этом «общество знаний» мы будем понимать в широком контексте, охватывающем долю населения с высоким уровнем образования и потенциалом (интеллектуальным, профессиональным, личностным) для разработки, апробации и внедрения новых технологий, продуктов и услуг [6, с.21]. Смещение центра активности в сферу услуг и признание информации и знаний в качестве личностно значимого капитала актуализируют проведение экспертизы корреляционных связей между уровнем образования человека и потенциальным уровнем его материального благосостояния. В этой связи по существу востребованными оказываются не знания как таковые, а компетенция, позволяющая эффективно реализовывать эти знания и пользоваться текущими и последующими конкурентными преимуществами для укрепления и расширения собственной траектории роста [9, с.13].

Ориентируясь на потребности общества, основанного на знаниях, и с целью укрепления социальных связей, гуманизации процесса глобализации, ЮНЕСКО определило четыре вектора стратегии современного образования:

1. «научиться жить вместе», признавая взаимосвязь со всеми субъектами социокультурного пространства с целью организации совместной социально значимой и профессиональной деятельности, планирования общих целей и совместного урегулирования конфликтных ситуаций;

2. «научиться познавать» с тем, чтобы не только расширить и диверсифицировать когнитивную сферу обучающихся, но и сформировать готовность к осознанному усвоению знаний, к постоянной актуализации личного и профессионального «портфеля компетенций», к поиску и обработке большого объема информации;

3. «научиться действовать», то есть демонстрировать необходимую компетентность в

различных жизненных и профессиональных ситуациях, проявлять и подтверждать эффективность и востребованность в сфере социальных и трудовых отношений, применять информационно-коммуникационные технологии и технологические инновации с целью удовлетворения основных социальных, личных и профессиональных потребностей и улучшения качества своей жизни и жизни других людей;

4. «научиться быть» с целью максимальной реализации личностного и профессионального потенциала посредством ориентации на гуманистические ценности, соблюдения моральных и этических норм, понимания собственного культурного кода как уникальной знаковой системы и признания уникальности других культур [10].

Обобщая накопленный опыт мирового научного сообщества и анализируя актуальные практики проведения экспертизы научных исследований, профессор Мельбурнского университета Патрик Гриффин, также являющийся руководителем международного научного проекта по оценке и преподаванию навыков и компетенций XXI в. ATC21S, выделил, на наш взгляд, один из ведущих трендов современного образования. В частности, в его исследовании, посвященном сравнительному анализу индустриального и постиндустриального общественных формаций, отмечается, что «ключевыми навыками, определявшими грамотность в индустриальную эпоху, были чтение, письмо и арифметика. В XXI же веке акценты смещаются в сторону умения мыслить критически и аналитически, способности к взаимодействию и коммуникации, творческого подхода к социальной и профессиональной деятельности» [10].

Признавая оправданность расширения педагогической терминологии за счет введения понятия «образовательный тренд», мы будем рассматривать его как вызывающий интерес инновационный и технологический прорыв, своеобразный «пробный шар», представляющий собой попытку определить основные направления и тенденции развития образования как социально значимого института.

Учитывая цели и задачи данной статьи, остановимся более подробно на двух образовательных трендах, а именно, на цифровизации и гуманизации. Анализ научной отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, а также наш собственный педагогический опыт свидетельствуют о том, что именно эти два тренда, наиболее полно характеризуют основные

инновационные и технологические трансформации в современном высшем образовании.

Цифровизация в сфере образования стала предметом изучения мировой науки с конца 90-х годов XX века. С течением времени был аккумулирован внушительный корпус исследований, в которых цифровые образовательные ресурсы изучаются представителями тех или иных научных школ с самых разных подходов. В частности, философское осмысление проблем цифрового общества, воздействия новых информационных технологий на человека представлено в исследованиях Р. Барлоу. В работах Дж. Брауна изучается воздействие цифровых ресурсов на «экосистему». Д. Тапскотт описывает наиболее эффективные и результативные образовательные стратегии с учетом особенностей нового поколения обучающихся, вводя в научный оборот новый термин – «сетевое поколение» («N-Gen – NetGeneration»). Исследования Н. Негропonte можно классифицировать как критический анализ процесса цифровизации в сфере образования. А. Коллинз и Р. Халверсон обосновывают необходимость пересмотра образовательных программ в эпоху цифровых и информационно-коммуникационных технологий с целью включения в содержание образовательных программ цифровых ресурсов и технологий.

Результаты исследования. Классическая научная мысль рассматривала преподавателей как ключевых субъектов образовательной среды вуза, однако с наступлением постиндустриальной эпохи произошла смена вектора на удовлетворение потребностей студентов и стимулирование их личной и профессиональной успешности. В свою очередь, смена вектора обусловила необходимость реструктуризации современного университета, пересмотр системы оценивания успеваемости студентов и насыщение основных образовательных программ сквозными технологиями и цифровыми образовательными ресурсами, а также потребность в подготовке педагогических кадров, обладающих проектным мышлением, умением организовывать дискуссию и выступать в роли «персонального консультанта» и модератора учебного процесса.

Доступ системы образования к ресурсам цифровой экономики в большой степени определяется уровнем развития ее ИТ-инфраструктуры «на местах», а продуктивное ее использование, соответственно, от готовности специалистов работать с ней, от уровня цифровой грамотности профессорско-преподавательского состава.

Статистические данные свидетельствуют о том, что в системе высшего образования наибольшее распространение получили те цифровые ресурсы, которые расширяют доступ к учебным и методическим материалам, а также к справочной информации. Большая часть образовательных электронных библиотек создается издательствами, которые на обязательных к исполнению коммерческих условиях предоставляют доступ к электронным изданиям и образовательным курсам. С 2002 г. введена в действие сеть федеральных образовательных порталов, включающая, в том числе предметные, тематические порталы по отраслям знаний, уровням образования и направлениям подготовки, и предоставляющая свободный доступ к основным электронным образовательным ресурсам. При поддержке международных и национальных программ осуществляется разработка, апробация и внедрение цифровых платформ, на которых размещаются открытые образовательные ресурсы (ООР) и массовые открытые онлайн курсы (МООК) [3].

Согласно официальным данным по итогам 2019 года объем российского рынка онлайн-образования в сегменте b2c оценивается в 38,5 миллиардов рублей. По предварительным оценкам экспертов к концу 2023 года этот показатель может превысить 60 миллиардов рублей.

Специальные программные средства для решения организационных, управленческих и экономических задач применяют 80% вузов, почти 70% используют систему электронного документооборота [7].

Согласно экспертным данным, находящимся в открытом доступе, доля онлайн-образования занимает на отечественном рынке 1,1% по уровням образования, при этом динамика электронного обучения варьируется в диапазоне от 0,4% до 6,7% [4].

Несмотря на то, что понятия «электронное обучение» (ЭО) и «дистанционные образовательные технологии» (ДОТ) в России получили законодательную поддержку еще в 2012 г., на данный момент практика обучения студентов с их использованием охватывает только треть студенческого сообщества и реализуется преимущественно в формате смешанного обучения. ЭО и ДОТ образуют сегмент онлайн программ высшего образования, доля которого не превышает 2% [4].

Публикуемые российскими вузами статистические отчеты показывают, что 82% респондентов, осваивающих образовательные

программы, содержание которых полностью построено на применении ЭО, являются студентами негосударственных вузов [4]. Соответственно, текущий онлайн-сегмент отечественного рынка высшего образования в основном представлен частными вузами. При этом в государственных высших учебных заведениях наблюдается тенденция к реализации смешанного обучения, что предполагает использование ЭО и ДОТ в качестве информационной поддержки при обучении студентов, получающих квалификацию в данном конкретном образовательном учреждении, а также при организации самостоятельной работы.

Рассмотрим опыт создания цифровой образовательной среды на примере Удмуртского государственного университета (УдГУ, г. Ижевск).

Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС, система электронного обучения) (LMS MOODLE) (<https://distedu.ru/>) была внедрена в УдГУ в 2014 году и в структурированном виде может быть представлена в виде четырех взаимосвязанных компонентов:

- административного;
- нормативного;
- информационного;
- учебного;
- технологического.

Представим краткую характеристику каждого из выделенных компонентов.

Административный компонент ЭИОС охватывает административно-управленческий аппарат университета и его структурных подразделений, осуществляющих общее руководство и управление функционированием ЭИОС.

Нормативный компонент ЭИОС университета формируется посредством введения в действие и внесения необходимых изменений в систему локальных нормативных актов, регулирующих функционирование ЭИОС университета, а также порядок ее применения при реализации ООП и РПД на всех уровнях образования и направлениях подготовки.

Информационный компонент ЭИОС аккумулирует следующие параметры:

- электронные версии учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин, рабочих программ практик, электронный учебно-методический комплекс дисциплины и т.д.;
- данные о ходе образовательного процесса, результаты промежуточной аттестации и общие итоги освоения ООП;

- электронные портфолио обучающихся;
- электронные версии учебных и дидактических материалов (учебные пособия, учебно-методические пособия, учебники) и иные электронные библиотечные ресурсы, предлагаемые научной библиотекой университета.

Учебный компонент ЭИОС университета непосредственно связан с формированием и обеспечением организационно-методических и кадровых условий реализации основных образовательных программ, а также с разработкой методических рекомендаций относительно основных видов учебной деятельности и форм организации учебного процесса.

Технологический компонент ЭИОС включает в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися основных образовательных программ в полном объеме независимо от их места нахождения. Ключевыми звеньями в данном контексте являются:

- программно-технический комплекс «Интегрированная информационно-аналитическая система» (ИИАС <http://io.udsu.ru/st/uio.portal>);
- система электронного обучения УдГУ (LMS MOODLE) (<https://distedu.ru/>);
- электронная библиотека (<http://lib.udsu.ru/>);
- корпоративная служба электронной почты (...@udsu.ru; ...@uni.udm.ru);
- файловые хранилища корпоративной сети ИИАС (<http://io.udsu.ru/st/uio.portal> и <https://io.udsu.ru/uio/portal iias.present>);
- виртуальные рабочие места (личный кабинет студента, личный кабинет сотрудника) (<https://io.udsu.ru/uio/portal iias.present>, <https://distedu.ru/>);
- доступ к сервисам видеоконференций AdobeConnect, Zoom (<https://udsu.adobeconnect.com>, <https://zoom.us/ju-ru/meetings.html>);
- доступ к системе «Антиплагиат УдГУ» (<https://udsu.antiplagiat.ru>).

В соответствии с требованиями и основными положениями ФГОС ВО 3++ электронная информационно-образовательная среда университета обеспечивает:

1. Доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик.

2. Доступ к электронным образовательным ресурсам и изданиям электронных библиотечных систем, указанным в рабочих программах (ЭБС «Лань» ЭБС «IPRbooks» ЭБС «Юрайт», ЭБС «УдНОЭБ» и др.).

3. Проведение всех видов занятий, процедур оценивания результатов обучения и сформированности ключевых компетенций, реализация которых предполагает применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

4. Формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе, предоставление возможности сохранения работ обучающегося, рецензий и иных экспертных оценок на эти работы всеми участниками образовательного процесса.

5. Обратная связь и взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет».

6. Фиксация и мониторинг хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения образовательной программы.

7. Проведение гуманитарной экспертиза как необходимого этапа формирования цифровой культуры обучающихся [13].

Реализация электронного образования в УдГУ актуализирует проблему гуманитаризации образовательной среды в контексте переориентации учебного процесса на формирование поискового, образного, творческого мышления обучающихся, обеспечение условий для академической и профессиональной мобильности субъектов образовательного процесса. В свою очередь, это предполагает создание образовательной среды, максимально отвечающей гуманистическим ценностям и идеалам, а также интеграцию естественно-научного, технического и гуманитарного знания как целостной совокупности знаний о человеке, природе, обществе и культуре.

Вуз одновременно является и особым образовательным, исследовательским и культурным центром и выступает не только объектом, но и субъектом гуманизации общественной жизни, в том числе и системы образования [12].

Заключение. Таким образом, основной вектор развития современного высшего образования может быть задан в направлении актуализации и реструктуризации основных образовательных программ и рабочих программ по ключевым

дисциплинам в контексте новой философии образования, которая была бы адекватна не только изменившимся условиям существования человека в современной социально-экономической и информационной среде, но и способствовала бы методологическому расширению и содержательной диверсификации образовательных технологий и моделей, ориентированных на человека [15].

Обобщение опыта Удмуртского государственного университета позволяет заключить, что «гуманистический потенциал» цифровых образовательных ресурсов может быть обусловлен тремя параметрами: 1) организация содержания образования на основе полисубъектного и индивидуально-творческого характера образовательного процесса с учетом предшествующего опыта обучающихся, осмысления и удовлетворения их личностно значимых образовательных потребностей; 2) выстраивание индивидуального образовательного маршрута обучающегося как процесса конструирования и присвоения субъективно нового знания, а также способов его получения; 3) широкий спектр педагогических технологий, направленных на интенсификацию образовательного процесса и развитие гуманистической направленности личности (организация и осуществление проектной деятельности, различные online формы групповой работы и работы в команде, составление и презентация online интеллектуальных карт, геймификация и др.) [8].

Цифровые технологии позволяют расширить и диверсифицировать «гуманистический потенциал» образовательных подходов, основанных на субъект-субъектной модели взаимодействия участников образовательного процесса, в частности, таких ключевых подходов, как личностно-ориентированный, социально-коммуникативный и системно-деятельностный.

Кроме того, достижение достаточного уровня цифровых компетенций у выпускников гуманитарных вузов значительно повышает их конкурентоспособность и востребованность на современном рынке труда, расширяет возможности построения и модификации карьерной траектории. Наличие цифровых компетенций в «портфеле компетенций» выпускника гуманитарного вуза позволит ему находить, понимать, анализировать и корректно использовать информацию, представленную во множестве разнообразных форматах и источниках.

Литература:

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл. - М.: Academia, 2004. – 944 с.
2. Видт И.Е. Образование как феномен культуры: монография / И.Е. Видт. - Тюмень: Печатник, 2006. – 199 с.
3. Дмитриевская Н.А. Массовые открытые онлайн курсы как инструмент маркетинговых коммуникаций вуза / Н.А. Дмитриевская // Статистика и Экономика. – 2015. - № 4. – С. 29-37.
4. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике / Н.В. Днепровская // Статистика и экономика. - 2018. – Т. 15. – № 4. – С. 16-28.
5. Домакур О.В. Индекс развития постиндустриального общества [Электронный ресурс] / О.В. Домакур // Весник БГУ. – Сер. 3. – 2011. – № 2. – 2011. – С. 53–56. – Режим доступа: <http://www.elib.bsu.by/bitstream/123456789/13930/1/53-%2056.pdf>
6. Домакур О.В. Постиндустриальное общество: система отношений, закономерности становления и развития: дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.01 / О.В. Домакур. - Минск, 2014. – 143 с.
7. Индикаторы цифровой экономики: 2019: статистический сборник / Г.И. Абдрахманова, К.О. Вишнеvский, Л.М. Гохберг и др. - М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 248 с.
8. Колоницкая О.Л. Гуманитарная среда – один из способов решения проблем высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / О.Л. Колоницкая // Молодой ученый. – 2012. – № 5(40). – С. 431-435. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/40/4698/>
9. Культурная глобализация и задачи современного образования [Электронный ресурс]. – С. 3–62. – Режим доступа: <http://storage.mstuca.ru/bitstream/>
10. Муслумова Т.В. «Общество знания» и проблемы развития образования / Т.В. Муслумова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 3(19). – С. 1-6.
11. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. - М.: Изд-во «Эгвест», 2008. – 136 с.
12. Сизова Ю.С. Гуманитаризация высшего образования как направление его гуманизации / Ю.С. Сизова // Материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). - Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – С. 261-266.
13. Стрoков А.А. Цифровая культура и ценности российского образования: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / А.А. Стрoков. - Н. Новгород, 2021. – 21 с.
14. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. - М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2004. – 345 с.
15. Чернецов П.И. Образование подрастающего поколения в условиях постиндустриального общества как социально-педагогическая проблема / П.И. Чернецов // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. – 2012. - № 19(273). - Вып. 26. – – С. 137–140.

References:

1. Bell D. The coming post-industrial society / D. Bell. - M.: Academia, 2004. – 944 p.
2. Widt I.Ye. Education as a cultural phenomenon: monograph / I.E. Widt. - Tyumen: Pechatnik, 2006. - 199 p.
3. Dmitrievskaya N.A. Mass open online courses as a tool for university marketing communications / N.A. Dmitrievskaya // Statistics and Economics. - 2015. - № 4. - P. 29-37.
4. Dneprovskaya N.V. Assessment of the readiness of Russian higher education for the digital economy / N.V. Dneprovskaya // Statistics and Economics. - 2018. - T. 15. - № 4. - S. 16-28.
5. Domakur OV Index of development of postindustrial society [Electronic resource] / O.V. Domakur // Vesnik BSU. - Ser. 3. - 2011. - № 2. - 2011. - P. 53–56. - Access mode: <http://www.elib.bsu.by/bitstream/123456789/13930/1/53-%2056.pdf>
6. Domakur O.V. Postindustrial society: a system of relations, patterns of formation and development: dis. ... Cand. economy Sciences: 08.00.01 / O.V. Domakur. - Minsk, 2014. - 143 p.
7. Indicators of the digital economy: 2019: statistical collection / G.I. Abdrakhmanova, K.O. Vishnevsky, L.M. Gokhberg and others - M.: NRU HSE, 2019. - 248 p.
8. Kolonitskaya O.L. Humanitarian environment - one of the ways to solve the problems of higher professional education [Electronic resource] / O.L. Kolonitskaya // Young Scientist. - 2012. - № 5(40). - S. 431-435. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/40/4698/>
9. Cultural globalization and the tasks of modern education [Electronic resource]. - S. 3–62. - Access mode: <http://storage.mstuca.ru/bitstream/>
10. Muslumova T.V. "Knowledge Society" and Problems of Education Development / T.V. Musulumova // Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical Institute. - 2013. - № 3(19). - S. 1-6.
11. Novikov A.M. Postindustrial education / A.M. Novikov. - M.: Publishing house "Egvest", 2008. - 136 p.
12. Sizova Yu.S. Humanitarization of higher education as a direction of its humanization / Yu.S. Sizova // Materials of the VIII Intern. scientific. conf. (Samara, March 2016). - Samara: ASGARD Publishing House LLC, 2016. - P. 261-266.
13. Strokov A.A. Digital culture and values of Russian education: author. dis. ... Cand. Philos. Sciences: 09.00.13 / A.A. Strokov. - N. Novgorod, 2021. - 21 p.
14. Toffler E. The third wave / E. Toffler. - M.: LLC "Firm" Publishing house ACT", 2004. - 345 p.

15. Chernetsov P.I. Education of the younger generation in the conditions of post-industrial society as a socio-pedagogical problem / P.I. Chernetsov // Bulletin of

the Chelyabinsk State University. Philosophy. Sociology. Culturology. - 2012. - № 19(273). - Issue. 26. - P. 137-140.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Сираева Марина Наилевна (г. Ижевск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации Института языка и литературы Удмуртского государственного университета, e-mail: marinasiraeva@mail.ru



УДК 37.091.33:004.5:172+378.66(470.41-25)

Проблемы цифровой этики высшего образования (на примере Казанского ГМУ)

The problems of digital ethics in higher education (using Kazan SMU as an example)

Рябова Т.В., ФГБОУ ВО Казанский Государственный медицинский университет,
tatry@rambler.ru

Ryabova T., Kazan State Medical University, tatry@rambler.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.009

Ключевые слова: цифровая этика, цифровизация образования, «цифровые ассистенты», взаимодействие преподаватель – студент, высшее образование.

Keywords: digital ethics, digitalization of education, “digital assistants”, teacher-student interaction, higher education.

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена проблемой отсутствия системной области научного знания, всесторонне исследующего цифровизацию образования в период пандемии COVID–19.

Цель данной статьи – выявление проблем цифровой этики высшего образования, обусловленных переструктурированием классической образовательной среды, изменением образовательного пространства, норм и правил поведения преподавателей во взаимодействии со студентами, коллегами, администрацией.

Ведущими методами исследования проблем являлись анализ педагогических, психологических источников, периодических профессиональных изданий, общенаучные идеи системного подхода. Экспериментальная часть заключалась в проведении опросов, бесед со студентами, преподавателями, администрацией Казанского ГМУ.

В статье рассмотрены некоторые этические проблемы, связанные с использованием цифровых информационных потоков внутри образовательной среды. Изменение способов коммуникации со студентами (на примере «цифровых» ассистентов преподавателя), внедрение новых методов преподавания (на примере технологии «равный – равному» (peer – to – peer), повышение контроля за деятельностью преподавателя со стороны администрации требуют пересмотра норм и правил профессиональной этики преподавателя высшей школы.

В статье даются рекомендации о необходимости разработки нового этического кодекса, учитывающего использование цифровых технологий в образовательных учреждениях. А также организации мастер – классов для преподавателей по выстраиванию этических взаимоотношений со студентами, коллегами, администрацией с учетом новых реалий.

Материалы статьи представляют практическую ценность для преподавателей высших учебных заведений, администрациям вузов, исследователям, занимающихся данной проблематикой.

Abstract. The urgency of this study is caused by the problem of absence of the field of scientific knowledge examining comprehensively the digitalization of education in the period of COVID–19 pandemic.

The aim of this article is to reveal the problems of digital ethics in higher education due to reorganization of classical educational environment, change of educational environment, behavioral norms and rules for teachers in interaction with students, colleagues, and authorities.

The leading methods of the problems' study were analysis of pedagogical, psychological sources, professional periodicals, and general scientific ideas of system approach. The experimental part consisted in carrying out surveys, conversations with students, teachers, and authorities of the Kazan SMU.

The article deals with some ethical problems associated with application of digital information flows within the educational environment. The change of ways of communication with students (as exemplified by “digital” assistant teachers), the introduction of new methods of teaching (as in the case of “peer – to – peer” techniques), exercising stronger control of the teacher’s activities by the authorities require the revision of norms and rules of professional ethics of a teacher in higher education.

Recommendations on the necessity of developing a new code of ethics, considering the application of digital technologies in educational institutions, as well as arrangement of master classes for teachers on building up ethical relationships with students, colleagues, and authorities with account of new realities are given in the article.

The materials of the article are of practical relevance for the teachers of higher educational institutions, university authorities, and researchers dealing with these issues.

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена проблемой отсутствия системной области научного знания, всесторонне исследующего цифровизацию образования в период пандемии COVID–19. Ещё в «доковидный» период, до форс – мажорного перехода в дистанционный формат обучения, Е.Ю. Левина показала необходимость создания новой образовательной парадигмы, способной преодолеть кризисные проявления в образовании в условиях цифровизации, проанализировала направления педагогических исследований с сфере цифровизации [1]. Цифровая этика современного высшего образования выходит за пределы классической педагогики, базирующаяся на философии образования, психологии, этики, информатики, кибернетики.

Цель данной статьи – выявление проблем цифровой этики высшего образования, обусловленных переструктурированием классической образовательной среды, изменением образовательного пространства, норм и правил поведения преподавателей во взаимодействии со студентами, коллегами, администрацией на примере Казанского ГМУ.

Материалы и методы исследования. Ведущими методами исследования проблемы являлись анализ педагогических, психологических источников, периодических профессиональных изданий, общенаучные идеи системного подхода. Экспериментальная часть заключалась в проведении опросов, бесед со студентами, преподавателями, администрацией Казанского ГМУ.

Д.А. Алексева, И.Ю. Алексева рассматривают перспективы изменения роли и статуса университетского преподавателя с учетом проекта цифровизации образования [2]. Кроме вопроса о функциях преподавателя, авторы предупреждают об опасности превращения «цифровой педагогики» в средство манипуляции студентом. Вместе с тем многократное увеличение нагрузки на преподавателя и возможность манипуляции со стороны студентов. Например, среди проблем дистанционного обучения на платформе MOODLE отмечались массовое копирование заданий, огромное количество работ студентов на проверке.

М.В. Богданова, В.И. Бакшатновский акцентируют внимание на факторах морального

свойства, влияющие на качество научно-образовательной деятельности в эпоху пандемии COVID–19 [3]. Они показывают, что ценности университетской этики (в том числе служение в профессии, саморегулирование, моральный выбор) сохраняют для образовательной деятельности в онлайн значимое базовых ориентиров. Выявленные «слепые пятна» и «зоны роста» в новой ситуации работы университета требуют согласования моральных ориентиров в профессии.

О.А. Донских, анализируя резкое повышение уровня контроля со стороны создателей обучающих платформ, подчеркивает, что обучение в цифровом формате позволяет осуществлять полный контроль над личностью [4]. Т.В. Рябова, Р.Г. Петрова Р.Г. отмечают, что 63,6% опрошенных преподавателей ВУЗов испытали «очень жесткий контроль образовательной деятельности со стороны руководства кафедры и администрации вуза». Контроль со стороны руководства за своей профессиональной деятельностью вызвал у преподавателей полярные чувства. Половина респондентов (50,5%) «отнеслась с пониманием к предпринятым жестким мерам контроля», 19,6% «восприняли все спокойно». У 38,3% опрошенных «жесткий контроль вызвал чувство напряжения», у 14% «раздражение», у 12,1% «чувство унижения достоинства преподавателя» [5].

К общим принципам профессиональной этики преподавателя высшей школы относятся беспристрастность, объективность, конфиденциальность, исполнение профессионального долга и др. Неожиданный переход на дистанционный формат обучения в период пандемии в 2020 году вызвал необходимость введения учебных («цифровых») ассистентов из числа студентов [6]. Они были призваны помогать преподавателям в организации и проведении онлайн мероприятий, оказывать техническую поддержку и консультирование преподавателей. В целом со стороны профессорско–преподавательского состава в адрес «цифровых» ассистентов поступало множество положительных отзывов. Однако возникают морально – этические вопросы, связанные с оценкой учебной деятельности ассистентов, которым заранее

известны правильные ответы тестирования, кейсов, так как они размещают их на портале, могут передать студентам своей группы. Кроме того, взаимодействие и некоторая доля «зависимости» от ассистентов подчеркивает «разрыв» между опытными преподавателями и студентами, принадлежащими к «цифровому поколению».

Широкое распространение, особенно в период дистанционного формата, в системе высшего образования получил метод обучения «равный – равному» (peer – to – peer), при котором источником знаний становится не преподаватель, а студент. С одной стороны, студенты лучше понимают друг друга, свои интересы и потребности. С другой стороны, студенты зачастую готовят презентацию по материалам интернета (а не учебника), не всегда способны акцентировать внимание на приоритетных вопросах, не несут ответственности за ошибки, не умеют выстраивать процесс «обратной связи», что в целом приводит к обесцениванию, снижению качества образования. Здесь, по мнению автора, нужен контроль и сопровождение педагога для обеспечения корректности образовательной деятельности.

J. Sandars, R. Correia, M. Dankbaar, et al. приводят пример создания образовательных ресурсов в период пандемии совместно студентами и преподавателями [7]. По мнению авторов, это способствует пониманию студентами собственной эффективности, командообразованию, экспериментальному обучению, получению баллов в портфолио.

М.А. Маниковская, исследуя изменения морально – этических аспектов цифровизации образования, анализирует риски и негативные следствия этого процесса [8]. Автор анализирует преимущества персонализированного образования, отмечая при этом, что при цифровизации общение «лицом к лицу» сведено к минимуму, а мораль проявляется в отношениях между людьми. Отсутствие живой коммуникации, диалога, дискуссии между преподавателем и студентами превращает обучение к передаче информации без приобретения навыков осмысления, применения полученных знаний, критического мышления, креативности.

И.Р. Гафуров с соавторами считает, что «отсутствие живого общения в условиях онлайн-образования, цифровая имитация традиционных курсов ведут к возникновению проблемы передачи неявного знания, которое неотделимо от человека» [9]. Вследствие дистанционного

формата обучения у студентов наблюдаются низкий уровень эмоциональных связей, эмоционального «заражения», эмпатийные потери, что в дальнейшем может привести к отсутствию умения выстраивать комплаентных взаимоотношения «врач – пациент».

Особенность медицинского образования заключается в том, что формируемые компетенции (коммуникативные навыки, практические манипуляции) будущих медицинских работников связаны с формами обучения, требующими личного присутствия. Р.М. Харвен, Д.М. Лейдлоу подчеркивают, что медицинские преподаватели оказывают большое влияние на опыт, приобретаемый студентами во время прохождения ими учебной программы, на достигаемые ими результаты и на то, какими врачами они в итоге станут [10].

По мнению А.Ю. Алексеевой, З.З. Балкизова, обычно медицинское сообщество «ожесточенно критикует любое применение дистанционных образовательных технологий в медицинском образовании» [11]. Однако форс – мажорные обстоятельства пандемии привели к быстрой реорганизации медицинского образовательного процесса, общекультурные и профессиональные компетенции будущие врачи осваивали в дистанционном формате.

О.В. Лисовский, А.В. Гостимский с соавторами проанализировали проблемы получения и оценки практических навыков медицинских студентов в режиме онлайн [12]. Авторы приводят примеры об оценке некоторых навыков студентов по фотографиям, в то же время оценка формирования практических навыков по инвазивным манипуляциям, а также умений оказания экстренной и неотложной медицинской помощи при использовании дистанционных образовательных технологий является косвенной и требует изучения выживаемости полученных знаний.

L. Mukharyamova, M. Kuznetsov et al. представили результаты использования в Казанском ГМУ инновационной симуляционной технологии CyberPatient [13]. В исследовании делается вывод, что данная технология воспринимается студентами как эффективная в обучении клиническим навыкам, принятии клинического решения, особенно во время пандемии, когда доступ к базам практики ограничен.

Примеры организации обучению практическим коммуникативным навыкам студентов на онлайн платформе Microsoft Teams представили M. Sudhir, S. Mascarenhas, J. Isaac, J. Alfroukh, et al [14]. Студенты – участники

исследования отметили, что занятия онлайн проходили более интенсивно, они были более сосредоточенными, чем в привычном очном формате обучения.

Сложно оценить формирование и правильность выполнения практических и коммуникативных навыков студентов – медиков, полученных при обучении в дистанционном формате, непросто определить выживаемость знаний, полученных в данный период. Но какие изменения в процессе обучения в дистанционном формате происходят в поведении студента и как это можно оценить?

Результаты исследования. Под руководством первого ректора Казанского ГМУ проф. Л.М. Мухарямовой, сотрудниками Казанского ГМУ в 2019 году разработана оригинальная «Анкета преподавателя для этической оценки поведения студента Казанского ГМУ на клинической базе». При составлении анкеты авторы руководствовались документами: Международный кодекс медицинской этики (составлен Всемирной Медицинской Ассоциацией); Этический Кодекс Российского врача; Этический кодекс медицинского работника Республики Татарстан; Кодекс студента КГМУ.

Анкета состоит из 5 групп вопросов, направленные на этическую оценку студентов в областях:

1) взаимоотношений с коллегами (студентами) и медицинским персоналом (в том числе с младшим медицинским персоналом) (деловые, уважительные, студент не допускает публично ставить под сомнение знания и квалификацию коллеги (сотрудника), его деловые или личные качества);

2) взаимоотношений с пациентом и его родственниками (студент умеет вести корректный, вежливый разговор, без использования сорных слов, не раздражается, демонстрирует заинтересованность в проблеме пациента);

3) отношения к делу (посещает все занятия, не отвлекается на использование гаджетов и пр., принимает активное участие в занятии, проявляет ответственность, дисциплинированность, целеустремленность, мотивированность);

4) демонстрации должного примера в отношении здоровья и общественных норм: здоровается с больными, сотрудниками, коллегами, соблюдает чистоту, не допускает антисанитарного поведения (обувь, руки, верхняя одежда, предметы индивидуального питания и др.), не курит, не допускает нестандартной лексики в разговорах с окружающими, помогает недееспособным и др.);

5) аккуратного внешнего вида (чистый деловой медицинский халат, отсутствие лишних аксессуаров, резких парфюмерных запахов, аккуратная прическа, деловая сменная обувь);

Оценка этической компетенции студентов проводилась на клинических базах (медицинских учреждениях) в процессе овладения практическими основами специальности. Анкету заполняли преподаватели Казанского ГМУ и руководители практики на клинических базах однократно в конце семестра. Если поведение студента соответствовало пунктам, описанным в анкете в полном объеме, то обучаемый получал 91 – 100 баллов; соответствовало частично – 70 – 90 баллов; не соответствовало – от 0 до 69 баллов.

Было проведено пилотажное исследование в 2019 и 2020 году с участием студенток факультета социальной работы и высшего сестринского образования при прохождении психологической практики в медицинских учреждениях. В анкетировании принимали участие 46 студенток. Принципиальным отличием между студентками групп 2019 и 2020 года было то, что весной 2020 года обучение проводилось полностью в дистанционном формате в период локдауна. При анализе полученных данных выявлено, что студентки в 2019 году активно и результативно выстраивали взаимоотношения с коллегами (студентами) и медицинским персоналом (полное соответствие отмечено у 75%), им лучше удавалась работа в команде (у 82%). 90% студенток старательно выстраивали взаимоотношения с пациентом: терпеливо отвечали на вопросы, демонстрировали желание помочь и др.

Все студентки и в 2019, и в 2020 году имели аккуратный внешний вид: чистый медицинский халат, аккуратная прическа, деловая сменная обувь и др.

У студенток в 2020 году оказались выше показатели «отношение к делу», чем у студенток в 2019 году. Они проявляют ответственность, трудолюбие, исполнительность (у 77% студенток полностью соответствует). При этом 64% студенток демонстрируют пример в отношении здоровья и общественных норм (здоровается с больными, сотрудниками, коллегами, соблюдает чистоту, не допускает антисанитарного поведения и др.).

Таким образом, оценка этической компетенции студентов показала, что период пандемии COVID-19 негативно повлиял на формирование коммуникативных и командных навыков у студентов, и положительно на их отношение к делу, они стали более

ответственные, дисциплинированные, исполнительные.

Заключение. Полагаем, что полученные в пилотажном исследовании результаты можно трактовать следующим образом:

– в условиях цифрового образования, обучаясь в дистанционном формате, не имея перед собой явные образцы поведения, передающиеся в личном общении, у студентов снизился уровень коммуникативных навыков, им сложнее выстраивать взаимоотношение как с одноклассниками, так и с медицинским персоналом;

– «обезличенность» общения преподавателей и студентов на образовательных платформах приводит к «боязни общения» с пациентами, это проявляется в затруднениях выстраивания разговора, использования невербальных сигналов и др.;

– вынужденное саморегулирование своей деятельности студентов при работе в цифровой среде приводит к повышению у них самоконтроля, дисциплины, исполнительности; а также ответственного отношения к своему здоровью и соблюдению санитарно – эпидемиологических норм.

Изменения личности студентов при цифровом образовании представляют собой сложное интегральное явление, проявляющееся на

социально-психологическом, индивидуально-психологическом, педагогическом уровнях [15]. Проведенное исследование расширяет научное представление об этом интегральном явлении, включая морально – этический уровень.

По мнению С.А. Грязнова, диапазон и сложность потенциальных этических проблем, связанных с использованием цифровых технологий, в будущем будет расширяться [16]. Автор рекомендует всем образовательным учреждениям разработать этический кодекс использования цифровых технологий. Мы также считаем, что необходима не только разработка нового этического кодекса, всесторонне учитывающего использование цифровых технологий в образовательных учреждениях, но и организация мастер – классов для преподавателей по выстраиванию взаимоотношений со студентами, коллегами, администрацией в новых реалиях цифровизации образования, развитию умений и навыков преодолевать этические проблемы, кризисные проявления, предотвращать эмоциональное выгорание.

Материалы статьи представляют практическую ценность для преподавателей высших учебных заведений, администрациям вузов, исследователям, занимающихся данной проблематикой.

Литература:

1. Левина Е.Ю. Цифровизация условие или эпоха развития системы высшего образования / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 5(136). - С. 8-13.
2. Алексеева Д.А., Алексеева И.Ю. Преподаватель в контексте цифровизации образования / Д.А. Алексеева, И.Ю. Алексеева // Вопросы прикладной этики. – 2021. - № 57. - С. 83-92.
3. Богданова М.В., Бакшатновский В.И. Цифровизация образования и университетская этика – две вещи совместны ли? / М.В. Богданова, В.И. Бакшатновский // Вопросы прикладной этики. – 2021. - № 57. - С. 120-146.
4. Донских О.А. «Новая нормальность» / О.А. Донских // Высшее образование в России. - 2020. - Т. 29. - № 10. - С. 56-64.
5. Рябова Т.В., Петрова Р.Г. Психическое здоровье преподавателей вузов в условиях пандемии: факторы риска и способы их преодоления / Т.В. Рябова, Р.Г. Петрова // Неврологический вестник. - 2021. – Т. LIII. - Вып. 1. - С. 23-28.
6. Ахмедиева Д.В. Учебные («цифровые») ассистенты» в Казанском ГМУ / Д.В. Ахмедиева: сборник статей по итогам конференции // VIII Международный молодежный научный медицинский форум «Белый цветы. - Казань, КГМУ. - 2021. - С. 379-380.
7. Маниковская Д.А. Цифровизация образования: этический аспект / Д.А. Маниковская // Проблемы высшего образования. - 2019. - № 1. – С. 35-38.
8. Sandars J., Correia R., Dankbaar M., de Jong P., et al. Twelve tips for rapidly migrating to online learning during the COVID-19 pandemic. MedEdPublish. 2020. 9 (1). - P. 82-96.
9. Гафуров И.Р., Ибрагимов Г.И. «Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки» / И.Р. Гафуров, Г.И. Ибрагимов, А.М. Калимуллин, Т.Б. Алишев // Высшее образование в России. - 2020. - № 10. - С. 101-112.
10. Харвен Р.М., Лейдлоу Д.М. Ключевые навыки медицинского преподавателя: введение в преподавание и изучение медицины / Р.М. Харвен, Д.М. Лейдлоу. - Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2021. - 376 с.
11. Алексеева А.Ю., Балкизов З.З. Медицинское образование в период пандемии COVID-19: проблемы и пути решения / А.Ю. Алексеева, З.З. Балкизов // Медицинское образование и профессиональное развитие. - 2020. - Т. 11. - № 2(38). - С. 8-24.
12. Лисовский О.В., Гостимский А.В. Возможности дистанционного обучения практическим

навыкам в условиях пандемии COVID-19 / О.В. Лисовский, А.В. Гостимский, И.А. Лисица, И.В. Карпатский, М.В. Гавшук // Медицинское образование и профессиональное развитие. - 2021. - Т. 12. - № 1. - С. 54-65.

13. Mukharyamova L., Kuznetsov M., Izmailov A., Koshpaeva E., Stumborg S. and Qayumi K. (2020) Kazan State Medical University Survey after the Use of CyberPatient during COVID-19. *Creative Education*, 11, 2153-2175.

14. Sudhir M., Mascarenhas S., Isaac J., Alfroukh J., et al. Adapting to the need of the hour: Communication skills simulation session using an online platform during COVID-19. *MedEdPublish*. 2020. 9 (1). - P. 85-96.

15. Рябова Т.В. Исследование влияния дистанционного формата обучения на личностные характеристики студентов / Т.В. Рябова // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 5. - С. 196-202.

16. Грязнов С.А. Образование и цифровая этика новой эпохи / С.А. Грязнов // Инновации в образовании. - 2021. - № 2. - С. 88-95.

Reference:

1. Levina E.Yu. Digitalization is a condition or era of development of the higher education system / E.Yu. Levin // *Kazan pedagogical journal*. - 2019. - № 5(136). - S. 8-13.

2. Alekseeva D.A., Alekseeva I.Yu. Teacher in the context of digitalization of education / D.A. Alekseeva, I. Yu. Alekseeva // *Questions of Applied Ethics*. - 2021. - № 57. - S. 83-92.

3. Bogdanova M.V., Bakshatnovsky V.I. Digitalization of education and university ethics - are two things together? / M.V. Bogdanova, V.I. Bakshatnovsky // *Questions of Applied Ethics*. - 2021. - № 57. - S. 120-146.

4. Donskikh O.A. "New normality" / O.A. Donskikh // *Higher education in Russia*. - 2020. - Т. 29. - № 10. - S. 56-64.

5. Ryabova T.V., Petrova R.G. Mental health of university teachers in a pandemic: risk factors and ways to overcome them / T.V. Ryabova, R.G. Petrova // *Neurological Bulletin*. - 2021. - Т. LIII. - Issue. 1. - S. 23-28.

6. Akhmedieva D.V. Educational ("digital") assistants "in the Kazan State Medical University / D.V. Akhmedieva: collection of articles on the results of the conference // VIII International Youth Scientific Medical Forum "White Flowers. - Kazan, KSMU. - 2021. - S. 379-380.

7. Manikovskaya D.A. Digitalization of education: ethical aspect / D.A. Manikovskaya // *Problems of higher education*. - 2019. - № 1. - S. 35-38.

8. Sandars J., Correia R., Dankbaar M., de Jong P., et al. Twelve tips for rapidly migrating to online learning during the COVID-19 pandemic. *MedEdPublish*. 2020.9 (1). - R. 82-96.

9. Gafurov I.R., Ibragimov G.I. "Transformation of education in higher education during a pandemic: pain

points" / I.R. Gafurov, G.I. Ibragimov, A.M. Kalimullin, T.B. Alishev // *Higher education in Russia*. - 2020. - № 10. - S. 101-112.

10. Harven R.M., Laidlaw D.M. Key skills of a medical teacher: an introduction to teaching and learning medicine / R.M. Harven, D.M. Laidlaw. - Moscow: GEOTAR-Media, 2021. - 376 p.

11. Alekseeva A.Yu., Balkizov Z.Z. Medical education during the COVID-19 pandemic: problems and solutions / A.Yu. Alekseeva, Z.Z. Balkizov // *Medical education and professional development*. - 2020. - Т. 11. - № 2(38). - S. 8-24.

12. Lisovskiy O.V., Gostimskiy A.V. Opportunities for distance learning practical skills in the context of the COVID-19 pandemic / O.V. Lisovsky, A.V. Gostimsky, I.A. Lisitsa, I.V. Karpatsky, M.V. Gavshchuk // *Medical education and professional development*. - 2021. - Т. 12. - № 1. - S. 54-65.

13. Mukharyamova L., Kuznetsov M., Izmailov A., Koshpaeva E., Stumborg S. and Qayumi K. (2020) Kazan State Medical University Survey after the Use of CyberPatient during COVID-19. *Creative Education*, 11, 2153-2175.

14. Sudhir M., Mascarenhas S., Isaac J., Alfroukh J., et al. Adapting to the need of the hour: Communication skills simulation session using an online platform during COVID-19. *MedEdPublish*. 2020.9 (1). - R. 85-96.

15. Ryabova T.V. Study of the influence of the distance learning format on the personal characteristics of students / T.V. Ryabova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2020. - № 5. - S. 196-202.

16. Gryaznov S.A. Education and digital ethics of a new era / S.A. Gryaznov // *Innovations in education*. - 2021. - № 2. - S. 88-95.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Рябова Татьяна Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психиатрии и медицинской психологии, руководитель Центра исследования медицинского образования ФГБОУ ВО Казанский ГМУ Минздрава России, e-mail: tatry@rambler.ru

УДК 378

Врачебная толерантность как образовательный результат профессионального воспитания студентов медицинских вузов

Tolerance of a doctor as an outcome of vocational education of medical students

Горбунова Д.В., Казанский Государственный медицинский университет, darya.gorda@yandex.ru

Казакова У.А., Казанский национальный исследовательский технологический университет, kazakova-ulyana@mail.ru

Макарова О.Ю., Казанский Государственный медицинский университет, mrs.makarova@yandex.ru

Gorbunova D., Kazan State Medical University, darya.gorda@yandex.ru

Kazakova U., Kazan National Research Technological University, kazakova-ulyana@mail.ru

Makarova O., Kazan State Medical University, mrs.makarova@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.010

Ключевые слова: профессиональная толерантность врача, профессиональная компетентность врача, медицинская педагогика, профессиональное воспитание, профессионально-ориентированная иноязычная подготовка.

Keywords: professional tolerance of a doctor, professional competence of a doctor, medical pedagogics, professional education, professionally oriented foreign language training.

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью психолого-педагогического осмысления становления личности в свете социокультурных вызовов современности. Отмечается, что в условиях наблюдаемого нравственного релятивизма, деформации морально-этических норм, наряду с информационным коньюмеризмом, крайне важным является выработка стратегий противодействия насаждению деформированных понятий и ценностей в сознание российского общества. Подчеркивается, что при рассмотрении вопроса о формировании толерантности, необходимо опираться на отечественную трактовку данного понятия. Целью статьи является определение основ формирования профессиональной врачебной толерантности у студентов в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Уточнено понятие «профессиональная толерантность врача» и обоснованы особенности её факторов: психологической защиты, эффективной коммуникации, установления доверия в диаде «врач-пациент», искусства и практики врачевания. Основываясь на предыдущих исследованиях и теоретическом анализе собственного педагогического опыта, авторы предлагают стратегию формирования профессиональной врачебной толерантности у студентов в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки. Материалы статьи могут быть полезны для научно-педагогических работников, занимающихся проблемой профессионального обучения и воспитания.

Abstract. The relevance of the problem under study is due to the necessity of psychologic and pedagogic reflection of personality development in light of socio-cultural challenges of the modern era. The context of appearing moral relativism, deformation of ethical standards alongside informational consumerism is noted. Therefore, the development of strategies to resist the inculcation of distorted concepts and values in Russian public conscience needs to be addressed. The authors emphasize that considering the issue of tolerance formation, it is necessary to rely on the domestic interpretation of this concept. The purpose of this paper is to determine the basis of the formation of professional tolerance of a doctor in students via professionally oriented foreign language training. The notion of "professional tolerance of a doctor" is clarified. The peculiarities of its factors are substantiated: psychological defence, effective communication, the establishment of the trust-based doctor-patient relationship, art of doctoring. Based on their previous research and reflexive analysis of their pedagogic experience, the authors describe a strategy

of professional tolerance formation in future doctors via professionally oriented foreign language training. The content of the article can be useful for scientific and pedagogical workers researching the problems of professional education.

Введение: вызовы современности духовно-нравственному воспитанию. Сегодня понятие «толерантность» вызывает у большинства людей нашей страны неоднозначные ассоциации ввиду деформации её истинной сущности и фальсификации ценностной основы агрессивной пропагандой и абсолютизацией прав социальных меньшинств в странах Западной Европы и Америки. Фактически, мы являемся свидетелями подмены толерантности её антиподом, обеляющим и нормирующим перверсии и делинквентное поведение, тем самым провоцирующим социальную дезинтеграцию и являющимся фактором тотального ущемления прав социального большинства, придерживающихся традиционного уклада жизни и убеждений.

А.Н. Ильин утверждает: «грань между культурой и анти-культурой стирается, и последняя получает статус культуры. Под риторику о защите прав меньшинств, демократии и свободе реализуется проект дегуманизации и депопуляции западного мира» [8, с.120] Очевидно, что подобная «толерантность», декларирующая ценностный релятивизм и радикалистские настроения против несогласных, весьма однобока и лишь подтверждает парадокс терпимости (толерантности), сформулированный Карлом Поппером: «неограниченная терпимость должна привести к исчезновению терпимости. Если мы безгранично терпимы даже к нетерпимым, если мы не готовы защищать терпимое общество от атак нетерпимых, терпимые будут разгромлены... Таким образом, во имя терпимости следует провозгласить право не быть терпимыми к нетерпимым» [13, с.328].

В свете вызовов современности необходимо укрепление «нравственного стержня общества» посредством воспитания и развития у молодого поколения прочной системы традиционных ценностей, нормативно-правовых знаний, чувства культурной и личностной идентичности, позитивных моделей поведения, включая твёрдую убеждённость о недопустимости поступаться собственными нравственными принципами, порядочностью и добродетелью. Несомненно, необходимо формирование конструктивной толерантности, в отечественном понимании её сущности и имманентно присущей российской ментальности [3]: социально-обусловленного нормативно-правового регулятивного механизма, обеспечивающего равноправное и бесконфликтное существование

людей и народов, а также адаптивного механизма личности индивида, обладающего созидательной природой и ориентирующего на паритетное событие с окружающими и стремление к консенсусу в ситуациях несовпадения мнений. В этом смысле толерантность предполагает единство трёх «С»: «Справедливость, Солидарность, Сотрудничество», а её границы определяются рациональными объективными и нравственными субъективными нормами, исключаями потворство противозаконным, аморальным, деструктивным явлениям, а тем более, возведение их в норму.

Задача духовно-нравственного воспитания и развития толерантного сознания осложняется рядом других факторов. Доминирование технократического сознания приводит к десакрализации культурного пространства, проявляясь в превалировании материальных ценностей над духовными; индивидуализма, эгоизма и прагматизма над альтруизмом, гуманностью и чувством социальной общности. Неконтролируемые информационные потоки, пропаганда антиценностей, распространение в социальных сетях материалов, иллюстрирующих девиантные и социально-негативные формы поведения, наряду с искажением представления о морально-этических нормах и границах, а также доверчивым и некритическим восприятием информации влекут к смещению нравственных ориентиров прежде всего у молодого поколения [4]. Наряду с этим, интенсивная цифровизация всех областей жизни оказывает негативное влияние на личностное, интеллектуальное, творческое, эмоциональное развитие студентов, а чрезмерное использование информационно-компьютерных технологий – на психическое и физическое здоровье человека [12]. В частности, в исследовании об изменении личностных характеристик студентов в условиях дистанционного обучения Т.В. Рябовой было выявлено, что «недостаток общения с одноклассниками и преподавателями приводит к повышению агрессивности и конфликтности, снижению коммуникативной толерантности» [14, с.200].

В связи с вышеизложенным, согласимся, что «современные социальные науки уже не могут ограничиваться только объяснением социальной реальности, но должны активно участвовать в её конструировании...», что предполагает «...предупреждение негативного развития событий и создание желательных для индивида и

общества социальных реалий» [11, с.76]. Очевидно, что исследование и модернизация оптимальных психолого-педагогических стратегий воспитания и социализации личности в настоящее время имеют ключевое значение.

Методология исследования. Реализация исследуемого процесса основывается на системообразующем комплексе подходов: *знаково-контекстный (контекстный)*, обеспечивающий комплексную интеграцию лингвистического и дискурсивного компонентов содержания обучения иностранному языку и профессионально-ориентированный контекст медицинской деятельности; *культурологический подход*, позволяющий активизировать аксиологический потенциал иноязычной подготовки, развить социально-культурный кругозор обучающихся и сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию; *личностно-ориентированный*, содействующий активизации творческого потенциала личности и формированию конструктивных личностно-смысловых и мотивационных установок посредством психолого-педагогической поддержки; *деятельностный*, являющийся ведущим в реализации воспитательного процесса за счёт включения обучающихся в активную совместную и индивидуальную деятельность, а также способствующий развитию языковой адаптивности студентов, личностной и профессиональной самоидентификации.

Профессиональная компетентность врача: сущность, характеристики и специфика. Процесс становления будущих врачей как компетентных специалистов социально-ориентированной помогающей профессии предполагает высокую долю воспитательного компонента в образовательном процессе. Эффективность профессионального самоопределения и степень сформированности профессиональной идентичности напрямую зависит от личностного роста и саморазвития. При реализации профессионального воспитания будущего врача одной из задач педагога является создание благоприятной психолого-педагогической среды, способствующей интериоризации профессионально-значимых качеств личности и развитию ключевых компетенций студентов [10;17].

Системная целостность профессиональной компетентности врача образуется общими и специально-профессиональными психолого-педагогическими и лечебно-диагностическими, знаниями, умениями и навыками; развитыми интеллектуально-творческими способностями; клиническим мышлением; этико-

деонтологическими установками; социально-эмоциональным интеллектом, коммуникативной компетентностью. Другими словами, профессиональная компетентность врача – это «его специальные знания и искусство врачевания» [15]. Профессор Ю.К. Абаев с сожалением замечает, что в современной медицине это понятие употребляется крайне редко. Именно понятие «врачевание» – искусство врачевания – раскрывает истинно гуманистическую сущность профессии и практическую деятельность с позиции блага: «Врачевание нельзя понимать просто как лечение заболевшего. Это, прежде всего, общение с личностью включающее комплекс вопросов, связанных с диагностикой и лечением болезней» [2, с.38]. В 1977 г. известный врач А.Р. Лурия сформулировал понятие внутренней картины болезни, под которым понимал «весь тот огромный внутренний мир больного, который состоит из весьма сложных сочетаний восприятия и ощущения, эмоций, аффектов, конфликтов, психических переживаний и травм» [9, с.37]. Тем самым, хороший профессионал, даже обладающей большой суммой специальных знаний и умеющий выполнять сложные процедуры, – ещё не доктор. При врачевании знания, навыки и способности объединяются с душевными, эмоциональными, коммуникативными аспектами – качествами личности и умениями межличностного взаимодействия.

Парадокс заключается в том, что несмотря на всеобщее признание того, что отношения врача и пациента являются краеугольным камнем медицинской практики, отмечается их трансформация в отношения типа «клиент-поставщик услуг», свойственных рыночной экономике, что никак не получается назвать врачеванием [1]. Причину подобной дегуманизации отношений диады «врач-пациент» учёные видят в недостатках воспитания и самовоспитания, а также в отсутствии мотивации к профессиональной самоактуализации [16]. Ввиду этого, необходима реабилитация и укрепление гуманизма медицины посредством комплексной и планомерной воспитательной работы с будущими врачами.

Профессиональная толерантность врача. Профессиональная толерантность врача выступает не только как профессионально-значимое качество личности, но и как компетенция, поскольку практическая медицинская деятельность предполагает постоянное межличностное взаимодействие с разнородным контингентом населения. При этом,

пациенты (и/или их родственники, представители) находятся в разной степени обеспокоенности за здоровье и демонстрируют разные способы реагирования на стрессовую ситуацию. Преимущественно негативный эмоциональный фон рабочей среды обуславливает необходимость крепкой психологической устойчивости врача, важным элементом которой и является профессиональная толерантность.

Профессиональная толерантность врача представляет собой готовность оказывать пациентам качественную медицинскую помощь вне зависимости от гетерогенности социокультурных и личностных факторов и предполагает человеколюбие и гуманность врача, тактичность, терпимость к нежелательным личностным качествам и объективно или субъективно осуждаемому поведению пациентов, эмоциональную отзывчивость к психологическому и физическому состоянию пациента, отказ от деструктивных стереотипов и предубеждений. В практической деятельности толерантный врач ориентируется на построение партнёрских отношений с пациентами с целью эффективного сотрудничества. В случае возникновения внутреннего конфликта профессиональная толерантность врача подразумевает эмоциональную устойчивость и выражается в конструктивном разрешении проблемных обстоятельств. При открытом разногласии данное качество обуславливает способность предотвратить несправедливость и разрешить конфликт, см. рисунок 1.

Формирование профессиональной врачебной толерантности у студентов-медиков: педагогический аспект. В ракурсе формирования профессиональной толерантности врача у студентов важно заметить, что при недостаточности социально-гуманитарных знаний, осмысления окружающей действительности и неумении определять собственную позицию, толерантность может трансформироваться в деструктивную форму – безразличному потворству любому явлению без его критического осмысления из-за неспособности распознавать двойные стандарты. Последнее, помимо дефекта самовоспитания и потери точки нравственной опоры личности, может привести к дискредитации традиционной морали и ценностей, а в контексте медицинской деятельности – инструментальное и безучастное отношение к пациенту, отношение к собственной работе исключительно с позиции заработка.

Конструктивная толерантность с учётом специфики профессиональной врачебной деятельности предполагает:

- преобладание установок на альтруизм, что выражается в безусловном принятии пациента, аффилиативном поведении и стремлении действовать на его благо;

- осознание и принятие собственной идентичности, ценностно-смысловое определение, нравственная устойчивость личности, рефлексивно-оценочные способности, см. рисунок 1.

Тем самым, процесс формирования профессиональной толерантности врача у студентов следует осуществлять в комплексном развитии её структурных компонентов: когнитивного – информационно-просветительская составляющая; аффективного – самопознание и самоанализ, ценностное самоопределение и личностное саморазвитие, готовность к установлению контакта с «другим»; поведенческого – коммуникативная культура в бытовой и профессиональной сферах деятельности, готовность следовать нормам этикета [8].

Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка включает в себе бесконечный ресурс для формирования профессиональной толерантности у студентов, поскольку непосредственно связана с неотъемлемой и всеобъемлющей составляющей социокультурного измерения жизни – коммуникацией, а профессия врача признана одной из наиболее лингвоактивных. Главными аспектами в организации и реализации исследуемого процесса выступают следующие.

Педагогическая толерантность и благоприятная образовательная среда. Постулат о том, что личность может быть воспитана только личностью является ведущим в гуманистической педагогике. Модель поведения педагога непосредственно влияет на становление мировоззрения и образа жизни студентов: в процессе профессиональной деятельности происходит непрерывная трансляция отношения к окружающим, установок и убеждений, поэтому предъявляются объективные требования к нравственно-эстетической культуре педагога. Понятие педагогической толерантности коррелирует с профессиональной толерантностью врача в необходимости безусловного принятия человека (студента или пациента), наряду с принципиальностью, требовательностью и объективностью суждений. В образовательном процессе необходим приоритет уважения личности и индивидуальности студентов,

ориентация на их потребности и возможности, обеспечение свободы творческого самовыражения. Атмосфера приятия способствует снятию психологической

напряжённости и установлению сотрудничества на занятиях, образованию аффилиативных связей в студенческой группе, преодолению языкового барьера.



Рисунок 1. – Специфика совокупности факторов профессиональной толерантности врача

Содержание обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Освоение необходимого лексико-грамматического минимума и формирование коммуникативной компетентности следует

осуществлять на основе знаково-контекстного подхода: моделирования социокультурного и предметного компонентов будущей профессиональной деятельности студентов [5]. При формировании профессиональной врачебной

толерантности у студентов особую значимость представляют следующие темы: профессиональная культура медицины; социальная роль и ответственность врача; этические основы врачебной практики; лингвотерапевтическая направленность медицинского дискурса; психологические и коммуникативные особенности взаимодействия диады «врач-пациент»; невербальное общение; социально-значимые заболевания и связанные с ними предрассудки; социально-значимые заболевания и предрассудки; проблемы стигматизации и дискриминации в здравоохранении.

Характер взаимодействия на занятии. Движущей силой формирования толерантности выступает социализация – личностное становление путём адаптации и интериоризации социокультурных норм и ценностей, развития социально-эмоционального интеллекта, выработки модели поведения и взаимодействия с окружающими. Отсюда следует, что при реализации учебно-воспитательного процесса профессионально-ориентированной иноязычной подготовки необходимо ориентироваться на коммуникативный характер совместной деятельности и создание условий межличностного и межгруппового взаимодействия. Сюда относятся творческие проектные работы, метод кейс-стади, дискуссионные методы, решение ситуационных задач, диалоговые и монологические формы речевой деятельности, разыгрывание ролей, элементы геймификации.

Целесообразна комбинация разыгрывания учебных ролевых ситуаций с последующим совместным анализом её содержания, этапов и языковых аспектов. Опытное применение такой учебно-методической комбинации показывает, что изначально студенты склонны высоко оценивать работы одноклассников, однако при наводящих вопросах преподавателя включается внимание к деталям и критическая оценка. Однако, чтобы избежать психологического напряжения студентов и возникновения недопонимания, подобный анализ следует проводить, когда студенты уже знакомы друг с другом и привыкли работать вместе. Проиллюстрируем отрывок простого диалога:

У врача: «...rat-a-tat... P.: Hello, doctor! May I come in? (... тук-тук...П.: Здравствуйте, доктор! Можно войти?) D.: Yes, sit down. What brings you here today? (Д.: Да, садитесь. Что привело Вас сегодня?) P.: I've been having a sore throat and fever for about a week. (П.: У меня болит горло и повышена температура уже примерно

*неделю.) D.: I see. Let me look at your throat, open your mouth. Okay, now take off your shirt, please. *uses stethoscope*. Take a deep breath..., breath out... Don't breath... Cough up, please. (Понятно. Позвольте мне осмотреть горло, откройте рот. ... Хорошо, теперь снимите рубашку. *использует стетоскоп*. Сделайте глубокий вдох..., выдохните, ... не дышите ... Покашляйте, пожалуйста...».*

На первый взгляд – исполнение отличное: произношение правильное, присутствуют изучаемые речевые клише, время Present Perfect Continuous применено уместно и верно, студенты хорошо подготовлены и разыгрывают ситуацию без опоры на текст. Более глубокий анализ показывает следующее: врач не ответил на приветствие; предложение сесть можно выразить дружелюбнее («Do sit down»); императивные фразы врача следует подкрепить успокаивающими словами (Take a deep breath for me). Помимо речевых аспектов обсуждается также и невербальные сигналы: лёгкий кивок головой при приветствии, указующий жест на стул при предложении сесть, разворот тела в сторону пациента, отвлечение от посторонних предметов, взгляд на собеседника и др.

Подобный разбор рационально проводить не слишком часто, но систематически, с целью обращения внимания на психологические нюансы профессиональной коммуникации. По мере усложнения лексико-грамматического и тематического материала необходимо вводить речевые конструкции, выражающие эмпатию, внимание и понимание, ободрение, утешение, сожаление, соболезнование.

Содействие рефлексии. Поскольку толерантность предполагает в первую очередь знание себя и готовность к расширению собственной картины мира, переосмысление своих убеждений, отношения к себе и окружающей реальности – самопознание, саморазвитие, стремление к самосовершенствованию – является неотъемлемой частью развития толерантного сознания. В рамках профессионально-ориентированной иноязычной подготовки этому содействуют задания на разбор социально- и профессионально-значимых качеств личности, аналитическое чтение, выражение собственного мнения, эссе-рассуждения, создание учебного портфолио и самооценка собственных достижений.

Помимо этого, целесообразно проводить анализ видеороликов, демонстрирующих истории пациентов об испытываемых ими заболеваниях, переживаниях и трудностях, способах совладания

с ними. В ходе анализа, наряду с тренировкой навыков аудирования, изучения речевых конструкций и медико-социальной лексики, происходит активизация и развитие эмпатических способностей, понимания эмоционального состояния другого человека, благодаря восприятию индивидуального случая, а не только нозологии.

Необходимо отметить интерес студентов к тестам на выявление уровня осведомлённости о социально-значимых заболеваниях в формате «Fact or Myth» [6]. Заметим, что составление подобного теста требует готовности педагога затратить определённое время на поиск достоверной информации.

Заключение. Динамичное развитие социума в XXI веке требует глубокого осмысления экзистенциальных проблем человеческого бытия в свете возникновения сложных этических и биосоциальных вопросов. Ценностный релятивизм, подмена понятий, трансформация морально-этических норм в угоду социальным меньшинствам, наблюдаемые в западном мире и агрессивно насаждаемые как универсальные, обуславливают критическую необходимость разработки социально-педагогических стратегий противодействия дегуманизации и маргинализации российского общества, укрепления духовно-нравственных основ и чувства российской идентичности. В свете чрезмерной эксплуатации деформированного понятия толерантности, существует актуальность реабилитации её сущностной основы как гуманистической ценности, связующего звена социокультурного взаимодействия и конструктивного качества личности, имеющих вполне определённые этико-правовые границы. В свою очередь, превалирование технократического

сознания и информационного консьюмеризма является осложняющим фактором профессионального воспитания будущих представителей помогающих профессий, требующем повышенного внимания. В медицинской педагогике первостепенной задачей является формирование у студентов социально-и профессионально-значимых качеств личности и компетенций, психологической грамотности, укрепление гуманистических и альтруистических ценностей в системе жизненных ориентаций. При этом, профессиональное становление будущих врачей следует рассматривать как постижение и овладение искусством врачевания.

Проведённое исследование позволило сформулировать сущность профессиональной толерантности врача как профессионально-значимого качества личности и ключевой компетенции, обеспечивающей эффективное взаимодействие с гетерогенным контингентом пациентов и являющейся фактором психологической адаптации и устойчивости в условиях преимущественно отрицательного эмоционального фона рабочей среды.

Вышеизложенное определило стратегию формирования профессиональной врачебной толерантности у студентов в рамках обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, основными аспектами которой выступают: создание оптимальных психолого-педагогических условий для адаптации и социализации в учебном коллективе; нравственный пример педагога; разработка содержания обучения; активный и интерактивный характер образовательной деятельности; содействие развитию рефлексивно-оценочных способностей.

Литература:

1. Абаев Ю.К. Врачевание: служение или обслуживание? / Ю.К. Абаев // *Здравоохранение (Минск)*. – 2019. – № 3. – С. 29-35.
2. Абаев Ю.К. Врачевание и интуиция / Ю.К. Абаев // *Здравоохранение*. – 2012. – № 2. – С. 38-43.
3. Баева Л.В. Этика и культура толерантности: научно-популярное пособие / Л.В. Баева, Л.Я. Подвойский. – Астрахань: Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2012. – 190 с.
4. Богоудинова Р.З., Казакова У.А. Социокультурный контекст информационно-коммуникативных технологий: вызовы и риски / Р.З. Богоудинова, У.А. Казакова // *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. – 2021. – № 1. – С. 6-11.
5. Вербицкий А.А. Контекстный подход к иноязычной подготовке студентов / А.А. Вербицкий //

6. Горбунова Д.В. Формирование толерантности у студентов медицинских специальностей при изучении темы «ВИЧ и СПИД» на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс] / Д.В. Горбунова // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2020. – Т. 8. – № 6. – С. 39. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN620.pdf>
7. Горбунова Д.В., Макарова О.Ю., Казакова У.А. Теоретический аспект проблемы формирования межличностной толерантности студентов медицинского вуза на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс] / Д.В. Горбунова, О.Ю. Макарова, У.А. Казакова // *Мир науки. Педагогика и*

психология. – 2020. – № 1. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN120.pdf>

8. Ильин А.Н. Дегуманизация западного мира / А.Н. Ильин // Ценности и смыслы. – 2019. – № 1(59). – С. 120-138.

9. Лурья Р.А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания / Р.А. Лурья. // Москва: «Медицина», 1977. – 112 с.

10. Макарова О.Ю., Кудрявцев Ю.М. Самовоспитание и самоперевоспитание студента как основополагающее педагогическое явление образовательной деятельности / О.Ю. Макарова, Ю.М. Кудрявцев // Казанская наука. – 2013. – № 2. – С. 10-15.

11. Новая социальная реальность: системообразующие факторы, безопасность и перспективы развития. Россия в техносциальном пространстве: коллективная монография. – М.; СПб.: Нестор-История, 2020. – 208 с.

12. Осипов П.Н. «Вирусная» цифровизация и её последствия / П.Н. Осипов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 75-77.

13. Поппер К.Р. Открытое общество и его враги / К.Р. Поппер. – Т. 1: Чары Платона; пер. с англ. под ред.

В.Н. Садовского. – Москва: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – 448 с.

14. Рябова Т.В. Исследование влияния дистанционного формата обучения на личностные характеристики студента / Т.В. Рябова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 5(142). – С. 196-202.

15. Этический кодекс российского врача [Электронный ресурс] / Утвержден 4-й конференцией Ассоциации врачей России (ноябрь 1994 года). – Режим доступа: <https://onf.ru/2013/05/30/kodeks-e-tiki-rossijskogo-vracha/>

16. Яковлев В.М., Ягода А.В. Взгляд клинициста на дегуманизацию отношений «врач – пациент» / В.М. Яковлев, А.В. Ягода // Архив внутренней медицины. – 2013 – № 5(13). – С. 32-34.

17. Makarova O.Yu., Andreeva M.I., Baratova O.A., Zelenkova A.V. Supplementary professional education as a socially relevant component of lifelong learning / O.Yu. Makarova, M.I. Andreeva, O.A. Baratova, A.V. Zelenkova // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2018. – Vol. 677. – P. 21-27.

References:

1. Abaev Yu.K. Medicine: service or service? / Yu.K. Abaev // Healthcare (Minsk). - 2019. - № 3. - P. 29-35.

2. Abaev Yu.K. Medicine and intuition / Yu.K. Abaev // Health. - 2012. - № 2. - S. 38-43.

3. Baeva L.V. Ethics and culture of tolerance: popular science manual / L.V. Baeva, L. Ya. Podvoisky. - Astrakhan: Publisher: Sorokin Roman Vasilievich, 2012. - 190 p.

4. Bogoudinova R.Z., Kazakova U.A. Socio-cultural context of information and communication technologies: challenges and risks / R.Z. Bogoudinova, U.A. Kazakova // Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts. - 2021. - № 1. - P. 6-11.

5. Verbitsky A.A. Contextual approach to foreign language training of students / A.A. Verbitsky // Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy. - 2014. - № 10. - P. 3-8.

6. Gorbunova D.V. Formation of tolerance among students of medical specialties when studying the topic "HIV and AIDS" in foreign language classes [Electronic resource] / D.V. Gorbunova // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2020. - Т. 8. - № 6. - P. 39. - Access mode: <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN620.pdf>

7. Gorbunova D.V., Makarova O.Yu., Kazakova U.A. The theoretical aspect of the problem of the formation of interpersonal tolerance of students of a medical university in foreign language classes [Electronic resource] / D.V. Gorbunova, O. Yu. Makarova, U.A. Kazakova // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2020. - № 1. - Access mode: <https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN120.pdf>

8. Ilyin A.N. Dehumanization of the Western World / A.N. Ilyin // Values and meanings. - 2019. - № 1(59). - S. 120-138.

9. Luria R.A. Internal picture of diseases and atrogenic diseases / R.A. Luria. // Moscow: "Medicine", 1977. - 112 p.

10. Makarova O.Yu., Kudryavtsev Yu.M. Self-education and self-education of a student as a fundamental pedagogical phenomenon of educational activity / O.Yu. Makarova, Yu.M. Kudryavtsev // Kazan Science. – 2013. - № 2. - S. 10-15.

11. New social reality: system-forming factors, security and development prospects. Russia in the technosocial space: a collective monograph. - M.; SPb.: Nestor-History, 2020. - 208 p.

12. Osipov P.N. "Viral" digitalization and its consequences / P.N. Osipov // Professional education and labor market. - 2020. - № 2. - P. 75-77.

13. Popper K.R. Open society and its enemies / K.R. Popper. - Т. 1: The Charm of Plato; per. from English ed. V.N. Sadovsky. - Moscow: Phoenix, International Fund "Cultural Initiative", 1992. - 448 p.

14. Ryabova T.V. Study of the influence of the distance learning format on the student's personal characteristics / T.V. Ryabova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 5(142). - S. 196-202.

15. Ethical code of a Russian doctor [Electronic resource] / Approved by the 4th conference of the Association of Russian Physicians (November 1994). - Access mode: <https://onf.ru/2013/05/30/kodeks-e-tiki-rossijskogo-vracha/>

16. Yakovlev V.M., Yagoda A.V. The clinician's view of the dehumanization of the doctor-patient relationship / V.M. Yakovlev, A.V. Yagoda // Archives of Internal Medicine. - 2013 - № 5(13). - S. 32-34.

17. Makarova O.Yu., Andreeva M.I., Baratova O.A., Zelenkova A.V. Supplementary professional education as a socially relevant component of lifelong learning / O.Yu.

Makarova, M.I. Andreeva, O.A. Baratova, A.V. Zelenkova // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2018. – Vol. 677. – P. 21-27.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Горбунова Дарья Владимировна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: darya.gorda@yandex.ru

Казакова Ульяна Александровна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Методология инженерной деятельности», ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: kazakova-ulyana@mail.ru

Макарова Ольга Юрьевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, ФГБОУ ВО «Казанский Государственный Медицинский Университет» Минздрава России, e-mail: mrs.makarova@yandex.ru



УДК 378.016

Опыт формирования художественно-оформительской компетентности будущих педагогов профессионального обучения средствами этнодизайна

The experience of forming the artistic and design competence of future teachers of professional training by means of ethnodesign

Максимова З.Ю., *Марийский государственный университет, zina.maksimova.80@mail.ru*

Крылов Д.А., *Марийский государственный университет, krilda@mail.ru*

Maksimova Z., *Mari State University, zina.maksimova.80@mail.ru*

Krylov D., *Mari State University, krilda@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.011

Ключевые слова: профессиональное обучение, организационно-педагогические условия, художественно-оформительская компетентность, этнодизайн, эксперимент.

Keywords: professional training, organizational and pedagogical conditions, artistic and design competence, ethnodesign, experiment.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения организационно-педагогических условий и опыта формирования художественно-оформительской компетентности средствами этнодизайна у студентов направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (Декоративно-прикладное искусство и Дизайн) и (Сервис). Подготовка педагога профессионального обучения в области этнодизайна отличается тем, что она включает в себя осуществление двух видов профессиональной деятельности: педагогической, с опорой на знание особенностей осуществления теоретического и производственного обучения; дизайнерской, предполагающей приобретение навыков дизайн-проектирования, владение современными технологиями выполнения проектно-художественных работ с использованием этнокультурных мотивов. В статье приводится анализ результатов формирования данной компетентности и положительная динамика полученных экспериментальных данных по исследованию.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the organizational and pedagogical conditions and experience for the formation artistic and design competence by means of ethnodesign of students areas of training 44.03.04 Professional training (by industry) (Decorative and applied arts and Design) and (Service). The training of a teacher of professional training in the field of ethnodesign differs in that it includes the implementation of two types of professional activities: pedagogical, based on knowledge of the specifics of the implementation of theoretical and industrial training; design, involving the acquisition of design design skills, possession of modern technologies for performing design and artistic works using ethno-cultural motives. The article provides an analysis of the results of the formation of this competence and the positive dynamics of the obtained experimental data on the study.

Введение. Характерной особенностью современного вуза становится процесс создания условий для формирования у студентов представлений о многообразии культур в социуме, воспитания позитивного отношения к этническим традициям, развитие творческой направленности личности. Как отмечено в статье Д.А. Крылова и Е.Б. Сиваева «С разрыванием глобализационных и миграционных процессов во всём мире происходит столкновение различных национальных культур. Для полиэтнической России также очень важно сглаживать потенциальные противоречия среди различных

этносов, входящих в её состав» [9]. Решение данной проблемы видится нам и в развитии у студентов художественно-оформительской компетентности средствами этнодизайна, основанного на этнотрадициях народов нашей многонациональной родины и народном фольклоре. Чаще всего понятие «этнодизайн» используют при изучении проблем организации воспитания и обучения личности средствами трансформации национальной культуры, традиций, элементов декоративно-прикладного искусства [1]. Художественно-оформительская компетентность педагогов профессионального

обучения средствами этнодизайна представляет собой приобретаемые и развивающиеся в течение жизни интегральные характеристики личности в виде комплексного личностного ресурса, обеспечивающего возможность эффективного взаимодействия в педагогической деятельности в виде совокупности компетенций, реализующих способность (готовность) применять и переносить приобретенные знания, умения, навыки в новые ситуации, особенно в ситуации, связанные с метапредметностью и с художественным многообразием возможностей этнодизайна. Структурными компонентами художественно-оформительской компетентности будущих педагогов профессионального обучения средствами этнодизайна являются: *когнитивный компонент*, обеспечивающий развитие теоретической составляющей метапредметного понимания студентами проектно-творческой деятельности и включающий профессиональные знания, умения и навыки, обладающие свойством широкого переноса и трансформации средств этнодизайна при разработке и художественном оформлении дизайн-проекта (продукта, изделия) в этническом стиле; *мотивационно-творческий компонент*, включающий в себя мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирующие творческое проявление личности в процессе обучения элементам этнодизайнерской деятельности на занятиях. В нашем случае можно говорить о формировании художественного вкуса обучающихся на основе активного использования накопленного веками коммуникативного потенциала культурных достижений народов нашей многонациональной страны и приобщения к методам интерпретации этно-кодов к объектам дизайна [8]; *деятельностный компонент*, направленный на развитие практической составляющей художественно-оформительской компетентности и проявляющийся в овладении и применении в конкретной деятельности профессиональных умений и полученного опыта реализации этнодизайнерской деятельности [7].

Методология исследования: концептуальные основы доминирующих подходов: *компетентностного* (И.А. Зимняя [2], А.Р. Камалева [3], Н.В. Скачкова [10] и др.), *дизайнерско-педагогического* (А. Бровченко [1], П.А. Ковешников [4] и др.); *концепции* дизайн-образования в современных условиях Е.В. Ткаченко [11] и С.М. Кожуховская [5].

Методы исследования: экспериментальные (наблюдение, анкетирование, анализ результатов проектно-творческой деятельности обучаемых, педагогический эксперимент); обработки

экспериментальных данных (количественная обработка результатов исследования, графическое отображение данных, качественный педагогический анализ количественных статистических параметров).

Результаты исследования. Реализация организационно-педагогических условий формирования художественно-оформительской компетентности будущих педагогов профессионального обучения средствами этнодизайна проходила в процессе осуществления формирующего этапа эксперимента. На данном этапе была активно использована разработанная нами технология формирования художественно-оформительской компетентности будущих педагогов профессионального обучения средствами этнодизайна в процессе реализации из курса в курс механизма осуществления дидактической цепочки (З → У → Н → ОУН → К → ХОК-ть) (знания – умения – навыки – обобщенные умения и навыки – компетенции [3] – художественно-оформительская компетентность), характеризующая алгоритм поэтапной регуляции этого механизма, включающая в себя педагогическую диагностику уровня развития этнокультурных знаний студентов (1 этап), введение дополнительных спецкурсов, факультативов (2 этап) и заключительный (3 этап) демонстрации результатов дизайн-проектов студентов. Разработанный нами оценочно-результативный инструментарий в виде критериев, показателей и уровней оценивания сформированности художественно-оформительской компетентности будущих педагогов средствами этнодизайна, позволил отслеживать результаты проведенной экспериментальной работы из курса в курс обучения в вузе.

Для проведения эксперимента нами были выбраны студенты бакалавриата специальностей 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (направленность (профиль) программы: Сервис) для контрольной группы из 70 человек (очная и заочная формы обучения), и 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (направленность (профиль) программы: Декоративно-прикладное искусство и дизайн) для экспериментальной группы из 82 человек (очная и заочная формы обучения).

На первом и втором курсе при обучении в рамках дисциплин «Организация производственного обучения по рабочей профессии» и «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» преобладающим методом при формировании

художественно-оформительской компетентности являлись поисковый и репродуктивный методы. Именно в это время идет предварительное насыщение студентов этнокультурными знаниями и первоначальное использование их при написании рефератов. Например, на тему «Традиционные и современные методы организации производственного обучения по рабочей профессии», «Особенности производственного обучения по видам народных промыслов», «Традиции и обычаи народов Поволжья», «Национальный костюм и украшения народа мари», «Татарский национальный костюм и украшения» и др.

Третий курс обучения наиболее насыщенный, такие дисциплины как «Этнотрадиции в сервисной деятельности», «Дизайн-проектирование», «Практикум по декоративно-прикладному творчеству и дизайну» содержат большой пласт этнокультурного материала. Кроме того, обучение студентов в рамках спецкурса (модуля) «Этнодизайн» и изучение теории и методики обучения по учебной дисциплине МДК.05.01 «Основы художественно-оформительских работ» по специальности СПО 54.02.01 Дизайн (по отраслям) в рамках дисциплины «Методика обучения декоративно-прикладному искусству и дизайну», значительно повышает уровень сформированности художественно-оформительской компетентности средствами этнодизайна студентов экспериментальных групп, будущих педагогов профессионального обучения. Именно на этом этапе внедрения алгоритма поэтапной регуляции нашего механизма в процессе введения дополнительных спецкурсов, факультативов и средств этнодизайна, используемых в декоративно-прикладном искусстве и отражающих специфику национальной культуры, преобладающим методом при формировании художественно-оформительской компетентности студентов становится исследовательский метод, ориентирующий обучающихся на творческую поисковую работу, направленную на изготовление и анализ этнодизайн-продукта. При изучении материалов, стилистики, конструкции и технологии изготовления изделий народного творчества (костюм, головные уборы, украшения, предметы быта) студенты экспериментальных групп профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» нацелены на исследование их художественной обработки, технологии изготовления и применения в современном дизайне в виде украшений, оформления интерьера, изготовления декораций и др. [6]. Это проявляется в содержании студенческих

исследовательских работ: проекты выставок изобразительного искусства «Герои марийских сказок и былин» в рамках дисциплины «Дизайн-проектирование» (рук. к.п.н., доцент Полевщикова Т.И.), «Богатство марийского костюма» в рамках производственной (технологической) практики (рук. к.п.н., доцент Кузьмин В.К.) и «Художественная роспись деревянных кукол» в рамках дисциплины «Практикум по декоративно-прикладному творчеству и дизайну» (рук. к.п.н., доцент Филиппова Л.Г.); проекты «Обрядовые текстильные куклы» и выставка текстильных панно «Национальный колорит» (рук. ст. преподаватель Максимова З.Ю.) в рамках производственной (технологической) практики. Данные проекты участвовали в конкурсах и выставках различного уровня, таких как Международный многожанровый фестиваль-конкурс исполнительского мастерства «Радуга над Кокшагой», Всероссийский конкурс на лучшее изделие художественного творчества, народных промыслов, ремесел и изобразительного искусства «Все краски жизни для тебя» и др., занимали призовые места. Результаты исследований так же отражены в научных статьях и докладах студентов. Например, статья Петрухановой Т.В. «Декоративно-прикладное искусство марийцев как источник творчества современных дизайнеров» V Международный финно-угорский студенческий форум «Богатство финно-угорских народов» (г. Йошкар-Ола, 2018 г.) и др.

В исследовательских проектах студентов профиля «Сервис» акцент делается на воспроизведение различных обычаев, национальных праздников, приготовление традиционных блюд, имеющих особое значение в этнотуризме. Например, проекты-презентации «Организация предприятия общественного питания национальной кухни», «Культура, традиции и обычаи народов мира» (рук. ст. преподаватель Максимова З.Ю.) в рамках дисциплины «Этнотрадиции в сервисной деятельности», выставка блюд национальной кухни (рук. ст. преподаватель Юкина Н.А.) в рамках производственной (технологической) практики и др.

На заключительном третьем этапе реализации нашего алгоритма, на этапе создания благоприятных условий для реализации полученных знаний в поликультурной образовательной среде вуза, использовался в качестве преобладающего метода – демонстрационный. Такие дисциплины выпускных курсов, как «Технологии

художественной обработки материалов», «Техника и технологии в сервисной деятельности», позволили студентам наиболее эффективно оформлять и реализовывать на практике технологическую часть своих этнодизайн-проектов. Например, проекты «Художественное оформление зоны отдыха в этнической тематике» – роспись стен в стиле марийского пейзажа, «Татарский национальный костюм» и «Марийский национальный костюм» – воспроизведение этноизделий (рук. к.п.н., доцент Полевщикова Т.И.); «Герои русских сказок» – композиция ростовых кукол и предметов быта, «Русский национальный костюм» и «Молодежный ансамбль в русском стиле» – воспроизведение и стилизация этноизделий (рук. к.п.н., доцент Кузьмин В.К.); «Вязаные медведи в национальной одежде» и «Стилизованные куклы в национальном костюме» – выполнение текстильных кукол (рук. ст. преподаватель Максимова З.Ю.) в рамках курсовой и выпускной квалификационной работ; проекты «Славянская птица Сирин» и «Лесная нимфа» – образы для участия в конкурсе изделий по источникам творчества Межрегионального открытого чемпионата по парикмахерскому искусству и эстетике «Модный образ» (г. Йошкар-Ола) и эскизы коллекций «Марвэл», «Тропикана», «Марийская романтика» в номинации «Этномода» для Конкурса эскизов «Мир моды» (г. Йошкар-Ола) (рук. ст. преподаватель Максимова З.Ю.) и др. Данные проекты участвовали в конкурсах: Международный многожанровый фестиваль-конкурс исполнительского мастерства «Радуга над Кокшагой», Международный конкурс-фестиваль искусств «Кубок Виктории» (г. Москва, 2020 г.), Международный конкурс творчества и таланта

«Сказочная пора» (г. Санкт-Петербург, 2020 г.) VIII Зимняя всероссийская олимпиада искусств «На волнах успеха» (январь, 2021 г. Республика Крым), Международный фестиваль-конкурс «Жар-птица России» (г. Москва, 2021 г.) и др., занимали призовые места. Результаты исследований так же отражены в научных статьях и докладах студентов. Например, статья Терентьевой Н.Г. «Использование элементов народной художественной культуры в эстетическом воспитании педагогов профессионального обучения» Молодой исследователь: от идеи к проекту. III студенческая научно-практическая конференция (г. Йошкар-Ола, 2019 г.).

Эффективность разработанных нами организационно-педагогических условий формирования художественно-оформительской компетентности будущих педагогов профессионального обучения средствами этнодизайна будет оцениваться по повышению уровня сформированности когнитивного, мотивационно - творческого, и деятельностного компонентов художественно-оформительской компетентности, которые должны обеспечить студентам удачную социализацию в дальнейшей профессиональной деятельности.

Экспериментальные данные по контрольным группам. В ходе анализа полученных результатов опытно-экспериментальной работы было проведено количественное и качественное сравнение динамики сформированности художественно-оформительской компетентности студентов контрольной группы профиля «Сервис». На Рисунке 1 представлена динамика усредненных экспериментальных цифр по двум контрольным группам (очной и заочной форм обучения).

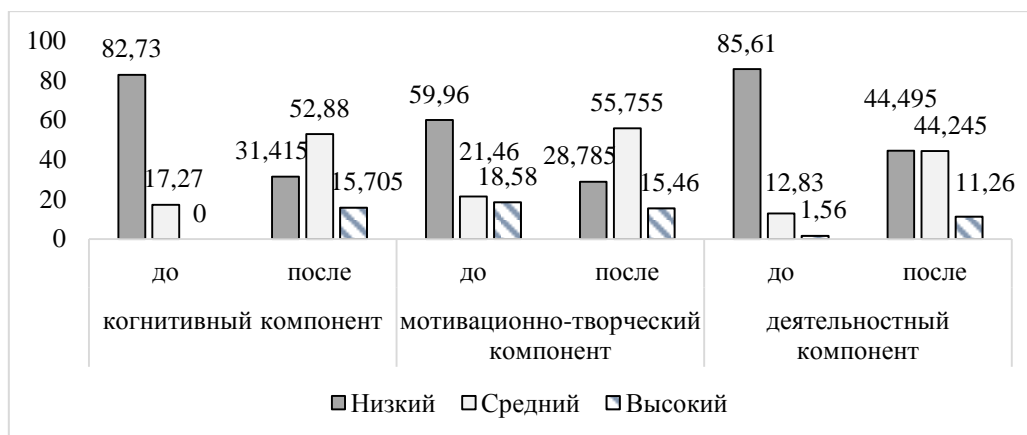


Рисунок 1. – Сравнительные данные уровней сформированности художественно-оформительской компетентности студентов контрольных групп (70 чел.), (результаты контрольного этапа эксперимента), в %

Как видно из средних значений результатов проведенного эксперимента в контрольных группах, см. рисунок 1, количество студентов контрольных групп, достигших высокого уровня сформированности художественно-оформительской компетентности увеличилось в среднем на 7,43%, изменилось количество обучающихся, имеющих средний уровень сформированности художественно-оформительской компетентности (увеличилось на 33,77%) и количество студентов с низким уровнем сформированности художественно-оформительской компетентности уменьшилось на 43,37%.

Данные по экспериментальным группам. В ходе анализа полученных результатов опытно-экспериментальной работы было проведено количественное и качественное сравнение динамики сформированности художественно-оформительской компетентности студентов экспериментальной группы профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн».

Полученные усредненные цифры по двум экспериментальным группам (очной и заочной форм обучения) свидетельствуют о существенных положительных изменениях, см. рисунок 2.

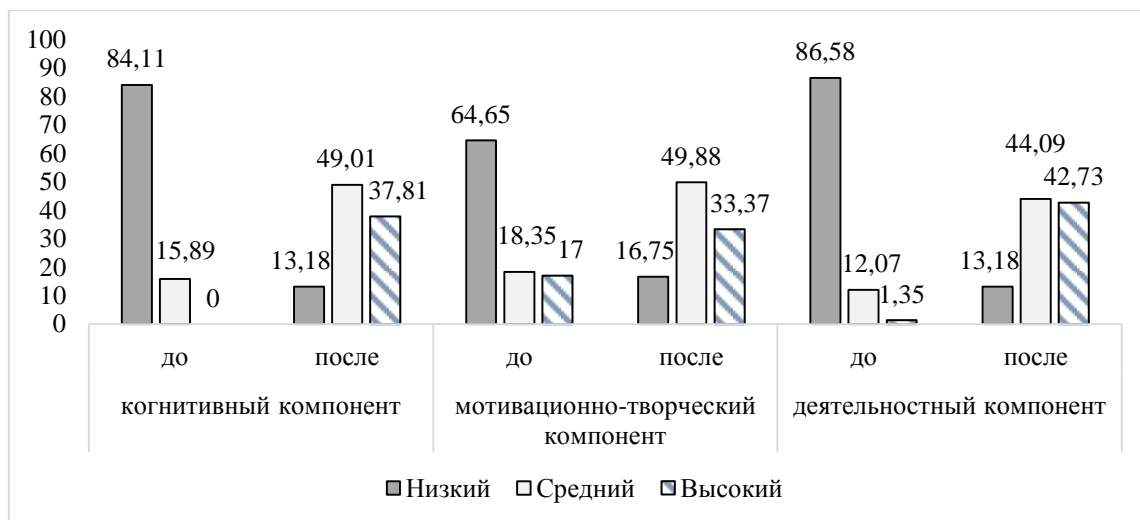


Рисунок 2. – Сравнительные данные уровней сформированности художественно-оформительской компетентности студентов экспериментальных групп (82 чел.), (по результатам контрольного этапа эксперимента), в %

Анализ средних значений результатов проведенного эксперимента в экспериментальных группах, см. рисунок 2, количество студентов этих групп, достигших высокого уровня сформированности художественно-оформительской компетентности увеличилось в среднем на 31,85% (в контрольной группе – 7,42%), изменилось количество обучающихся, имеющих средний уровень сформированности художественно-оформительской компетентности (увеличилось на 32,22%) и количество студентов с низким уровнем сформированности художественно-оформительской компетентности уменьшилось на 64,07% (в контрольной группе – 43,37%).

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы были обобщены и проанализированы. Можно отметить, что рост уровня сформированности художественно-оформительской компетентности студентов

имеется как у контрольной, так и у экспериментальной группы. Однако количественные и качественные результаты опытно-экспериментальной работы показывают интенсивный рост уровня сформированности художественно-оформительской компетентности студентов в экспериментальных группах по сравнению с контрольной.

Была проведена статистическая обработка полученных результатов с целью проверки отличия полученных экспериментальных данных от теоретических равновероятных с помощью использования непараметрического метода статистической обработки данных – критерий χ^2 (хи-квадрат). Для вероятности ошибки $p \leq 0,05$ и $df = 2$ критическое значение $\chi^2 = 5,99$. Полученные нами экспериментальные средние значения больше критического значения, следовательно различия частот являются достоверными (для

контрольных групп $\chi^2=7,77$; 8,10; для экспериментальных групп $\chi^2=6,76$; 7,58; $p \leq 0,05$).

Заключение. В процессе проведенного эксперимента были реализованы организационно-педагогические условия формирования художественно-оформительской компетентности будущих педагогов профессионального обучения средствами этнодизайна. На основе полученных экспериментальных данных можно сделать вывод о том, что в ходе исследования было

подтверждено, что внедрение в практику структурно-функциональной модели [7] и всех, определенных в исследовании организационно-педагогических условий формирования художественно-оформительской компетентности будущих педагогов профессионального обучения средствами этнодизайна делает возможным достижение студентами высокого уровня сформированности данной компетентности.

Литература:

1. Бровченко А.И. Формирование профессиональной компетентности по основам этнодизайна у будущих учителей трудового обучения: автореф. дис. ... пед. наук: 13.00.02 / Бровченко Анатолий Иванович. – Киев. - 2011. – 21 с.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования / И.А. Зимняя // Высшее образование. – 2006. – № 8. – С. 21–26.
3. Камалеева А.Р. Компетентность как результат образовательного процесса / А.Р. Камалеева, Э.Р. Григорьева // Образование и саморазвитие. – 2009. - № 4(14). – С. 59-65.
4. Ковешников П.А. Формирование художественно-проектной компетенции будущих бакалавров дизайна: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ковешников Павел Алексеевич. – Омск. - 2016. – 23 с.
5. Кожуховская С.М. Дизайн-образование. Структура. Содержание и методы реализации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Кожуховская Светлана Махтиевна. - Москва. - 2011. – 40 с.
6. Максимова З.Ю. Этнодизайн как средство формирования художественно-технологической компетенции будущих учителей технологии и педагогов профессионального образования [Электронный ресурс] / З.Ю. Максимова // Современные проблемы науки и образования. - 2018. - № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27629>

7. Максимова З.Ю. Этнодизайн как средство формирования художественно-оформительской компетентности будущих педагогов профессионального обучения / З.Ю. Максимова // Научное и образовательное пространство в условиях вызовов современности / Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 авг. 2021 г.); редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2021.
8. Постыка Н.И. Этнодизайн – важная составляющая константа проектной культуры и консолидации российского общества [Электронный ресурс] / Н.И. Постыка // Студенческий научный форум. – 2015. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru>
9. Сиваев Е.Б., Крылов Д.А. Сущность и содержание этнокультурной компетентности будущего педагога [Электронный ресурс] / Е.Б. Сиваев, Д.А. Крылов // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 5. – С. 140-144. – Режим доступа: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36684>
10. Скачкова Н.В. Компетентностный формат дизайнерской подготовки бакалавра профессионального обучения / Н.В. Скачкова // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). - 2013. - № 11(139). - С. 204–208.
11. Ткаченко Е.В. Концепция дизайн-образования в современных условиях / Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. - 2007. - № 2. – С. 3-51.

References:

1. Brovchenko A.I. Formation of professional competence in the basics of ethnodesign among future teachers of labor training: author. dis. ... Ped. Sciences: 13.00.02 / Brovchenko Anatoly Ivanovich. - Kiev. - 2011. - 21 p.
2. Zimnyaya I.A. Competence approach. What is his place in the system of approaches to education problems / I.A. Zimnyaya // Higher education. –2006. - № 8. - P. 21–26.
3. Kamaleeva A.R. Competence as a result of the educational process / A.R. Kamaleeva, E.R. Grigorieva // Education and self-development. - 2009. - № 4(14). - S. 59-65.

4. Koveshnikov P.A. Formation of artistic and design competence of future bachelors of design: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Koveshnikov Pavel Alekseevich. - Omsk. - 2016. - 23 p.
5. Kozhukhovskaya S.M. Design education. Structure. Content and methods of implementation: author. dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / Kozhukhovskaya Svetlana Makhtieva. - Moscow. - 2011. - 40 p.
6. Maksimova Z.Yu. Ethnodesign as a means of forming artistic and technological competence of future teachers of technology and teachers of vocational education [Electronic resource] / Z.Yu. Maksimova // Modern problems of science and education. - 2018. - № 3. - Access

mode: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27629>

7. Maksimova Z.Yu. Ethnodesign as a means of forming the artistic and design competence of future teachers of vocational training / Z.Yu. Maksimova // Scientific and educational space in the face of the challenges of our time / Proceedings of the Intern. scientific-practical conf. (Cheboksary, August 13, 2021); editorial board: O.N. Shirokov [and others]. - Cheboksary: Central nervous system "Interactive plus", 2021.

8. Postyka N.I. Ethnodesign is an important constituent of the project culture and consolidation of the Russian society [Electronic resource] / N.I. Postyka // Student Scientific Forum. - 2015. - Access mode: <http://www.scienceforum.ru>

9. Sivaev E.B., Krylov D.A. The essence and content of the ethnocultural competence of the future teacher [Electronic resource] / Ye.B. Sivaev, D.A. Krylov // Modern high technologies. - 2017. - № 5. - S. 140-144. - Access mode: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36684>

10. Skachkova N.V. Competence format of design training for bachelor of vocational training / N.V. Skachkova // Bulletin of the Tomsk State. ped. un-ta (TSPU Bulletin). - 2013. - № 11(139). - S. 204–208.

11. Tkachenko E.V. The concept of design education in modern conditions / E.V. Tkachenko, S.M. Kozhukhovskaya // Bulletin of the Educational and Methodological Association for Professional Pedagogical Education. - 2007. - № 2. - S. 3-51.

13.00.08 –Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Максимова Зинаида Юрьевна (г. Йошкар-Ола, Россия), старший преподаватель кафедры теории и методики технологии и профессионального образования ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», e-mail: zina.maksimova.80@mail.ru

Крылов Дмитрий Александрович (г. Йошкар-Ола, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики технологии и профессионального образования ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», e-mail: krilda@mail.ru



УДК 378

Использование игровых технологий в процессе подготовки профессионала социальной работы

The use of gaming technologies in the process of training a social work professional

Рыбасова Ю.Ю., ФГБОУ ВО Казанский государственный медицинский университет Минздрава России, rybasova68@gmail.com

Утеева Э.Н., ФГБОУ ВО Казанский государственный медицинский университет Минздрава России, elmirauteeva@mail.ru

Rybasova Yu., Kazan State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, rybasova68@gmail.com

Uteeva E., Kazan State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, elmirauteeva@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.012

Ключевые слова: инновационные технологии, игровые технологии, социальный театр, инновационные практики, театральные форумы, интерактивные формы и методы, мастерская, арт – терапия.

Keywords: innovative technologies, game technologies, social theater, innovative practices, theater forum, interactive forms and methods, workshop, art therapy.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в современных условиях, связанных с глобальной проблемой пандемии XXI века – COVID – 19 делается акцент на новые предложения для подготовки профессионалов социальной работы. Цель статьи заключается в использовании игровых технологий в образовательном процессе для совершенствования подготовки будущего социального работника. Авторы рекомендуют творческие подходы применения технологий обучения для студентов в нынешних условиях работы с гражданами, нуждающимися в социально-культурной и психологической поддержке. Предложены идеи практического применения инновационных технологий в процессе обучения студентов умениям, навыками универсальным компетенциям будущей профессиональной деятельности. Инновационные формы и методы игровых технологий позволяют во время организации учебного процесса студентам создавать собственные разработки и практиковать в своей профессии. Статья предназначена для социальных работников, социальных педагогов – практиков и студентов, обучающих мастерству социальной работы.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that in modern conditions associated with the global problem of the pandemic of the XXI century – COVID – 19, emphasis is placed on new proposals for training social work professionals. The purpose of the article is to use game technologies in the educational process to improve the training of a future social worker. The authors recommend creative approaches to the use of learning technologies for students in the current conditions of working with citizens who need socio-cultural and psychological support. The ideas of practical application of innovative technologies in the process of teaching students skills, skills and competencies of future professional activity are proposed. Innovative forms and methods of game technologies allow students to create their own developments and practice in their profession during the organization of the educational process. The article is intended for social workers, social educators, practitioners and students who teach the skills of social work.

Введение. Современные условия жизнедеятельности людей в период страшных потрясений, связанных с пандемией XXI века – COVID – 19 предъявляют новые требования к подготовке профессионала социальной работы. Практика показывает, что важно совместно

применять с традиционными формами социальной работы инновационные технологии.

К профессионалам социальной работы, инструкторам, при поступлении на работу, делают акцент на качество приобретенных теоретических знаний во время получения образования по

профессии и выявляют их практическую значимость в соответствии с современными требованиями к специалисту.

Современный специалист не только должен знать свою профессию, он должен осознавать ее социальную значимость и понимать, что он умеет делать в ней. Для педагога важно подготовить профессионала социальной работы, чтобы он умел владеть мастерством, мобильно решать конкретные задачи, участвовать в проектной деятельности и применять игровые технологии, и при этом, имея навыки коммуникации своевременно принимать правильные решения [1, с.49].

Методами исследования послужили теоретический анализ социологических и психолого-педагогических трудов, посвященных специфике использования игровых технологий в процессе подготовки профессионала социальной работы.

Результаты исследования. Изучение точек зрения ученых их различных областей знания показало, что все они едины в определении игровых технологий. Игровые технологии – это сложные и трудоемкие инструменты обучения. Практика показывает, что применять их необходимо и важно там, где нельзя разрешить трудную жизненную ситуацию простым и привычным способом [4].

Как утверждают Гулакова М.В. и Харченко Г.И. игровые технологии предусматривают мыслительную деятельность в коллективе. Такая деятельность способствует раскрытию содержания обучения, где разрешаются проблемные ситуации совместными усилиями участников [3].

Практика показывает, что деятельность коллектива или малой группы – это организация общей работы студентов в научении правильности решения трудных социальных проблем. Поэтому, во время процесса обучения они погружаются в теоретический материал одной учебной дисциплины, а затем переключаются на проблему следующей учебной дисциплины, итогом становится ориентация их на профессиональную деятельность [7].

Наш педагогический опыт свидетельствует о том, что инновационные технологии, которые включены в процесс подготовки профессионалов социальной работы, способствуют совершенствованию профессиональной деятельности будущих социальных работников. Работая со студентами на практических занятиях, мы внедряем новые формы и методы в работе с гражданами, которые нуждаются в социальной помощи. Студенты самостоятельно создают

наилучшую социальную среду, когда проходят производственную практику, где стараются учитывать потребности граждан.

Будущие профессионалы социальной работы предлагают формы и виды социальных услуг, которые носят комплексный характер. С точки зрения студентов, инновационные методы социальных услуг, применяемых для работы с гражданами, которые нуждаются в помощи, взаимодополняют и заменяют друг друга.

Всем нам известно, что социальная работа как профессиональная и историческая деятельность социальной сферы помогает людям преодолеть трудные жизненные ситуации, особенно личные и социальные проблемы. Она предлагает защиту и качественное обслуживание группам разной категории населения [2].

Подготовить профессионала для социальной работы – это одна из важнейших задач высшей школы. Современные инновационные процессы в высшей школе – это процессы управления, развития и интереса, уяснения, оценки, освоения и применения различных новых подходов в обучении профессионалов социальной работы.

Слово «инновация» с латинского переводится как «нововведение». Как показывает практика, с помощью модернизированных новшеств педагоги высшей школы создают и предлагают модели обучения, которые приближены к быстрому реагированию на современные глобальные проблемы. А на практических занятиях педагоги совместно со студентами пытаются проектировать модель будущей деятельности профессионалов социальной работы.

Мы знаем, что активные и интерактивные формы и методы инновационных технологий играют важную роль в формировании творческого подхода к пониманию профессиональной деятельности социальных работников. Суть заключается в том, что студенты вовлекаются в процесс изучения и познания какой-либо социальной проблемы, с помощью совместной деятельности и индивидуального подхода создается модель решения проблемного действия или события.

Активный обмен знаниями, идеями и способами деятельности предполагает создание дорожно-образовательной платформы решения наиболее сложных социальных вопросов.

Игровая технология – одна из самых сложных и самых творческих технологий обучения. Игра в учебном процессе включает группу участников и их взаимодействие. В процессе игры важно показать интерес вовлеченных людей, способных совместно решить социальную проблему. В

современной социальной литературе используют «имитационно-моделирующую игру» и «деловую игру». Относительно социальных, педагогических и психологических проблем эти виды игровых технологий являются синонимами сценарно-ролевой игры. Главным инструментом игровых технологий является сюжет, который описан в сценарии. Задача режиссера, правильно распределить роли, которые предложены по сценарию изложенной ситуации [8]. Игровая технология в учебном процессе предполагает разыгрывание и соответствующий анализ проблемной ситуации, которые относятся к профессиональной деятельности.

В процессе обучения игровым технологиям важно учитывать социально-культурные, психолого-педагогические и профессиональные факторы, которые определяют результат в решении социальной проблемы. Игровая технология носит терапевтический характер. Применяя ее для разновозрастных категорий, мы обнаружим следующее. Работая с детьми, с помощью игры мы можем увидеть выражения эмоций с игрушками. Или, например, социальный работник совместно с детьми принимая участие в игре, наблюдает их воодушевление, которое позволяет установить с ними контакт. И таким образом, дает распознавать и разумно справиться с трудностями.

Наши наблюдения на практических занятиях со студентами группы 9301 направления подготовки «Социальная работа» факультета социальной работы высшего сестринского образования Казанского государственного медицинского университета показали следующие результаты. В рамках дисциплины «Основы социального консультирования» мы предложили игровую технологию «Сказкотерапия». На занятии мы использовали «Сказкотерапию» под названием «История Осины».

Цель нашего занятия заключалась в повышении самооценки студента через осознание собственной ценности и своей уникальности. В процессе работы нами были поставлены следующие задачи:

1. Развитие интереса к себе.
2. Повышение уверенности в себе.
3. Вхождение в коллектив свободной личностью.

Мы, педагоги выступаем в качестве тьютера-руководителя, знакомим студенческую группу с сюжетом игровой технологии «Сказкотерапия», в процессе которой, студент с заниженной самооценкой должен изменить себя.

В ходе занятия нами предлагаются несколько упражнений, выполнение которых позволяет

охарактеризовать студента, выявить его ценностные качества. Через призму своего «Я», студент, вступая в диалог с однокурсниками, стремится развить интерес и уверенность в себе, и пытается понять, какова его значимость для общества, способен ли он в будущем работать с клиентами, которые также нуждаются в поднятии своей самооценки. Упражнение «Диалог культур» нами используется в виде взаимоотношений старшего и младшего поколений. В рамках этого упражнения мы предлагаем разрешить ситуацию «Отцов и детей». В ходе занятия диалог начинают старшие поколения, которые обосновывают преимущества традиций межпоколенных отношений, значимость их образа жизни, их культуры. Молодые поколения обвиняют их в навязывании не интересных для них ценностей, результатом становится конфликт. Молодежь пытается доказать разрушительное влияние их культуры в виде примеров современных средств массовой информации, что их мир лучше и более демократичен. Педагог, наблюдая за ходом такого диалога, вносит коррективы, предлагая ряд вопросов для разрешения конфликтной ситуации и нахождения точек соприкосновения. И, таким образом, обе стороны находят для себя ценности ведения хорошего диалога и взаимопонимания.

После проведенного занятия для обратной связи мы провели опрос среди студентов. Результаты опроса показали, что 78% студентов полностью удовлетворены проведенным занятием, 22% частично удовлетворены. 88% опрошенных студентов отметили, что все обучающиеся в процессе занятия активно работали. 92% студентам понравилась творческая атмосфера на занятии. Общую положительную атмосферу на занятии отметили 98% студентов. Студенты отметили, что после проведенного занятия у них повысилась уверенность в себе (58%), появился интерес к изучению себя (36%), почувствовали себя свободной личностью в коллективе (62%).

Таким образом, можно сделать вывод, что занятие вызвало положительный интерес среди студентов и выступило триггером к изучению себя и повышению уверенности в себе.

Психотерапевтическое воздействие на пожилых людей, как показывает практика, и научные исследования так же оказывает игровая технология. Она способствует созданию комфортных условий для близких и дружеских отношений между участниками этой возрастной категории. Игра помогает снять напряженность, тревогу, страх перед окружающими. Формы игровой технологии повышают самооценку,

позволяют поверить в себя в различных ситуациях общения и преодолеть негатив [10].

С помощью игровой технологии можно создать социальный театр. Опыт в этом направлении уже есть. Одной из функций социального театра является анализ актуально важных социальных проблем, которые отрицательно влияют как на общество, так и на отдельного человека. Встречи зрителя и актеров в социальном театре позволяют сократить дистанцию между ними, и таким образом, выстроить диалог, который будет способствовать созданию здоровых и добрых отношений.

Социальный театр может стать арт-терапией и для подростка. Вступая с ним в диалог, мы можем предложить интересные для него формы игры, которые позволят ему самостоятельно решить имеющуюся у него проблему [9]. Работая с данной категорией детей, мы часто наблюдаем, что для подростка форма важнее содержания, процесс важнее результата, и он стремится произвести внешнее впечатление, не беспокоясь о последствиях.

Поведение подростка непоследовательно, он хочет казаться взрослым, а ведет себя как маленький ребенок. Внешне он стремится показать, что ему не нужна забота, а внутри ждет помощи от взрослого. И как показывает практика подростковому возрасту свойственно разрушительное поведение, нигилизм ко всему старому и поиск новых миров. Подросток живет коллективным сознанием, поэтому он легко проникает в сообщество иллюзий и фантазий.

Спектакль способен помочь подростку реабилитироваться, повысить уровень осознания своих ценностей, стать благополучным. Социальный театр развивает способности рационально мыслить и верно принимать решения в отношении своей жизни и ведения здорового образа жизни. В основе формы социального театра как обучающей технологии лежит принцип «ведения диалога на равных отношениях». В процессе обучения студенты передают знания, формируют установки ответственного отношения в разрешении проблем, поднятия социального статуса, а также поиску одинаковых интересов и подтверждение сходных рисков [5].

Особенность социального театра заключается в том, что содержательной основой спектаклей является сама жизнь. Он учит, как правильно жить, выстраивать отношения, быть полезным, как самому себе, так и обществу.

Очень трудно принимать, мириться и понимать то, что происходит в современном мире. Поэтому спектакли социального театра

позволяют и зрителю и актеру проникнуть в суть личной жизни человека, пытаться найти дороги добра, радости и справедливости и избавиться от страха и одиночества, уметь делиться личными переживаниями.

В Казани – столице Республике Татарстан с 25 по 28 марта 2021 года прошел форум-фестиваль «Особый взгляд. Регионы», где были показаны семь спектаклей и пять междисциплинарных проектов, созданных в городах Приволжского федерального округа.

Инициатором и организатором стал Благотворительный фонд Алишера Усманова «Искусство, наука и спорт».

Приняли участие Центр творческих проектов «Инклюзион», фонд «Живой город» и фонд поддержки слепоглухонемых «Со-единение», в рамках поддержки программы для детей инвалидов и подростков с нарушениями зрения «Особый взгляд».

Мастер-классы, семинары, с элементами игровых технологий, которые режиссеры, продюсеры, театроведы и социальные педагоги провели в рамках данного форума, явилось изюминкой образовательной площадкой для будущих профессионалов социальной работы.

Примером стали художественные постановки представленных социальных театров. В их программу была включена разнообразная тематика решения современных социальных проблем.

Студия для подростков «Театралка» Казанского театра юного зрителя, показала спектакль «Дети над пропастью». В содержании раскрыта проблема современных подростков, живущих в век информационных технологий, когда компьютерная сеть становится главным смыслом жизни и юный человек маленьким винтиком глобальных проблем, не способный найти выход из сложной информационной жизненной ситуации.

У участников театрального форума вызвал интерес спектакль «Муравей в стеклянной банке» социального театра – студии «Пилигрим». Молодые актеры из города Пермь рассказали о проблеме одиночества и страха. Это особенно актуально сегодня в современном обществе, которое больно заболеванием COVID – 19.

Спектакль «Деликатес» социального театра «LesPartisans», г. Ижевск повествовал о проблеме жизни и деятельности разных слоев общества и их существовании.

Особенностью социального театра является то, что в данном направлении искусства ставится цель, которая должна решить проблему социально незащищенных людей. Поэтому

содержание сценариев должны быть доступны для понимания и актерам и зрителям. Характерной чертой сценариев, на наш взгляд, должно быть единство участников, их самоанализ и искренность.

Мы используем игровые технологии в процессе подготовки социальных работников к их будущей профессиональной деятельности. Как показывают практические занятия, происходит изменения знаний, умений и навыков у студентов. Исходя из современных требований, которые предъявляются к подготовке будущих профессионалов социальной работы, качественно меняется взгляд и подход в решении социальных проблем.

Применяя на практических занятиях новшества, мы предлагаем более современные методики ведения семинаров, мастер-классов. Лучшие технологии нами включаются в авторские программы, которые составляются совместно со студентами, участниками образовательного процесса.

Таким образом, происходит активный поиск нововведений применения знаний, умений и навыков в будущей практической профессиональной деятельности.

В связи с тем, что главной задачей использования инновационных технологий в высшей школе является повышение качества усвоения знаний, умений и навыков в практической деятельности, мы считаем, что для этого важно улучшать совместную работу преподавателя и студента.

Мы предлагаем следующие уровни применения инновационных технологий при проведении практических занятий:

1. По-новому подойти к решению социальных проблем. Изменить характер внедрения методов и технологий в образовательном процессе.

Адаптировать их к современным условиям жизни нашего общества.

2. Педагог, исходя, из своего профессионального опыта может рекомендовать студенту свои идеи, приемы и методики. Работая совместно над какой-либо социальной проблемой, он должен убедиться, что студент согласится с его предложениями. Это, на наш взгляд будет диалог педагога – теоретика и будущего профессионала практика в решении глобальных социальных проблем современности.

3. В аудитории, с нашей точки зрения, важна творческая инициатива. Она делает образовательный процесс активным и дает возможность студенту самостоятельно решать самые сложные задачи в процессе изменения социальных проблем.

Заключение. Анализ исследования, посвященный, проблеме изучения использования игровых технологий в процессе подготовки профессионала социальной работы позволил выявить особенности интерактивных форм и методов обучения студентов и применения их в будущей профессиональной деятельности.

Особенно важно, на наш взгляд, с помощью игровых технологий правильно использовать сценарный подход для координации организационно-проектной деятельности в учебном процессе, чтобы в будущем умело планировать свою профессиональную работу. Сюжетная линия сценарного подхода – это выбор правильного решения поставленной проблемы на практике, определение путей снижения негативных и усиление позитивных явлений [6].

Мы думаем, особую роль здесь играет творческая идея, которая позволяет создать новое видение на изменение трудной жизненной ситуации и по праву это можно назвать как совершенно новое, которое носит характер «радикальной инновации».

Литература:

1. Аникеева О.А., Сизикова В.В., Фомина С.Н. Игровые технологии в профессиональном обучении специалистов социальной сферы: специфика, потенциал, алгоритм организации / О.А. Аникеева, В.В. Сизикова, С.Н. Фомина // Социологические науки. – 2018. - № 4(52). - С. 48–54.
2. Галактионова Л.А. Специфика инновационных технологий в социальной работе / Л.А. Галактионова // Концепт. - 2016. – № S14. - С. 8-13.
3. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Имитационно-игровые технологии как фактор повышения качества подготовки специалистов: сборник научных трудов / М.В. Гулакова, Г.И. Харченко // Материалы международной научно-практической конференции;

Изд-во: Инновационные центр развития образования и науки. – 2016. – С. 100-103.
4. Жеребятникова Г.В. Роль деловой игры в подготовке социальных педагогов к профессиональной деятельности / Г.В. Жеребятникова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 1. – С. 48-53.
5. Кокоулина Ю.Б. Социальный театр: предпосылки явления, технология реализации и ее этапы, формы воплощения / Ю.Б. Кокоулина // Сибирский филологический форум. – 2018. – № 3(3). – С. 73-86.
6. Кузнецова Н.Е. Системное моделирование и сценарный подход как методология проектной

деятельности педагога и студента педагогического вуза / Н.Е. Кузнецова // Наука и школа. – 2009. – № 4. – С. 10-14.

7. Макаренко О.В. Интерактивные образовательные технологии в вузе / О.В. Макаренко // Высшее Образование в России. – 2012. - № 10. –С. 134-139.

8. Мушарацкий М.Л. Технология сценарного планирования в формировании профессионально-нравственной позиции обучающихся ведомственных

вузов / М.Л. Мушарацкий // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. –№ 10. – С. 141-144.

9. Инновационные практики социальной работы с разными группами населения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studref.com/359024/sotsiologiya/innovatsionnye_praktiki_sotsialnoy_raboty_raznymi_gruppami_naseleniya

10. Рыбасова Ю.Ю., Мазитова Ф.Л. Общекультурная подготовка бакалавров в Вузе / Ю.Ю. Рыбасова, Ф.Л. Мазитова. – М.: РУСАЙНС, 2018. - 99 с.

References:

1. Anikeeva O.A., Sizikova V.V., Fomina S.N. Game technologies in vocational training of specialists in the social sphere: specificity, potential, organization algorithm / O.A. Anikeeva, V.V. Sizikova, S.N. Fomina // Sociological Sciences. - 2018. - № 4(52). - S. 48–54.

2. Galaktionova L.A. Specificity of innovative technologies in social work / L.A. Galaktionova // Concept. - 2016. - № S14. - S. 8-13.

3. Gulakova M.V., Kharchenko G.I. Imitation and game technologies as a factor in improving the quality of training specialists: collection of scientific papers / M.V. Gulakova, G.I. Kharchenko // Materials of the international scientific-practical conference; Publishing house: Innovation center for the development of education and science. - 2016. - S. 100-103.

4. Zherebyatnikova G.V. The role of a business game in training social educators for professional activity / G.V. Zherebyatnikova // Problems and prospects for the development of education in Russia. - 2010. - № 1. - S. 48-53.

5. Kokoulina Yu.B. Social theater: preconditions for the phenomenon, technology of implementation and its

stages, forms of embodiment / Yu.B. Kokoulina // Siberian Philological Forum. - 2018. - № 3(3). - S. 73-86.

6. Kuznetsova N.Ye. System modeling and scenario approach as a methodology of project activities of a teacher and student of a pedagogical university / N.Ye. Kuznetsova // Science and School. - 2009. - № 4. - S. 10-14.

7. Makarenko O.V. Interactive educational technologies at the university / O.V. Makarenko // Higher Education in Russia. - 2012. - № 10. –S. 134-139.

8. Musharatskiy M.L. Scenario planning technology in the formation of the professional and moral position of students of departmental universities / M.L. Musharatskiy // Society: sociology, psychology, pedagogy. - 2019. –№ 10. - P. 141-144.

9. Innovative practices of social work with different groups of the population [Electronic resource]. - Access mode: https://studref.com/359024/sotsiologiya/innovatsionnye_praktiki_sotsialnoy_raboty_raznymi_gruppami_naseleniya

10. Rybasova Yu.Yu., Mazitova F.L. General cultural training of bachelors at the University / Yu.Yu. Rybasova, F.L. Mazitova. - M.: RUSAYNS, 2018. - 99 p.

13.00.08 –Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Рыбасова Юлия Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Экономической теории и социальной работы» ФГБОУ ВО Казанский государственный медицинский университет Минздрава России, e-mail: rybasova68@gmail.com

Утева Эльмира Наильевна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры «Экономической теории и социальной работы» ФГБОУ ВО Казанский государственный медицинский университет Минздрава России, e-mail: elmirauteeva@mail.ru



УДК 379.83

Проектирование компетентностной модели и индикаторов достижения компетенций по направлению 05.03.02 География

Designing a competence model and indicators for achieving competencies in the direction 05.03.02 Geography

Мишнина Е.И., Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, EMishnina@yandex.ru

Мишнин М.Н., Академия права и управления ФСИН России, EMishnina@yandex.ru

Mishnina E., Ryazan State University named after S.A. Yesenin, EMishnina@yandex.ru

Mishnin M., Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, EMishnina@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.013

Ключевые слова: компетентностная модель выпускника, география, профессиональные компетенции, индикаторы достижения компетенций, территориальное проектирование, геоинформационные системы.

Keywords: competence model of a graduate, geography, professional competencies, indicators of competence achievement, territorial design, geoinformation systems.

Аннотация. Профессиональная готовность выпускника бакалавриата по направлению подготовки 05.03.02 География должна иметь мотивацию и направленность. На современном этапе развития обучения, по данному направлению подготовки важно формирование у обучающихся умение прогнозировать саморазвитие в выбранной профессиональной деятельности. Целью работы является обеспечение необходимого уровня профессиональной готовности будущих бакалавров географии, посредством проектирования компетентностной модели выпускника, на всех этапах профессионального обучения в вузе, в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по применению в образовательном процессе компетентностного подхода. Формирование профессиональной готовности будущих бакалавров географии должно осуществляться через возможность предоставления им в образовательной среде вуза ситуаций формирования, как теоретических знаний, так и практических умений, профессиональных навыков, чувства причастности к профессиональному сообществу и механизмов диагностики и самодиагностики индивидуального профессионального стиля и уровня компетентности. Эти требования должны найти отражение в компетентностной модели выпускника и индикаторах достижения компетенций.

Abstract. Professional readiness of a bachelor's degree graduate in the field of training 05.03.02 Geography should have motivation and orientation. At the present stage of the development of training, in this area of training, it is important to form the ability of students to predict self-development in their chosen professional activity. The aim of the work is to ensure the necessary level of professional readiness of future bachelors of geography, through the design of a graduate's competence model, at all stages of professional training at a university, in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education for the application of a competence-based approach in the educational process. The formation of professional readiness of future bachelors of geography should be carried out through the possibility of providing them with situations of formation in the educational environment of the university, both theoretical knowledge and practical skills, feelings of belonging to the professional community and mechanisms of diagnosis and self-diagnosis of the individual professional and level of competence. These requirements should be reflected in the competency model of the graduate and indicators of achievement of competencies.

Введение. Актуальность проектирования компетентностной модели выпускника [10] и индикаторов достижения компетенций по направлению подготовки 05.03.02 География обусловлена введением нового ФГОС ВО 3++ и задачами определения и формирования

профессиональных компетенций научно-педагогическими работниками ВУЗов, реализующих данное направление подготовки на основе действующих профессиональных стандартов и отечественного и зарубежного опыта профессиональной деятельности [4].

Согласно требованиям ФГОС ВО 3++ индикаторы достижения всех компетенций и формулировка профессиональных компетенций разрабатываются образовательной организацией, реализующей ОПОП по данному направлению подготовки. Таким образом, для успешного начала реализации образовательной программы возникает необходимость разработки университетом модели, в которой будут сопряжены формулировки универсальных и общепрофессиональных компетенций из ФГОС 3++ и сформулированные на основе выбранных профессиональных стандартов профессиональные компетенции с определенными индикаторами их достижения и формирующими дисциплинами учебного плана. Такую разработку целесообразно выполнить в форме компетентностной модели, в которой четко прослеживается взаимосвязь: компетенция – индикатор достижения – дисциплина – практика – ГИА.

Целью данной работы является демонстрация и анализ разработанной авторами компетентностной модели, в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ для направления подготовки 05.03.02. География. В части общепрофессиональных компетенций, индикаторов их формирования и формирующих дисциплин предлагаемая авторами модель может претендовать на универсальность для указанного направления подготовки. Профессиональные компетенции, индикаторы их достижения и формирующие дисциплины разработаны авторами для направленности (профиля) «Территориальное проектирование и геоинформационные системы», который реализуется в РГУ имени С.А. Есенина.

Методология исследования. В настоящее время для решения этих задач использованы Профессиональный стандарт Географ и Профессиональный стандарт Градостроитель [6;9], а также анализ требования к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщение российского и зарубежного опыта, консультации с работодателями. Для проектирования компетентностной модели выпускника и индикаторов достижения универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций по рассматриваемому направлению подготовки, необходима систематизация материалов вышеуказанных источников, выбор наиболее актуальных для региона отраслевых стандартов, трудовых функций и трудовых действий, которыми должны владеть обучающиеся бакалавриата.

Результаты исследования. Предлагаемая компетентностная модель и индикаторы достижения общепрофессиональных и профессиональных компетенций позволяют наиболее рационально спланировать их формирование на весь срок обучения, по всем дисциплинам и практикам учебного плана в части, формируемой участниками образовательных отношений. В предлагаемой компетентностной модели выбран основной тип задач профессиональной деятельности: проектно-производственный (проектно-изыскательский), и не рассматриваются универсальные компетенции, индикаторы которых определены и сформулированы образовательной организацией для всех реализуемых направлений подготовки. Для каждой общепрофессиональной компетенции предлагаются по три индикатора их достижения [8], см. таблицу 1.

Таблица 1. – Проектирование индикаторов общепрофессиональных компетенций в компетентностной модели выпускника по направлению подготовки 05.03.02 География

ОПК-1 Способен применять базовые знания в области математических и естественных наук, знания фундаментальных разделов наук о Земле при выполнении работ географической направленности	ОПК-1.1 Использует базовые знания в области фундаментальных разделов математических наук для обработки информации и анализа географических данных в профессиональной деятельности
	ОПК-1.2 Использует базовые знания естественных наук при выполнении работ географической направленности в профессиональной деятельности
	ОПК-1.3 Использует при выполнении работ географической направленности базовые знания фундаментальных разделов наук о Земле
ОПК-2 Способен применять теоретические знания о закономерностях и особенностях развития и взаимодействия природных, производственных и социальных территориальных систем при решении задач профессиональной деятельности	ОПК-2.1 Использует при решении задач профессиональной деятельности знания о структурных компонентах, особенностях и закономерностях развития и функционирования природных территориальных систем
	ОПК-2.2 Использует знания о структурных компонентах, особенностях и закономерностях развития и функционирования производственных и социальных территориальных систем при решении задач профессиональной деятельности
	ОПК-2.3 Решает задачи профессиональной деятельности с применением знаний о принципах и закономерностях взаимодействия природных, производственных и социальных территориальных систем

Продолжение таблицы 1

ОПК-3 Способен применять базовые географические подходы и методы при проведении комплексных и отраслевых географических исследований на разных территориальных уровнях	ОПК-3.1 Использует основные географические подходы и методы при проведении комплексных и отраслевых географических исследований
	ОПК-3.2 Применяет картографические материалы, космические и аэрофотоснимки при проведении исследований и работ географической направленности на разных территориальных уровнях
	ОПК-3.3 Применяет методы сбора, камеральной обработки и анализа первичной географической информации и данных
ОПК-4 Способен использовать стандартные программные продукты, информационные базы данных для решения задач профессиональной деятельности в области наук о Земле с учетом требований информационной безопасности	ОПК-4.1 Использует при решении стандартных задач профессиональной деятельности в области наук о Земле информационно-коммуникационные технологии с учетом основных требований информационной безопасности
	ОПК-4.2 Использует при решении задач профессиональной деятельности в области наук о Земле стандартные программные продукты с учетом основных требований информационной безопасности
	ОПК-4.3 Использует при решении задач профессиональной деятельности в области наук о Земле информационные базы данных с учетом основных требований информационной безопасности
ОПК-5 Способен осуществлять сбор, обработку, первичный анализ и визуализацию географических данных с использованием геоинформационных технологий	ОПК-5.1 Использует геоинформационные технологии при решении профессиональных задач по поиску и сбору географических данных
	ОПК-5.2 Использует геоинформационные технологии при решении профессиональных задач по обработке, систематизации и первичному анализу географических данных
	ОПК-5.3 Использует геоинформационные технологии при решении профессиональных задач по визуализации и представлению географических данных
ОПК-6 Способен проектировать, представлять, защищать и распространять результаты своей профессиональной и научно-исследовательской деятельности	ОПК-6.1 Определяет и формулирует актуальность, цели, задачи, методы, источники информации, новизну и практическое значение своей профессиональной и научно-исследовательской деятельности
	ОПК-6.2 Проектирует и осуществляет свою профессиональную и научно-исследовательскую деятельность, применяя методы комплексных географических исследований для обработки, анализа и синтеза географической информации
	ОПК-6.3 Представляет, защищает и распространяет результаты своей профессиональной и научно-исследовательской деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий

Общепрофессиональные компетенции в проектируемой модели формируются в процессе изучения таких дисциплин математического и естественнонаучного цикла как: математика и математические методы и модели в географии, физика, химия, биология, эколого-географический анализ территории, земледелие, геоморфология с основами геологии, климатология, гидрология, биогеография, география почв, ландшафтоведение, физическая география материков и океанов, физическая география России и другие. Этот блок дисциплин соответствует ОПК-1. Для формирования ОПК-2 в проектируемой модели предлагаются следующие дисциплины из цикла общественной географии: общая социально-экономическая география, география населения с основами демографии, георбанистика, этногеография и

география религий, экономическая и социальная география России, экономическая и социальная география мира и ряд других традиционных для классического географического образования дисциплин. Методологическая компетенция ОПК-3 предполагает включение в модель таких дисциплин как история географических исследований, картография, топография, методология комплексных географических исследований. Большое внимание в проектируемой модели уделено дисциплинам, формирующим ОПК-4, ОПК-5 и ОПК-6 которые формируют у обучающихся способность использовать программное обеспечение и геоинформационные технологии в профессиональной и научно-исследовательской деятельности, а также проектировать, представлять, защищать и распространять ее результаты. Следовательно, здесь включены

такие дисциплины как геоинформационные системы в географии, программное обеспечение специального назначения, геоинформатика и базы данных [3;7]. Кроме того в формировании общепрофессиональных компетенций большое значение имеют учебные практики: физико-географическая отраслевая, экономико-географическая отраслевая, топографическая [5].

Профессиональные компетенции предлагаемой компетентностной модели сформулированы на основе профессионального стандарта ПС 10.013 Географ, трудовых функций А, В. Область профессиональной деятельности и сферы профессиональной деятельности, в которых выпускники могут осуществлять профессиональную деятельность – 10 Архитектура, проектирование, геодезия, топография и дизайн (в сферах: кадастрового

учета; благоустройства и озеленения территорий; градостроительства). Сфера планирования, территориального проектирования, управления, экспертизы, мониторинга природных, антропогенных, природно-хозяйственных, эколого-экономических, производственных, социальных, рекреационных, общественных территориальных систем и структур разного пространственного уровня. В рамках освоения программы бакалавриата выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующего типа: – Проектно-производственный (проектно-исследовательский).

Таким образом, предлагаемая модель разработана для направленности (профиля) Территориальное проектирование и геоинформационные системы, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Проектирование индикаторов профессиональных компетенций в компетентностной модели выпускника по направлению подготовки 05.03.02 География, направленность (профиль) Территориальное проектирование и геоинформационные системы

Код и содержание компетенции	Основание для включения компетенции в ОПОП	Индикаторы достижения компетенции
ПК-1 Способен осуществлять полевые и камеральные изыскательские работы по получению и обработке первичной информации физико-и экономико-географической направленности для решения задач территориального проектирования с использованием геоинформационных систем	ПС 10.013 Трудовая функция, А/01.6 (ОТФ А) Трудовая функция, А/02.6 (ОТФ А) Трудовая функция, А/03.6 (ОТФ А)	ПК-1.1 Выбирает объект, методику, инструментарий и технические средства для выполнения полевых изысканий географической направленности и решения задач территориального проектирования ПК-1.2 Осуществляет сбор информации, подбор геопространственных данных, картографических материалов по теме камеральных изысканий географической направленности для решения задач территориального проектирования ПК-1.3 Определяет приемы и средства обработки первичной информации, полученной в результате полевых и камеральных изысканий для решения задач территориального проектирования, в том числе средства геоинформационных систем
ПК-2 Способен, используя стандартные и специализированные программные продукты осуществить подготовку аналитических материалов географической направленности в целях планирования и проектирования природных и социально-экономических территориальных систем, прогнозирования их развития и управления ими	ПС 10.013 Трудовая функция, В/01.6 (ОТФ А) Трудовая функция, В/02.6 (ОТФ А)	ПК-2.1 Определяет критерии и осуществляет отбор, систематизацию и анализ географической информации в целях планирования и проектирования природных, природно-хозяйственных и социально-экономических территориальных систем, прогнозирования их развития и управления ими ПК-2.2 Проводит качественную и количественную оценку состояния природных, природно-хозяйственных и социально-экономических территориальных систем для реализации целей планирования, проектирования, прогноза и управления ПК-2.3 Применяет стандартные и специализированные программные продукты для формирования баз данных показателей состояния природных, природно-хозяйственных и социально-экономических систем и визуализации результатов их комплексной диагностики для реализации целей планирования, проектирования, прогноза и управления

Продолжение таблицы 2

ПК-3 Способен организовать процесс технического сопровождения разработки и формирования комплекта градостроительной документации применительно к территориальному объекту проектирования с использованием средств информационно-коммуникационных технологий	ПС 10.006 Трудовая функция, А/01.6 (ОТФ А) Трудовая функция А/02.6 (ОТФ А)	ПК-3.1 Организует процесс поиска и сбора информации, определяет инструменты и методы поиска информации, необходимой для разработки содержательных разделов градостроительной документации, с использованием средств информационно-коммуникационных технологий
		ПК-3.2 Обрабатывает, систематизирует и организует хранение информации для разработки градостроительной документации с применением средств информационно-коммуникационных технологий
		ПК-3.3 Формирует комплект градостроительной документации по территориальному объекту проектирования с использованием средств информационно-коммуникационных технологий

Профессиональная компетенция ПК-1 в проектируемой модели формируются на основе трудовых функций ПС 10.013 – А/01.6, А/02.6, А/03.6. Обобщенная трудовая функция ОТФ А. Для формирования способности осуществлять указанные трудовые функции, в проектируемую модель введены следующие дисциплины: методы физико-географических исследований, методы экономико-географических исследований, региональные географические исследования, территориальное планирование и проектирование, геоинформационные технологии и методы пространственного географического анализа, геодезия, социально-экономическое картографирование, программное обеспечение проектной географической деятельности.

Профессиональная компетенция ПК-2 основана на трудовой функции В/01.6 и В/02.6 обобщенной трудовой функции В вышеуказанного профессионального стандарта. С целью их формирования включены такие дисциплины как территориальная организация населения и хозяйства, управление территориальным развитием, маркетинг территорий, региональный социально-экономический мониторинг, географическое прогнозирование, управление географическими проектами территориального развития, оценка воздействия на окружающую среду и экологическая экспертиза, туристско-рекреационное проектирование (в качестве факультатива).

Формулировка ПК-3 основана на ПС 10.006 обобщенной трудовой функции А, трудовых функциях А/01.6 и А/02.6. С целью формирования указанной профессиональной компетенции в проектируемую компетентностную модель вошли следующие дисциплины: географические основы

градостроительства и планировка населенных мест, градостроительное законодательство и экологическое право и ряд дисциплин, формирующие ПК-1 и ПК-2 [1;2]. Значительное количество зачетных единиц в образовательной программе отведено на блок Практики и профессиональные компетенции после теоретического обучения продолжают формироваться в рамках учебной ознакомительной практики, учебной физико-географической ландшафтной практики, учебной геодезической практики, учебной экономико-географической урбанистической практики, производственной технологической и преддипломной практик. Кроме того, все компетенции проходят заключительный этап формирования в процессе подготовки к процедуре и в рамках процедуры ГИА.

Заключение. Таким образом, предлагаемая компетентностная модель выпускников бакалавриата по направлению подготовки 05.03.02 География, направленность (профиль) Территориальное проектирование и геоинформационные системы позволяет решить задачу определения и формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций средствами дисциплин части формируемой участниками образовательных отношений учебной программы. Новизна предлагаемой авторами модели обусловлена введением в 2020 году ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 05.03.02 География с учетом профессиональных стандартов и тем, что набор обучающихся в высшие учебные заведения по этим требованиям осуществляется в 2021 году впервые. Ранее подобный подход к формированию компетентностных моделей по указанному направлению подготовки не использовался и аналогичных разработок для

направленности (профиля) «Территориальное проектирование и геоинформационные системы» нет. Таким образом, предлагаемая модель может найти практическое применение в вузах, реализующих образовательную программу по направлению подготовки 05.03.02 География с соответствующим профилем.

Предлагаемая компетентностная модель проходит апробацию в учебном процессе. Идет ее активное обсуждение в профессиональном сообществе научно-педагогических работников университета, специалистов-практиков,

реализующих модель, работодателей. На следующем этапе проектирования планируется обобщение результатов апробации и мнений участников профессионального сообщества, имеющих отношение к ее реализации. В результате этой работы предусматривается дальнейшее совершенствование компетентностной модели с целью установления максимального соответствия формируемых в высшей школе профессиональных компетенций у бакалавров географии и требований рынка труда.

Литература:

1. Бочаров Ю.П. Трансдисциплинарность как направление развития современного градостроительства / Ю.П. Бочаров, Н.Н. Жеблиенок, М.А. Жеблиенок // Academia. Архитектура и строительство. – 2018. – № 4. – С. 66-73. – DOI 10.22337/2077-9038-2018-4-66-73.

2. Жеблиенок Н.Н. Профессиональная структура современного градостроительства / Н.Н. Жеблиенок // Архитектура и современные информационные технологии. – 2018. – № 3(44). – С. 294-307.

3. Капустин В.Г. Гис-технологии как инновационное средство развития географического образования в России / В.Г. Капустин // Педагогическое образование. – 2009. – № 3. – С. 68-76.

4. Куричев Н.К. Современные технологические вызовы и реализация новых образовательных программ по географии в условиях цифровизации / Н.К. Куричев, О.Н. Соломина, А.А. Медведев // Цифровая География / Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х томах, (Пермь, 16–18 сентября 2020 года); науч. редакторы А.И. Зырянов, Т.В. Субботина, С.В. Копытов. – Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2020. – С. 46-49.

5. Погодина В.Л. Формирование профессионально значимых компетенций бакалавров и магистров образования географического профиля на полевых практиках / В.Л. Погодина // Известия Российского государственного педагогического

университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 109. – С. 43-53.

6. Профессиональные стандарты. Национальный реестр профессиональных стандартов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://profstandart.rosmintrud.ru/>

7. Сеницын И.С. Формирование готовности студентов-географов к профессиональной деятельности с использованием средств информационно-коммуникационных технологий / И.С. Сеницын // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 4. – С. 323-330.

8. ФГОС – федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>

9. Чепурин Е.М. Место профессиональных стандартов при подготовке кадров в области землеустройства и кадастров / Е.М. Чепурин, А.А. Мурашева // Науки о Земле. – 2016. – № 1. – С. 77-82.

10. Ярышева Т.Н. Модели образования. Компетентностная модель в системе высшего образования / Т.Н. Ярышева // Гарантии качества профессионального образования / Материалы Международной научно-практической конференции (Барнаул, 20 мая 2016 года); ФГБОУ ВПО "Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова" (АлтГТУ). – Барнаул: ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова» (АлтГТУ), 2016. – С. 104-106.

References:

1. Bocharov Yu.P. Transdisciplinarity as a direction of development of modern urban planning / Yu.P. Bocharov, N.N. Zheblienok, M.A. Zheblienok // Academia. Architecture and construction. - 2018. - № 4. - P. 66-73. - DOI 10.22337 / 2077-9038-2018-4-66-73.

2. Zheblienok N.N. Professional structure of modern urban planning / N.N. Zheblienok // Architecture and modern information technologies. - 2018. - № 3(44). - S. 294-307.

3. Kapustin V.G. Gis-technologies as an innovative tool for the development of geographic education in Russia

/ V.G. Kapustin // Pedagogical education. - 2009. - № 3. - S. 68-76.

4. Kurichev N.K. Modern technological challenges and the implementation of new educational programs in geography in the context of digitalization / N.K. Kurichev, O.N. Solomina, A.A. Medvedev // Digital Geography / Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation: in 2 volumes, (Perm, September 16-18, 2020); scientific. editors A.I. Zyryanov, T.V. Subbotina, S.V. Kopytov. - Perm: Perm State National Research University, 2020. - Pp. 46-49.

5. Pogodina V.L. Formation of professionally significant competences of bachelors and masters of education of a geographic profile at field practices / V.L. Pogodin // Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. - 2009. - № 109. - S. 43-53.

6. Professional standards. National register of professional standards [Electronic resource]. - Access mode: <https://profstandart.rosmintrud.ru/>

7. Sinitsyn I.S. Formation of readiness of students-geographers for professional activity using means of information and communication technologies / I.S. Sinitsyn // Bulletin of the Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology. - 2013. - № 4. - S. 323-330.

8. FSES - federal state educational standards [Electronic resource]. - Access mode: <https://fgos.ru/>

9. Chepurin E.M. The place of professional standards in the training of personnel in the field of land management and cadastres / E.M. Chepurin, A.A. Murasheva // Earth Sciences. - 2016. - № 1. - P. 77-82.

10. Yarysheva T.N. Models of education. Competence model in the system of higher education / T.N. Yarysheva // Quality assurance of vocational education / Materials of the International Scientific and Practical Conference (Barnaul, May 20, 2016); FGBOU VPO Altai State Technical University named after I.I. Polzunov (Altai State Technical University). - Barnaul: FGBOU VPO Altai State Technical University named after I.I. Polzunova "(AltGTU), 2016. - Pp. 104-106.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Мишнина Елена Ивановна (г. Рязань, Россия), кандидат географических наук, заведующий кафедрой экономической и социальной географии и туризма, доцент, e-mail: EMishnina@yandex.ru

Мишин Михаил Николаевич (г. Рязань, Россия), кандидат географических наук, доцент кафедры экономической теории, географии и экологии, доцент, e-mail: EMishnina@yandex.ru



УДК 378

Изучение формирования навыков социального взаимодействия у курсантов военного вуза

Studying the formation of social interaction skills among cadets of a military university

Гришинов В.П., Костромской государственный университет, grishinov_90@mail.ru

Grishinov V., Kostroma State University, grishinov_90@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.014

Ключевые слова: социальное взаимодействие, курсант, военный вуз, навык, навыки социального взаимодействия.

Keywords: social interaction, cadet, military university, skill, social interaction skills.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена изменением современной системы российского образования, как гражданских, так и военных вузов, в связи с чем, появляются не только новые возможности, но и некоторые затруднения, с которыми сталкиваются все участники образовательных отношений. К основным возможностям можно отнести решение проблем доступности образования, расширение возможности выбора формы обучения, разнообразие инструментов передачи учебного знания. Но, в то же время, одними из существующих сложностей системы образования, на наш взгляд, являются проблемы социализации обучающихся и формирование у них навыков социального взаимодействия. Целью публикации стало изучение навыков социального взаимодействия у курсантов. В статье раскрывается значение понятия «социальное взаимодействие», анализируются навыки социального взаимодействия у курсантов 1 курса. Результаты исследования подтвердили необходимость обеспечения специальной работы и внедрение в практику специально разработанной программы по формированию навыков социального взаимодействия курсантов.

Abstract. The relevance of the article is due to the change in the modern system of Russian education, both civil and military universities, in which new opportunities and some difficulties arise that all participants in educational relations face. The main possibilities of modern education are solving the problems of education accessibility, expanding the choice of the form of education. The existing difficulties of the education system, in our opinion, are the problems of socialization of students and the formation of their skills of social interaction. The purpose of the publication was to study the skills of social interaction of cadets. The article reveals the meaning of the concept of "social interaction", analyzes the skills of social interaction of 1st year cadets. The results of the study confirmed the need for special work and the introduction into practice of a specially developed program for the formation of social interaction skills among cadets.

Введение. Успешность выполнения профессиональных обязанностей во всех сферах деятельности, включая обеспечение национальной безопасности, во многом зависит от сформированности навыков социального взаимодействия, умения специалистов налаживать и поддерживать межличностную коммуникацию.

В авторских подходах большинства исследователей (Г.М. Андреева [2], А.А. Бодалев [6], Р.С. Немов [13]), отмечается, что социальное взаимодействие представляет собой систему взаимообусловленных социальных действий

(двигательных, гностических, коммуникативных), связанных циклической причиной зависимостью, при которой действия одного субъекта являются причиной и следствием ответных действий других.

Применительно к высшей школе М.В. Гуковская «социальное взаимодействие» трактует как взаимодействие педагога (субъекта) с социальными институтами, в ходе которого происходит обмен информацией, согласование действий, совместное осуществление деятельности посредством реализации его основных форм. Успешность, результативность

такого взаимодействия будет, по мнению автора, зависеть от многих условий, среди которых: тесный контакт между субъектами социальной сферы, наличие сложившегося воспитательного пространства, продуманная образовательная интеграция [10].

По мнению Л.В. Байбородовой, особым типом взаимодействия, интегрирующем в себе черты межличностного и группового является командное, базирующееся «на личностном принятии друг друга, взаимном уважении и признании, высоком уровне мотивации, общих групповых ценностях и разностороннем деловом сотрудничестве» в единстве диалога (отражает их совместную направленность на достижение цели) и монолога (подразумевает сохранение индивидуальности) [3].

Г.Ф. Бедулина определяет социальный навык как способность человека устанавливать и поддерживать соответствующие отношения с другими людьми с целью решения социальных задач. Его содержание представляет собой «набор способов и приемов социального взаимодействия, которыми человек овладевает на протяжении жизненного пути и пользуется для жизни в обществе, устанавливает свое равновесие с другими» [4].

К социальным навыкам принято относить: навыки устанавливать контакты, выстраивать отношения, навыки поведения в жизненных ситуациях, конструирования совместной деятельности с людьми различного возраста и ролевого статуса регулировать споры, а также навыки адаптации в обществе, сообществе (группе, компании, команде), сотрудничества, встраивания в новую жизненную ситуацию, принятия ответственных решений [1]. Сформированность навыков социального взаимодействия является одной из важных составляющих педагогического процесса, существующего в том числе в военном вузе [15].

Военный вуз представляет собой специфический тип образовательной организации, в котором осуществляется подготовка высококвалифицированных кадров для Вооруженных Сил страны, специалистов, готовых к решению широкого спектра служебных задач (управлению подразделением в мирное и военное время, регулированию межличностных, межнациональных, конфессиональных отношений, обучению подчиненных, их воспитанию, развитию их профессионального мастерства) [8].

Ключевыми навыками социального взаимодействия, которые в том числе необходимы для руководителей воинских

подразделений являются: анализ обстановки, выявление проблемы, постановки целей, планирование деятельности, организации мероприятий, обеспечение их реализации, принятия ответственности за последствия, обеспечения социальной включенности, подчиненности занятия позиции участников деятельности, развития гражданской активности [10].

Социальное взаимодействие курсантов военного вуза обеспечивается в образовательной деятельности с помощью обязательных дисциплин, которые ориентированы на формирование у обучающихся организаторских, социально-коммуникативных умений и навыков, способов построения дидактического взаимодействия, а также включения в систему воспитательной работы специфического событийного ряда (принятие Военной присяги, праздники родов войск, Дни мужества, Дни исторической памяти и воинской славы, День победы, День Академии и т.п.), что обеспечивает обращенность к чувствам, переживаниям, возможностью пробы сил в различных позициях (инициатора – транслятора, организатора – исполнителя, командира – подчиненного, наставника – опекаемого), в-третьих, непрерывность и планомерность приобщения курсантов к сообществу военнослужащих (воинское братство), к офицерскому корпусу, к традициям, ценностям приоритетам воинства, и, наконец, своеобразное сочетание элементов открытости и закрытости, жесткой регламентаций повседневной жизни (режима, быта, взаимоотношений) и стимулирования индивидуального выбора в сложных этических ситуациях, учебной, научной, культурно-досуговой, военно-служебной деятельности, теоретических, прикладных, тренировочных занятий, полевых выходов, учений, боевых пусков и стрельб [12;15].

В тоже время в исследованиях Ю.Н. Лысенко [12], а также своей собственной практической работе [9], отмечаются проблемы взаимодействия, связанные с недостаточным уровнем сформированности навыков взаимодействия в системах «педагог – обучающийся», «младшие командиры – курсанты», «командиры подразделений – военнослужащие», сложности регулирования эмоциональной напряженности в коллективе, несовместимости людей, их пассивности в учебно-служебной деятельности, налаживания контактов с разными категориями военнослужащих, работы с социальной информацией, включения подчиненных в

дидактическое, воспитательное, социально – профессиональное взаимодействие [7].

Материалы и методы исследования. Базой исследования выступило Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны. Более 60 лет на базе училища осуществляется подготовка специалистов практически по всем системам, стоящим на вооружении зенитных ракетных войск ПВО.

В исследовании приняли участие курсанты 1 курса в количестве 44 человек. Отслеживание состояния отдельных показателей осуществлялось нами с использованием комплекса диагностических методик:

– карта обследования уровня социального развития личности (С.А. Беличева) [5];

– методика выявления уровня готовности к принятию решений (М. Мельке) [11];

– методика определения социальной направленности (выявления склонности к сотрудничеству (А.К. Осницкий) [14];

– модифицированный тест – опросник коммуникативных умений (Ю.З. Гильбух) [11].

Результаты исследования. По результатам диагностики с помощью данных методик нами были получены следующие результаты.

В наименьшей степени, у курсантов сформирован навык взаимодействия с коллективом, используя карту обследования уровня социального развития личности С.А. Беличевой, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Оценка уровня развития навыков социального взаимодействия у курсантов (в %)

№ п/п	Уровни	Субъекты		
		С другими	группа	Коллективом
1	Вести монолог	15%	6%	3%
2	Вести диалог	21%	11%	7%
3	Вести полилог	-	3%	-
4	не смогли выбрать	37%	-	-

Из этого следует, что каждый третий из опрошенных курсантов не смог определиться, называя преимущественно такие причины: «не все понятно», «не могу представить, что это значит» и другие.

Также, нами выявлена склонность к сотрудничеству у курсантов по методике А.К. Осницкого, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Склонность к сотрудничеству (в %)

Уровни		
Высокий	Средний	Низкий
8%	36%	56%

Таким образом, на начальном этапе эксперимента склонность к сотрудничеству сформирована на низком уровне у 56% респондентов

Сформированность оценочных навыков у курсантов проявляется на нескольких уровнях,

см. таблицу 3, но в своем большинстве также на низком уровне.

В соответствии с методикой определения готовности, по методике М. Мельке в различных сферах было установлено, см. таблицу 4.

Таблица 3. – Уровни сформированности оценочных навыков (в %)

Уровни		
Высокий	Средний	Низкий
10%	25%	65%

Таблица 4. – Уровни готовности (в %)

Содержание готовности	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
К сотрудничеству с людьми	8,2%	24,9%	66,9%
К следованию общественным нормам	14,8%	37,7%	47,5%
К бережному отношению к традициям	9,0%	28,4%	62,6%
К самостоятельным действиям	13,4%	32,5%	54,1%
К участию в социальной деятельности	10,0%	42,7%	47,3%
К проявлению социальной инициативы	11,5%	22,5%	66%
К расширению жизненного опыта	15,7%	40,8%	43,5%
Не ответили на все вопросы	17,4%	0%	0%

Из приведенных данных следует, что наиболее низкий уровень готовности у курсантов проявляется в готовности к сотрудничеству с другими людьми, бережному отношению к

традициям, к проявлению социальной инициативы.

Система оценок социально-коммуникативных умений у курсантов была оценена с помощью методики Ю.З. Гильбуха и отражена в таблице 5.

Таблица 5. – Оценки социально-коммуникативных умений у курсантов

№ п/п	Оцениваемое умение	Средний балл	Ранговое место
1	Умение слушать	2,7	1
2	Умение слышать	0,81	9
3	Умение выступать перед аудиторией	0,97	5
4	Умение понимать невербальные сигналы поведения	0,93	7
5	Умение вести спор	1,05	3
6	Умение анализировать ситуацию	0,95	6
7	Умение адаптироваться к меняющейся ситуации	1,7	2
8	Умение принять правильное решение	0,80	10
9	Умение правильно оценить действие партнера	0,86	8
10	Умение обратиться за своевременной помощью	1,15	2
11	Умение спланировать деятельность в конкретной ситуации	0,98	4
12	Умение предложить нестандартное решение	1,05	3
13	Умение выразить сочувствие	0,79	11
14	Умение снимать излишнее напряжение	0,86	8
15	Умение распределять свои усилия во взаимодействии	0,81	9

Полученные данные свидетельствуют о наличии затруднений в выражении социально-коммуникативных умений курсантов: выразить сочувствие, услышать другого, рационально распределять собственные ресурсы в трудных жизненных ситуациях, принимать правильные решения и оценивать действия партнеров. Также, явные затруднения присутствуют у курсантов в понимании невербальных средств общения, в умении регулировать отношения, ведении диалога, предупреждении конфликтных столкновений.

Полученные результаты диагностики послужили отправной точкой для разработки и апробации авторской программы формирования навыков социального взаимодействия курсантов. Результаты формирующего эксперимента, показали эффективность проведенной работы с курсантами военного вуза, и снижение затруднений в формировании навыков социального взаимодействия.

Заключение. Таким образом, автором обобщен диагностический инструментарий, необходимый для выявления навыков

социального взаимодействия и уровня их сформированности, выявлены трудности социального взаимодействия курсантов военного вуза. Авторский вклад заключается в обосновании значимости феномена социальное взаимодействие, актуализации социального взаимодействия курсантов военного вуза, интегрированной адаптации авторских методик к особенностям профессиональной подготовки курсантов военного вуза, подтверждения

необходимости разработки специализированной программы формирования навыков взаимодействия курсантов, с целью снижения затруднений в их социальном взаимодействии. В дальнейшем предполагается обоснование наиболее эффективных средств, форм и методов, обеспечивающих процесс формирования навыков социального взаимодействия курсантов в военном вузе на более высоком уровне.

Литература:

1. Алтунина И.Р. Социальная психология / И.Р. Алтунина; под ред. Р.С. Немова. - М.: Издательство Юрайт, 2016. – 427 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2018. – 360 с.
3. Байбородова Л.В. Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Байбородова Людмила Васильевна. – Казань, 1994. - 34 с.
4. Бедулина Г.Ф. Социальное проектирование социальных навыков детей и молодежи / Г.Ф. Бедулина // Социальное партнерство: взрослые и дети. – Минск: «Зорны Верасок», 2010. – С. 26-40.
5. Беличева С.А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних: учебное пособие для среднего профессионального образования / С.А. Беличева, А.Б. Белинская. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 304 с.
6. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 324 с.
7. Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации; под общ. ред. Н.И. Резника. – М.: ГУВР ВС РФ, 2005. – 343 с.
8. Григорьев А.А. Парадигма социально-организационного развития системы военного образования / А.А. Григорьев // Инновации в образовании. – 2003. – № 1. – С. 6–8.
9. Гришинов В.П. Средства формирования навыков социального взаимодействия у курсантов военного вуза / В.П. Гришинов // Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и

взаимодействия / Материалы VI Межрегиональной заочной научно-практической интернет конференции с международным участием (Кострома, 12–16 октября 2020 г.); сост. Т.Е. Коровкина; науч. ред. Ж.А. Захарова. – Кострома: Костромской государственный университет, 2020. – С. 175-180.

10. Гуковская М.В. Формирование компетенции социального взаимодействия будущего социального педагога в условиях ВУЗа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гуковская Марина Владимировна. – Москва, 2008. – 22 с.

11. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин; авт.-сост. А. Карелин. - Москва: ЭКСМО, 2005. – 414 с.

12. Лысенко Ю.Н. Оптимизация психологических состояний курсантов пограничного института ФСБ России и ее влияние на продуктивность учебно-педагогического взаимодействия / Ю.Н. Лысенко // Теория и практика психосоциальной работы в современном обществе. - Нижний Новгород: ННГУ, 2016. – С. 97-100.

13. Немов Р.С. Общая психология: в 3 т. Т.1. / Р.С. Немов // Введение в психологию. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 726 с.

14. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации / А.К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43-56.

15. Смирнов В.С. Педагогические условия формирования опыта конструктивного взаимодействия у курсантов военного вуза в трудных ситуациях жизнедеятельности: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Смирнов Владислав Сергеевич. - Кострома, 2006. – 25 с.

References:

1. Altunina I.R. Social psychology / I.R. Altunina; ed. R.S. Nemova. - M.: Yurayt Publishing House, 2016. - 427 p.
2. Andreeva G.M. Social psychology / G.M. Andreeva. - M.: Aspect Press, 2018. - 360 p.
3. Bayborodova L.V. Pedagogical bases of regulation of social interaction in different age groups of students: author. dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / Bayborodova Lyudmila Vasilievna. - Kazan, 1994. - 34 p.
4. Bedulina G.F. Social design of social skills of children and youth / G.F. Bedulina // Social partnership:

adults and children. - Minsk: "Zorny Verasok", 2010. - S. 26-40.

5. Belicheva S.A. Socio-pedagogical diagnostics and support for the socialization of minors: a textbook for secondary vocational education. Belicheva, A.B. Belinskaya. - Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. - 304 p.

6. Bodalev A.A. Personality and communication: Selected psychological works / A.A. Bodalev. - M.: International Pedagogical Academy, 1995. - 324 p.

7. Educational work in the Armed Forces of the Russian Federation; under total. ed. N.I. Reznik. - M.: GUVR VS RF, 2005. - 343 p.

8. Grigoriev A.A. The paradigm of social and organizational development of the military education system. Grigoriev // Innovations in education. - 2003. - № 1. - P. 6–8.

9. Grishinov V.P. Means of forming the skills of social interaction among cadets of a military university / V.P. Grishinov // Psychological and pedagogical activities: areas of cooperation and interaction / Materials of the VI Interregional correspondence scientific and practical Internet conference with international participation (Kostroma, October 12-16, 2020); comp. THOSE. Korovkin; scientific. ed. J.A. Zakharova. - Kostroma: Kostroma State University, 2020. - S. 175-180.

10. Gukovskaya M.V. Formation of the competence of social interaction of the future social teacher in the conditions of the university: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.02 / Gukovskaya Marina Vladimirovna. - Moscow, 2008. - 22 p.

11. Karelin A.A. Great encyclopedia of psychological tests / A.A. Karelin; author-comp. A. Karelin. - Moscow: EKSMO, 2005. - 414 p.

12. Lysenko Yu.N. Optimization of psychological states of cadets of the border institute of the FSB of Russia and its influence on the productivity of educational and pedagogical interaction / Yu.N. Lysenko // Theory and practice of psychosocial work in modern society. - Nizhny Novgorod: UNN, 2016. - S. 97-100.

13. Nemov R.S. General psychology: in 3 volumes. T.I. / R.S. Nemov // Introduction to psychology. - M.: Yurayt Publishing House, 2011. - 726 p.

14. Osnitsky A.K. Determination of the characteristics of social adaptation / A.K. Osnitsky // Psychology and school. - 2004. - № 1. - S. 43-56.

15. Smirnov V.S. Pedagogical conditions for the formation of experience of constructive interaction among cadets of a military higher educational institution in difficult situations of life: author. dis ... cand. ped. Sciences: 13.00.02 / Smirnov Vladislav Sergeevich. - Kostroma, 2006. - 25 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Гришинов Василий Петрович (г. Ярославль, Россия), аспирант ФГОУ ВО «Костромской государственной университет», преподаватель кафедры физической подготовки Ярославского Высшего военного училища ПВО, e-mail: grishinov_90@mail.ru



УДК 378.016:81

**Система коллаборативного обучения иностранному языку
в вузе на основе онлайн технологий**

**The online technologies based system of collaborative learning
of a foreign language in a higher educational institution**

Хильченко Т.В., *Шадринский государственный педагогический университет, tkhill@rambler.ru*

Оларь Ю.В., *Шадринский государственный педагогический университет, julolar@gmail.com*

Khilchenko T., *Shadrinsk State Pedagogical University, tkhill@rambler.ru*

Olar Yu., *Shadrinsk State Pedagogical University, julolar@gmail.com*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.015

Статья подготовлена при грантовой поддержке научно-исследовательской работы на тему «Система коллаборативного обучения иностранным языкам в вузе на основе онлайн технологий» (Договор №10-54Н от «05» апреля 2021 г.).

Ключевые слова: *коллаборативное обучение, коллаборация, иностранный язык, система, онлайн технологии.*

Keywords: *collaborative learning, collaboration, foreign language, system, online technologies.*

Аннотация. *Актуальность статьи обусловлена необходимостью исследования теоретико-методологических и методико-технологических основ коллаборативного обучения иностранному языку в вузе, предполагающего тесное взаимодействие между обучающимися или между обучающимися и преподавателем, опосредованном онлайн технологиями, а также разработки соответствующей педагогической системы. Проведенный понятийно-терминологический анализ научных исследований, посвященных проблеме коллаборативного обучения, позволил авторам доказать, что такой подход к обучению иностранному языку в вузе соответствует социальному заказу общества, способствует не только достижению требуемого уровня иноязычной коммуникативной компетенции, но и приобретению открытости, гибкости, свободы принятия решений, формированию таких важных качеств личности как уважение, признание способностей и личного вклада каждого члена группы, желание и умение сотрудничать, развитие умений «тимбилдинга». Раскрыта сущность формата коллаборативного онлайн обучения (computer-supported collaborative learning). Цель статьи заключается в разработке и описании системы коллаборативного обучения иностранному языку на основе онлайн технологий и анализе эффективности организации коллаборативного обучения иностранному языку на основе онлайн технологий в гуманитарном институте Шадринского государственного педагогического университета. В основу разработанной авторами системы коллаборативного обучения иностранному языку на основе онлайн технологий легли системный и студентоцентрированный подходы, принципы целостности, интегративности и функциональности. Структурно разработанная система включает целеполагающе-содержательный, деятельностно-аналитический и оценочно-результативный компоненты. В статье описан авторский опыт организации различных вариантов сотрудничества обучающихся по решению коммуникативных задач на иностранном языке посредством онлайн технологий. Статья предназначена для работников системы образования, преподавателей языковых дисциплин, исследователей.*

Abstract. *The relevance of the article is due to the need for studying theoretical, methodological and technological groundings of collaborative foreign language learning in a higher educational institution that implies close interaction between students and/or students and teacher by means of online technologies. The development of pedagogical system of such collaborative learning is also necessary. The analysis of literary resources devoted to the problem of collaborative learning allowed the authors to prove that such approach to teaching a foreign language in a higher educational institution complies with society's demands, leads to building the required level of competence in a foreign language alongside with acquiring such skills as openness, flexibility, freedom of decision making, respectful attitude and acknowledgement of abilities and personal contribution of each member of the group, wish and ability to cooperate and development of team-building skills. The essence of computer-supported collaborative learning format is revealed. The article is aimed at development and description of the online technologies based system of collaborative foreign*

language learning and analysis of its effectiveness in the Humanities Institute of Shadrinsk State Pedagogical University. The developed online technologies based system of collaborative foreign language learning is based on the systematic approach, the student-oriented approach, principles of integrity, integration and functionality. Within its structure there is a goal-setting and content component, activity-analytical component, evaluation and efficiency component. The authors' experience of organizing different variants of students' collaboration to solve communicative tasks in English by means of online technologies is described in the article. The article is intended for employees of the education system, FL teachers, researchers.

Введение. В эпоху технологических изменений XXI века актуальными становятся такие инновации в сфере высшего профессионального образования, которые являются фундаментом формирования конкурентоспособности выпускника вуза. К таким «новшествам» можно отнести электронное обучение (E-learning), смешанное обучение (Blended learning), инверсное / обратное обучение (Flipped Classroom – перевернутый класс). Актуальной на сегодняшний день является необходимость пересмотра теоретико-методологических подходов к содержанию высшего образования, профессионально-педагогической подготовке будущих учителей. В настоящее время в учреждениях высшего профессионального образования назрела актуальная потребность в построении системы коллаборативного обучения, в рамках которого обучение построено на тесном взаимодействии между обучающимися или между обучающимися и преподавателем, опосредованном онлайн технологиями, развитие умений «тимбилдинга – работы в команде». Образовательной технологией, получившей широкое апробирование в условиях вуза, является обучение в партнерстве / сотрудничестве, которое терминологически фиксируется термином «коллаборативное обучение».

В отечественной педагогической науке, а также в теории и методике обучения иностранным языкам, коллаборативное обучение ассоциируется с методикой обучения в сотрудничестве на основе рекомендаций Е.С. Полат [4], которая утверждала, что учиться вместе – это не только интересно, но и эффективно, причем это касается не только академических успехов, но и интеллектуального и нравственного развития. Кроме того, коллаборативное обучение рассматривается учеными как подход, как модель, как метод и как образовательная технология.

Коллаборативное обучение рассматривается как подход [3], основной фундаментальной идеей которого является организация различных вариантов активного когнитивного поиска, обсуждения информации и дискуссии по ее содержанию, понимание ее смысла. Реализация данной идеи может происходить в форме выполнения групповых проектов, подготовки

совместных семинаров, работы «вихревых групп» и др. Такая работа всегда растянута во времени и предполагает постоянный контакт студентов друг с другом и с преподавателем, который может успешно поддерживаться посредством онлайн технологий. Коллаборативное обучение представлено как модель эффективной организации образовательного процесса в статьях Н.В. Павельевой, Дж. МакИннерни, Т. Робертс [3;10]. Коллаборативное обучение – это модель обучения, которая реализуется в ситуациях, когда акцент делается на взаимодействии студентов в учебном процессе, а роль преподавателя сводится к роли помощника, «стороннего мудреца» (“guide-on-the-side”) [10]. Кроме того, коллаборативное обучение – этот один из наиболее востребованных в современной мировой образовательной практике метод обучения [4]. И.Ю. Тарханова утверждает, что именно в процессе коллаборативного обучения групповая работа используется с целью приобретения необходимых навыков, следовательно, создается ситуация «естественности учения», включающего социальное взаимодействие и творческую активность обучающихся [7]. Такая организация обучения способствует приобретению открытости, гибкости, свободы принятия решений. Ш.С. Асилова отмечает, что происходящее в процессе коллаборативного обучения эмоциональное и социальное развитие личности ведёт к формированию важных качеств личности и умений сотрудничать [1].

Анализ научных публикаций по проблеме актуальности создания системы коллаборативного обучения в вузе позволяет обобщить сильные стороны коллаборативной образовательной среды: 1) преподаватель-фасилитатор организует образовательный процесс на основе принципов теории коллективной деятельности; 2) студенты получают положительный стимул для развития творческого потенциала, активно участвуя в деятельности, пропитанной с одной стороны духом сотрудничества и конкуренции с другой; 3) каждый студент имеет возможность для самовыражения, саморегуляции, самоорганизации, самооценки и рефлексии своей деятельности; 4) коллаборативное обучение формирует и совершенствует коммуникативные

способности студентов, навыки самостоятельной деятельности, ведущей к эффективной социализации; 5) организация коллаборативного обучения способствует формированию критического мышления студентов и стимулированию преподавателя к активной творческой деятельности.

В последнее время коллаборативное обучение получило новую трактовку в контексте электронного обучения (computer-supported collaborative learning). В этом смысле коллаборативное обучение – это использование сервисов веб 2.0 (вики, блогов, социальных сетей, совместных приложений, виртуальных классов, сообществ практики (Communities of Practice – CoP) и т.п.) в целях обучения [6]. Данный вид обучения в отличие от традиционного основан на принципе «снизу вверх», т.к. обучающийся занимает центральное место. Успех в обучении достигается через индивидуализацию образовательного маршрута в процессе групповой деятельности и близкого образовательного сопровождения преподавателем. Формат коллаборативного онлайн обучения создает среду, где без пересечения географических границ обучающиеся переходят в категорию глобальных студентов [5]. Кроме того, другим преимуществом коллаборативного обучения на основе онлайн технологий по сравнению с традиционным является доступность теоретического материала, специально отбираемого и структурированного для успешного моделирования ситуаций.

В настоящее время существуют несколько моделей организации коллаборативного обучения иностранному языку на основе онлайн технологий. Типологизация основана на средствах доставки учебных материалов. Наиболее распространёнными являются онлайн кейс-технологии, корреспондентское обучение, электронная образовательная среда, сетевое обучение.

Проблема организации коллаборативного обучения иностранному языку позиционируется авторами следующим образом. С одной стороны, описанные выше преимущества и модели коллаборативного обучения посредством онлайн технологий, имеют большой образовательный потенциал для обучения иностранному языку в высшей школе – организация реального иноязычного общения в режиме онлайн, работа с различными учебными материалами, возможность взаимодействия с различной степенью интерактивности между обучающимися и между преподавателем и обучающимися,

самостоятельное изучение учебно-методических материалов и т.д. Однако, с другой стороны, информационно-образовательное пространство вуза во многих своих сегментах не является достаточно управляемым, не обеспечивает целенаправленности и систематичности совместной деятельности обучающихся по овладению иностранным языком, студенты не получают организационно-методическую поддержку в использовании тех или иных онлайн технологий для обеспечения продуктивной работы в группе / команде, т.е. отсутствует система коллаборативного обучения иностранному языку в вузе на основе онлайн технологий.

Цель статьи – разработка и описание системы коллаборативного обучения иностранному языку на основе онлайн технологий и анализ эффективности организации коллаборативного обучения иностранному языку на основе онлайн технологий в гуманитарном институте Шадринского государственного педагогического университета.

Методология исследования. Целью коллаборативного обучения иностранному языку является развитие навыков коллаборации / сотрудничества по совместному решению поставленной коммуникативной задачи с учетом погружения участников в общий коммуникативный контекст. Важность опосредования коллаборации студентов онлайн технологиями диктуется законом «Об образовании в РФ» [8]. Данный формат работы (computer supported collaborative learning) дает возможность успешно осуществлять коллаборацию при изучении практического курса иностранного языка, в том числе в условиях смешанного обучения [2]. Данные положения позволяют констатировать, что реализация коллаборативного обучения иностранному языку в вузе на основе онлайн технологий должна осуществляться в рамках определенной, специально разработанной системы. Разработка такой системы осуществлялась нами на основе совокупности теоретико-методологических подходов – *системного и студентоцентрированного*. Кратко рассмотрим возможности каждого подхода для исследования интересующей нас проблемы.

Системный подход как общенаучная основа исследования предполагает рассмотрение объекта как системы. Система рассматривается при этом как «множество взаимосвязанных друг с другом элементов (предметов, явлений, взглядов, знаний и т.д.), образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегративными

свойствами и закономерностями, представляющее собой некоторое органическое образование, единство» [9]. Под системой коллаборативного обучения иностранным языкам в вузе на основе онлайн технологий мы понимаем совокупность основных положений, определяющих цели, содержание, формы и способ построения взаимодействия / сотрудничества студентов на основе онлайн технологий.

Системный подход позволяет рассмотреть коллаборативное обучение как важный компонент целостной системы профессионально-педагогической подготовки студентов в вузе; рассмотреть коллаборативное обучение иностранному языку как компонент целостной системы иноязычной подготовки студентов; структурировать систему организации и реализации коллаборативного обучения иностранному языку студентов вуза на основе онлайн технологий.

Реализация системного подхода осуществляется на основе соответствующих принципов. К ним, по нашему мнению, относятся:

- принцип целостности (взаимосвязь и взаимозависимость всех компонентов системы коллаборативного обучения иностранному языку в вузе);
- принцип интегративности (интеграция учебных дисциплин при организации коллаборативного обучения, онлайн технологий и оффлайн занятий, видов деятельности студентов);
- принцип функциональности (выполнение каждым компонентом системы определенных функций).

Вторым теоретико-методологическим подходом исследования проблемы коллаборативного обучения иностранному языку в вузе на основе онлайн технологий является *студентоцентрированный подход (student centered approach)*. Мы полагаем, что именно данный подход позволяет в полной мере реализовать коллаборативное обучение и дает возможность:

- 1) рассмотреть процесс планирования и реализации коллаборативного обучения иностранному языку в вузе с точки зрения его направленности на интересы, желания, потребности, мотивацию студентов при изучении иностранного языка;
- 2) учитывать разные когнитивные и познавательные потребности каждого студента при организации речевого взаимодействия на занятиях;
- 3) учитывать разный уровень готовности

студентов к групповой работе в режиме внедрения онлайн технологий и их импликация с традиционными оффлайн занятиями.

Студентоцентрированный подход реализуется на основе следующих принципов:

- принципа всестороннего учета познавательных потребностей студентов и их интересов в изучении иностранного языка и участия в коллаборативном обучении (такой учет осуществляется на основе постоянного мониторинга и внедрения рефлексивных карт);
- принципа партисипации (совместное принятие решений в ходе планирования и реализации коллаборативного обучения иностранному языку с использованием онлайн технологий, внедрение технологии активного целеполагания);
- принципа речевой активности каждого студента (обеспечение речевого взаимодействия всех студентов в ходе коллаборативного обучения иностранному языку и внедрения онлайн технологий).

В ходе нашего исследования использовались следующие *методы*, соотнесенные с задачами исследования:

1 *исследовательская задача* – определение сущности понятия «коллаборативное обучение иностранным языкам» и цели данного вида обучения (методы исследования: анализ и синтез, понятийно-терминологический анализ);

2 *исследовательская задача* – разработка системы коллаборативного обучения иностранному языку в вузе на основе онлайн технологий (моделирование, структурный анализ);

3 *исследовательская задача* – создание банка онлайн технологий для реализации коллаборативного обучения иностранному языку (анализ и синтез, метод экспертных оценок, проектирование).

Результаты исследования. В ходе работы над проблемой были выявлены ключевые аспекты построения системы коллаборативного обучения иностранному языку в вузе на основе онлайн технологий. Разрабатываемая нами система опирается на описанные выше теоретико-методологические подходы и принципы и включает следующие компоненты, выполняющие соответствующие функции.

Целеполагающе-содержательный компонент (выполняет диагностическую, целеполагающую и когнитивно-моделирующую функции) означает обоснование цели коллаборативного обучения иностранному языку на основе онлайн технологий, обусловленную социальным заказом общества, задач коллаборативного обучения;

определение компонентов содержания коллаборативного обучения: лингвистического – языковой и речевой материал; психологического – совокупность знаний, умений и навыков обучающихся, которые позволят осуществлять коллаборацию; методологического – формы, методы, средства, технологии (в том числе онлайн технологии).

Деятельностно-аналитический компонент (выполняет образовательную, воспитательную и аналитическую функции) предполагает создание условий, разработку практико-ориентированных заданий / кейсов по овладению умениями, способствующими осуществлению сотрудничества по совместному решению поставленной коммуникативной задачи с учетом погружения участников в общий коммуникативный контекст (умение решать

проблемы, предлагать конструктивные решения, умение строить прогнозы, умение вести диалог, дискутировать); проведение итоговой рефлексии.

Оценочно-результативный компонент (выполняет оценочную, корректирующую и итогово-диагностическую функции) означает осуществление оценки преподавателем и самооценки обучающимся умения осуществлять коллаборацию / сотрудничества по совместному решению поставленной коммуникативной задачи на основе онлайн технологий, диагностику готовности осуществлять коллаборацию по совместному решению поставленной коммуникативной задачи.

Схематическое представление системы коллаборативного обучения иностранному языку в вузе на основе онлайн технологий нашло отражение на рисунке 1.

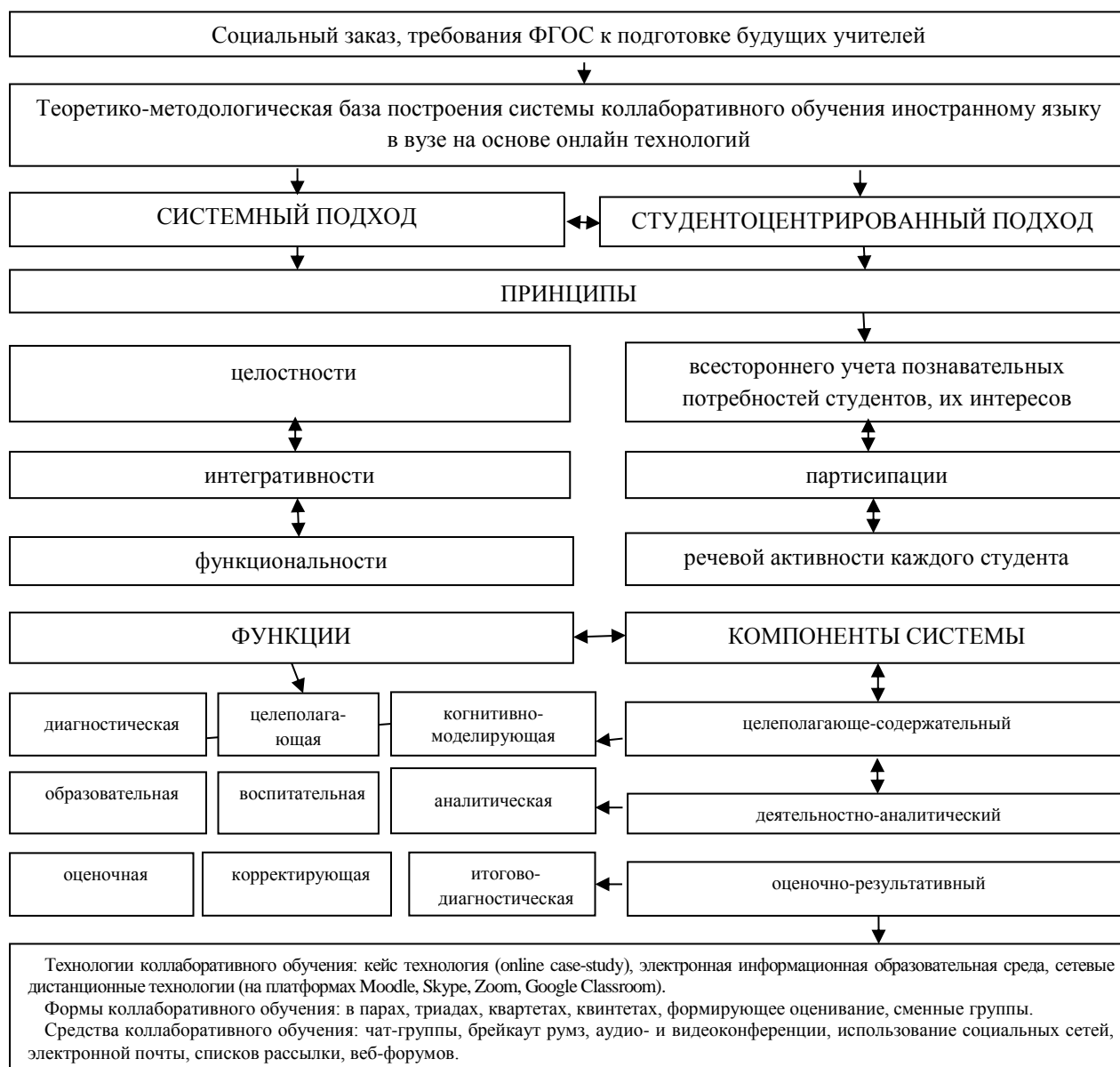


Рисунок 1. – Система коллаборативного обучения иностранному языку в вузе на основе онлайн технологий

1. Вступительная дискуссия «Should holidays be planned or not?» на основе платформы Zoom. В процессе дискуссии студенты высказывали своё мнение, основанное на жизненном опыте, а также находили единомышленников и объединялись в две микрогруппы, согласно своим взглядам.

2. Две асинхронные дискуссии на основе видеоматериалов, связанных с преимуществами запланированного отдыха и спонтанного отдыха (Holidays should be planned Vs. Holidays should be spontaneous). Студенты работали в двух микрогруппах, сформированных на предыдущем этапе. Обсуждение просмотренных материалов и составление аргументов в защиту своей точки зрения проходило на платформе социальной сети В Контакте, как в письменном виде в специально созданной группе, включающей преподавателя, который выполнял роль наблюдателя и фасилитатора дискуссии, так и в режиме видеоконференции. Таким образом, студенты совершенствовали навыки устной и письменной речи, формировали навыки работы в команде (team-building), предполагающей распределение ролей для наиболее эффективного достижения результата. Кроме того, данный формат способствовал развитию умений предлагать конструктивные решения и вести диалог.

3. Опрос знакомых и незнакомых людей по проблеме организации и проведения каникул. Данное задание включало разработку текста анкеты, её проведение, обработку и анализ результатов, представление анализа на английском языке в студенческой группе. Использовались возможности социальных сетей и платформы Zoom. Кроме того, студенты совместно готовили презентацию Power Point для отражения результатов.

4. Выполнение конкретных кейсов в двух микрогруппах. Например, в одном из заданий студенты получают карточку с информацией о различных отелях в разных городах. Задачей участников является выбор отеля для конкретной семьи. Каждый студент получает ролевою карточку и ведёт дискуссию от лица конкретного члена семьи. Другая микрогруппа в этот момент получает карточку со списком трудностей, возникающих при незапланированном отдыхе. Студенты обсуждают решение данных проблем от лица людей, которые описаны в их ролевых карточках. На данном этапе использовалась платформа Zoom.

5. Задание на выбор: написание статьи в журнал или неформального письма. Студенты получают конкретную ситуацию (кейс), например: Your friend has just called you and invited to join him for a holiday in the mountains. You have

20 minutes to get ready. Write a letter to your mother explaining your quick departure from home. Your mother is for organized holidays and will disapprove you decision to join your friend and leave so soon. Tell her about your holiday and the way you are going to cope with the possible hardships. Темой статьи для другой микрогруппы может послужить анализ следующего кейса: The editor of a popular magazine asked you to share your thoughts on the advantages of planning holidays in advance. The editor wants your article be both informative and entertaining with live examples from people's experience. Jokes are possible as well. На данном этапе студенты каждой микрогруппы взаимодействовали в Чат-группах или Веб-форумах, а результаты работы оформляли в одном письме или статье, созданных совместно в микрогруппе и отправляли на проверку преподавателю в личный кабинет университетской электронной информационной образовательной среды.

6. Обсуждение результатов и итоговая рефлексия. Перед оглашением результатов оценивания письменных высказываний преподавателем, студенты имеют возможность обсудить качество проделанной работы противоположной микрогруппы по определённым критериям. Данное обсуждение проводится на платформе Zoom и его результатом является резолюция, с которой знакомится противоположная микрогруппа. Затем студенты имеют возможность обсудить резолюции в общей группе на платформе Zoom с присутствием преподавателя, который предлагает также и результаты своего оценивания.

Заключение. Коллаборативное обучение позволяет не только повысить уровень иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов, но и сформировать личностно значимые качества специалиста, такие как уважение, признание способностей и личного вклада каждого члена группы, желание и умение сотрудничать, развитие умений «тимбилдинга».

Система коллаборативного обучения иностранному языку в гуманитарном институте Шадринского государственного педагогического университета на основе онлайн технологий реализуется в контексте системного и студентоцентрированного подходов и базируется на принципах целостности, интегративности и функциональности. Данная система доказала свою эффективность, включённый в неё банк онлайн технологий способствует решению коммуникативных задач на иностранном языке в процессе организации различных вариантов сотрудничества обучающихся.

Литература:

1. Асилова Ш.С. Влияние коллаборативной среды на познавательную активность учащихся / Ш.С. Асилова // European research. - 2016. - № 5(16). - С. 87–88.
2. Нефёдова Л.А., Миронова Д.А. Роль методов коллаборативного обучения в формировании языковой личности переводчика / Л.А. Нефедова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. - 2016. - Том 2. - № 2. - С. 184-193.
3. Павельева Н.В. Коллаборативное обучение как модель эффективной организации образовательного процесса / Н.В. Павельева // Образование. Карьера. Общество. - 2010. - № 3 (29). - С. 30-37.
4. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. - М.: Академия, 2007. - 365 с.
5. Садыкова Г.В., Каюмова А.Р. Кросс-культурное коллаборативное онлайн обучение глазами студентов разных языковых общностей: кейс-исследование / Г.В. Садыкова, А.Р. Каюмова // Открытое и дистанционное образование. - 2017. - № 3(67). - С. 37–43.
6. Синецкина Г.П. Стратегия обучения в партнерстве: Коллаборативное обучение / Г.П. Синецкина // Педагогические науки. - 2019. - № 2(36). - С. 78-82.
7. Тарханова И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе: учебное пособие / И.Ю. Тарханова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - 67 с.
8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/77687681/7a58987b486424ad79b62a4427dab1df/>
9. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. - М.: Педагогика, 1989. - 208 с.
10. McInnerney J., Roberts T. Collaborative and Cooperative Learning // Rogers P., Berg G., Boettcher J. Encyclopedia of distance learning. – 2nd ed. – Hershey PA: Information Science Reference, 2009. – P. 319-326.

References:

1. Asilova Sh.S. The influence of the collaborative environment on the cognitive activity of students / Sh.S. Asilova // European research. - 2016. - № 5(16). - S. 87–88.
2. Nefedova L.A., Mironova D.A. The role of collaborative teaching methods in the formation of the translator's linguistic personality / L.A. Nefedova, D.A. Mironova // Bulletin of the Tyumen State University. Humanities research. Humanitates. - 2016. - Volume 2. - № 2. - P. 184-193.
3. Pavelyeva N.V. Collaborative education as a model of effective organization of the educational process / N.V. Pavelyeva // Education. Career. Society. - 2010. - № 3(29). - S. 30-37.
4. Polat E.S. Modern pedagogical and information technologies in the education system / E.S. Polat. - M.: Academy, 2007. - 365 p.
5. Sadykova G.V., Kayumova A.R. Cross-cultural collaborative online learning through the eyes of students of different linguistic communities: a case study / G.V. Sadykova, A.R. Kayumova // Open and distance education. - 2017. - № 3(67). - P. 37–43.
6. Sinitsyna G.P. Partnership Learning Strategy: Collaborative Learning / G.P. Siitsyna // Pedagogical sciences. - 2019. - № 2(36). - S. 78-82.
7. Tarkhanova I.Yu. Interactive strategies for organizing the educational process at the university: textbook / I.Yu. Tarkhanov. - Yaroslavl: YAGPU Publishing House, 2012. - 67 p.
8. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation" [Electronic resource]. - Access mode: <https://base.garant.ru/77687681/7a58987b486424ad79b62a4427dab1df/>
9. Feldstein D.I. Psychology of personality development in ontogenesis / D.I. Feldstein. - M.: Pedagogika, 1989. - 208 p.
10. McInnerney J., Roberts T. Collaborative and Cooperative Learning // Rogers P., Berg G., Boettcher J. Encyclopedia of distance learning. - 2nd ed. - Hershey PA: Information Science Reference, 2009. - P. 319-326.

13.00.08 –Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Хильченко Татьяна Викторовна (г. Шадринск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: tkhill@rambler.ru

Оларь Юлия Вячеславовна (г. Шадринск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: julolar@gmail.com

УДК 378

Эффективные приемы обучения англоговорящих студентов коммуникации с пациентами

Effective teaching methods of English-speaking students in communication with patients

Бугаева И.О., Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, *bugaeva@sgmu.ru*

Клоктунова Н.А., Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, *atashan77@mail.ru*

Барсукова М.И., Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, *bars.mi@mail.ru*

Рамазанова А.Я., Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, *anitaramazanova@yandex.ru*

Сергеев А.С., Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, *lorandesai@yandex.ru*

Bugaeva I., *Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky, bugaeva@sgmu.ru*

Kloktunova N., *State Medical University n.a. V.I. Razumovsky, atashan77@mail.ru*

Barsukova M., *Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky, bars.mi@mail.ru*

Ramazanova A., *Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky, anitaramazanova@yandex.ru*

Sergeyev A., *Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky, lorandesai@yandex.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.016

Keywords: *physician's communication, teaching methods, patient, communicative competence, medical communication.*

Ключевые слова: *коммуникация врача, методы обучения, пациент, коммуникативная компетенция, медицинское общение.*

Аннотация. Данная работа посвящена анализу методов обучения, способствующих созданию оптимальных условий для подготовки иностранных студентов к будущей профессиональной деятельности, повышению эффективности их коммуникативного поведения, а также успешной интеграции в процесс обучения в медицинском вузе. Анализируется место и роль дисциплины «Профессиональная коммуникация» в самоопределении студентов, развитии их профессиональной компетентности, клинического мышления, а также готовности взаимодействовать в различных системах общения («пациент – врач»; «врач – врач», «врач – пациент – родственники пациента»). Анализируются конкретные педагогические приемы, используемые в рамках практических занятий, и их результативность. В статье приводятся данные проведенного анкетирования, отражающие оценку эффективности применяемых методов обучения с точки зрения студентов.

В результате выявлена эффективность разработанных и примененных методов обучения, доказана необходимость формирования корпуса ситуационных задач и обучающих материалов, предлагаемых авторами статьи.

Таким образом, представленный опыт осмысления методических приемов требует обсуждения широкой аудиторией научно-педагогического сообщества и его внедрения в практику обучения англоговорящих студентов навыкам профессиональной коммуникации.

Abstract. *This work is dedicated to the analysis of factors contributing to the creation of optimal conditions for preparing foreign students for future professional activities, increasing the effectiveness of their communicative*

behavior, as well as successful integration into the learning process at a medical university. Place and role of the subject "Professional Communication" within the self-determination of students, the development of their professional competence, clinical thinking and willingness to interact in various communication systems ("patient – physician"; "physician – physician", "physician – patient – relatives of the patient") are considered. Specific teaching methods used in the framework of lessons and their effectiveness are analyzed. The article presents the data of the survey reflecting the assessment of the effectiveness of the applied teaching methods from the students' point of view.

As a result, the effectiveness of the developed and applied teaching methods is revealed, the necessity of forming a corpus of situational tasks and training materials proposed by the authors of the article is proved.

Thus, the presented experience of understanding methodological techniques requires discussion by a wide audience of the scientific and pedagogical community and implementation in teaching practice English-speaking students' professional communication skills.

Введение. Актуальные требования, предъявляемые к качеству подготовки медицинских работников, диктуют необходимость глубокого преобразования базовых компонентов, участвующих в процессе формирования профессиональных компетенций будущих врачей [1]. Развитие коммуникативных компетенций у студентов, повышение их профессионализма во взаимодействии с коллегами и пациентами в современных медицинских вузах входит в перечень важнейших задач наряду с формированием клинического мышления и выработкой диагностических и терапевтических навыков [2].

С недавних пор отечественная система медицинского образования реагирует на соответствующие профессиональные вызовы: в настоящее время первичная аккредитация выпускников российских медицинских вузов включает в себя оценивание коммуникативных навыков в симулированных условиях; университеты организуют специальные курсы, лекции и мастер-классы для практикующих врачей. Значимость коммуникативных способностей врача, зависимость результата лечения от уровня коммуникативной компетентности признана очевидной реальностью современного здравоохранения [3].

Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского самым активным образом включился в процесс адаптации существующей модели обучения к новым стандартам. Среди прочих нововведений с 2018/2019 уч. г. на всех факультетах вуза осуществляется преподавание дисциплины «Профессиональная коммуникация» студентам, обучающимся на русском языке. В 2019/2020 уч. г. было принято решение о введении данной дисциплины в состав основного образовательного курса в группах англоязычных студентов. Данный шаг продиктован необходимостью развития у иностранных студентов знаний и формирования навыков, отвечающих общемировым требованиям и позволяющим в дальнейшем осуществлять эффективную

профессиональную деятельность или проходить последипломное образование не только в России.

Безусловные трудности испытывают русскоязычные студенты, которые учатся в привычной языковой среде и естественном социокультурном пространстве. Иностранцы обучающиеся находятся в более сложных условиях: языковые и межкультурные барьеры; сложность адаптации к российскому образовательному пространству; и, наконец, – незнание особенностей коммуникативного поведения врача в профессиональной медицинской среде в российских реалиях. Кроме того, необходимо учитывать, что перед учебным заведением стоит задача подготовить высококлассных специалистов, востребованных в мировом медицинском сообществе [4].

Проблемы обучения иностранных студентов в СГМУ им. В.И. Разумовского решаются различными путями: преподавание дисциплины «Русский как иностранный», создание институтов тьюторства и/или кураторства, социально-педагогическая поддержка. Вопросы изучения профессионального коммуникативного поведения были рассеяны по всем клиническим кафедрам, а формирование коммуникативной компетентности будущих врачей до последнего времени оставалось за рамками учебных программ [5].

Введение дисциплины «Профессиональная коммуникация» призвано в первую очередь решать вопросы профессиональной подготовки будущего врача, его коммуникативной компетентности и способности к работе в современных реалиях.

В странах с развитой медициной в настоящее время наблюдается развитие персонализированного подхода к оказанию медицинской помощи, что выражается в выстраивании плана обследования и лечения, прогнозирования течения заболевания у конкретного пациента с учетом его метаболического профиля, а также результатов генетических анализов, позволяющих выявить предрасположенность к болезни [6].

Возможности персонализированной медицины, тесным образом связанной с применением новейших технологий, значительно расширяются. Вместе с тем активное использование технологических средств, достижения в области терапии приводят к постепенному обезличиванию пациента самими специалистами-медиками до уровня медицинской задачи, при этом пациент воспринимается как бездушный объект воздействия, а его проблемы со здоровьем – как поломка. Это приводит к формализации предоставляемой пациентам информации и самого процесса коммуникации.

В целях всестороннего развития персонализированной медицины крайне важно адаптировать коммуникацию медицинского работника к особенностям конкретного пациента, учесть его половозрастные и психологические характеристики, уровень грамотности, этническую принадлежность, восприятие болезни. Только лингвоактивная личность, коммуникативный лидер, знающий особенности личности больного, готовый действовать креативно, с учетом потребностей конкретного пациента, способен решать подобные вопросы [7].

Подобно тому как развитие геномики приводит к выработке индивидуальных терапевтических схем для генетического профиля каждого человека, процесс общения с пациентом требует персонализированной адаптации информации как по стилю, так и по содержанию, ориентированному на конкретного пациента. Навыки эффективной медицинской коммуникации все чаще относят к фундаментальным навыкам врача. Наличие коммуникативной компетентности оказывает серьезное влияние на точность диагностики заболеваний, качество консультации и проводимого лечения, установление долгосрочных связей с пациентами [8;9]. Кроме того, успешность коммуникации в системе «врач-пациент», как правило, оказывает влияние на комплаентность пациента, результат его лечения и удовлетворенность медицинским обслуживанием [10].

Авторы полагают, что важнейшие задачи, стоящие перед сотрудниками кафедры, преподающими дисциплину «Профессиональная коммуникация», сводятся к следующему:

- повышение общей и коммуникативной культуры специалиста;
- формирование основного инструментария эффективной профессиональной коммуникации;
- обучение особенностям общения с пациентом в зависимости от целей

коммуникации;

- развитие навыков медицинского общения с учетом индивидуальных особенностей пациентов;

- организация обучения стратегиям и тактикам речевого поведения врача в соответствии со спецификой медицинской деятельности;

- формирование навыков бесконфликтного профессионального общения врача с пациентом.

Решение данных задач окажет существенное позитивное влияние на уровень подготовки будущих врачей, их способность к работе в современных социально-экономических условиях. Кроме того, повысит престиж российского медицинского образования за рубежом, который не в последнюю очередь, по нашему глубокому убеждению, создают успешно практикующие выпускники.

Таким образом, актуальность настоящего исследования продиктована увеличением англоговорящего контингента обучающихся и отсутствием методической разработанности дисциплины «Профессиональная коммуникация» с учетом специфики будущей клинической деятельности.

Цель настоящего исследования – обосновать выбор педагогически эффективных методических приемов и технологий обучения англоговорящих обучающихся речевому взаимодействию с пациентами в симуляционных условиях профессионального медицинского общения.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач: описание наиболее эффективных методов интерактивного обучения с привлечением клинического коммуникативного материала медицинского дискурса; создание корпуса ситуационных задач и ролевых игр, способствующих развитию коммуникативных навыков и спонтанному продуцированию текстов речевого поведения в различных ситуациях медицинского общения; проведение анализа удовлетворенности обучающихся по авторской анкете; и, наконец, анализ уровня знаний обучающихся по результатам выполненных в ходе занятий работ.

Материалы и методы. В ходе проведенного исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретические (изучение и анализ научной литературы, систематизация, исследование и обобщение опыта преподавания специальных дисциплин, моделирование педагогического процесса и его составляющих с учетом особенностей преподавания у иностранных студентов); эмпирические (наблюдение за учебным

процессом, анализ продуктов деятельности, анкетирование).

Используемые методы позволили всесторонне изучить возможности максимально эффективного развития профессиональных коммуникативных навыков у студентов, проходящих обучение на английском языке и имеющих практическую необходимость практикоориентированной подготовки к будущей клинической деятельности.

В рамках исследования была разработана анкета «Оценка удовлетворенности иностранных студентов уровнем методического обеспечения дисциплины «Профессиональная коммуникация». Одним из важных аспектов, заложенных в содержание анкеты, являлся вопрос об уровне практикоориентированности используемых на занятии материалов.

В анкетировании приняли участие студенты билингвальных групп СГМУ им. В.И. Разумовского: 70 студентов 1 курса (33,18% респондентов), 78 студентов 2 курса (36,97% респондентов) и 63 студента 3 курса (29,86% респондентов).

Результаты. Перемены, происходящие в медицине, требуют даже от опытных врачей знаний основ коммуникации, особенностей профессионального общения и постоянного совершенствования навыков бесконфликтного взаимодействия. Врач-преподаватель не научит студента законам профессионального общения, уровень его коммуникативной компетентности не станет залогом эффективного речевого поведения его учеников.

Педагогическое проектирование клинических ситуаций в рамках изучения дисциплины призвано решить задачу коммуникативной подготовки будущих специалистов-медиков. Приемы обучения иностранных студентов представляют собой сочетание специально адаптированных интерактивных методов обучения и информационных технологий. При обучении иностранных студентов особенно важно преподнести информацию доступно, чтобы они могли охватить учебную информацию в предлагаемом объеме.

Интерактивные методы обучения являются неотъемлемой частью современной отечественной системы высшего образования. В группах студентов-иностранцев интерактивность также доказала свою результативность, поскольку она воссоздает привычные для них условия обучения, при которых происходит активное взаимодействие по линии «преподаватель – обучающийся» и «обучающийся – обучающийся» [11].

В ходе проведенного исследования методов обучения в рамках изучения дисциплины «Профессиональная коммуникация» выявлены наиболее продуктивные приемы работы со студентами, что доказывается данными анкетирования и результатами выполняемых в ходе занятий работ.

Мы опирались на публикации, связанные с изучением особенностей национального менталитета в медицинском дискурсе [12] и влияния коммуникативной толерантности на восприятие трудных ситуаций общения в профессиональной деятельности [13]. Антипина О.В., говоря о необходимости адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе, отстаивает мнение о необходимости специального отбора обязательных учебных материалов [14]. Нельзя не согласиться с этим мнением, однако нам представляется обязательной такая адаптация в более широком спектре: 1) набор текстовых заданий и ситуационных задач должен быть отобран в четком прослеживании практикоориентированности; 2) с учетом мировых тенденций и развития коммуникативистики в медицинском профессиональном общении.

Рассмотрим применяемые в рамках преподавания дисциплины «Профессиональная коммуникация» виды занятий, отмеченные студентами в числе наиболее интересных и практикоориентированных. Необходимо отметить, что каждому студенту предлагалось из перечня используемых методов изучения дисциплины выбрать три наиболее предпочтительных с их точки зрения метода и ранжировать их по степени эффективности.

В ходе практического занятия по теме «Communication process and its importance» студентам предлагается ознакомиться с цитатами великих людей (писателей, ученых, политиков, крупных общественных деятелей), отражающими их мысли относительно различных аспектов процесса коммуникации, и изложить собственную точку зрения. Как правило, в ходе дискуссии студентами формулируются и обосновываются различные позиции, что, безусловно, позволяет всесторонне проанализировать смысловое содержание. Включение культурно-просветительского компонента – упоминание конкретных персоналий, в том числе и соотечественников студентов, – способствует повышению интереса к теме (например, мысли, высказанные Махатмой Ганди, находят живой отклик в первую очередь у студентов из Индии).

Очевидно, что применение данного метода, позволяющего каждому студенту включиться в дискуссию, формирует умение обосновывать собственное мнение и наглядно излагать позицию, способствует совершенствованию навыков использования средств вербальной и невербальной коммуникации, а также способности эффективно взаимодействовать друг с другом при наличии различных точек зрения.

Дискуссионные методы обучения применяются и при рассмотрении темы «Models of the physician-patient relationship». Студенты анализируют положительные и негативные стороны каждой модели взаимодействия врача и пациента; исследуют специфику применения конкретной модели общения; определяют условия и причины выбора различных моделей. Как правило, студенты приходят к выводу, что существование ни одной из моделей в чистом виде не оправдано, поскольку характер ситуаций общения врач-пациент многогранен и неоднозначен.

68% опрошенных студентов (143 респондента) поставили данный метод обучения на 3 место, объяснив свое решение тем, что в рамках дискуссии по теме занятия студенты получают возможность прояснить спорные моменты, опровергнуть ошибочные суждения и в полной мере освоить учебный материал.

В учебном процессе центральное место занимает отработка коммуникативных навыков при помощи ролевых игр. В частности, в ходе занятия по теме «The influence of age and gender on communication» студенты, с одной стороны, имеют возможность закрепить знания относительно особенностей коммуникативного поведения представителей различных возрастных и гендерных групп, с другой, – продемонстрировать навыки взаимодействия с пациентами с учетом характерных для каждой из групп потребностей.

192 студента (91% респондентов) отметили, что среди методов обучения использование ролевых игр для них является наиболее привлекательным и эффективным приемом работы при изучении дисциплины «Профессиональная коммуникация».

Для закрепления полученных знаний по теме «Strategies and tactics of communication with patients. Phases of the medical interview» студентам, выступающим в роли врачей, предлагается при помощи коммуникативных действий воссоздать очередность фаз медицинского интервью, продемонстрировать в ходе беседы с пациентом осознанность выбора стратегии и применение речевых тактик ее реализации, вербальных и

невербальных способов их воплощения. При этом студенты-зрители имеют возможность оценить успешность применения той или иной тактики в процессе общения с конкретным пациентом, обсудить и доказать или опровергнуть правильность выбранного сценария.

Следующим шагом в развитии методического арсенала средств обучения речевым тактикам и их оптимальному выбору является, на наш взгляд, создание электронного конструктора, способного предоставлять широчайший спектр коммуникативных ситуаций, в которых студент выявляет / корректирует и создает сценарии диалогов в различных системах медицинского общения, максимально приближенных к родной языковой и культурной среде.

При отработке навыков общения с пациентами с различными типами реакции на болезнь предлагается выполнение задания, состоящего из трех этапов:

- проведение медицинского интервью, в рамках которого студенту необходимо не только учесть все фазы общения врача с пациентом и грамотно выстроить взаимодействие, начиная с того момента, как пациент входит в кабинет врача, но и адаптировать коммуникацию под запросы и потребности конкретного пациента;
- обсуждение действий врача пациентом и остальными студентами;
- повторное проведение интервью с учетом указанных ошибок.

Также большой отклик у студентов находят и задания, в которых следует определить тип пациента в отрывках из телевизионных сериалов и художественных произведений, связанных с медицинской тематикой. Проработка темы «Effective listening in healthcare communication» включает обязательный анализ предоставленных преподавателем видеоматериалов. Студенты должны определить гамму использованных средств эффективного слушания и дать им оценку.

Статистический анализ показал: 72% опрошенных студентов (151 респондент) поставили данный метод обучения на второе место по эффективности, отметив важность обеспечения визуальной компоненты в образовательном процессе, позволяющей проанализировать результативные и негативные модели поведения врача в различных ситуациях общения.

На занятии по теме «Breaking bad news to patients» студенты самостоятельно составляют чек-листы по сообщению плохих новостей, опираясь на опыт практикующих врачей. Для выполнения задания студенты знакомятся с

содержанием статей, авторы которых придерживаются различных позиций. Оценивая отношение обучающихся к этому виду деятельности, мы получили следующие данные: 17% респондентов (36 студентов) отдали второе место и 22% (46 студентов) – третье место вышеуказанному методу обучения, объяснив это тем, что данный метод включает в себя самостоятельную исследовательскую работу студента и предполагает последующую апробацию чек-листа.

В процессе изучения спектра невербальных средств профессиональной коммуникации в системе «врач-пациент» студентам предлагается выстроить адекватное взаимодействие с учетом знаний о проксемике, языке тела, особенностях использования зрительного контакта, паралингвистических и экстралингвистических средств. В задачи пациента и остальных студентов, наблюдающих за игрой, входит аргументированная оценка действий врача.

Специфика данной темы требует проведения кросскультурного анализа, поскольку трактовка одного и того же невербального сигнала может варьироваться в зависимости от особенностей менталитета. Важность владения невербальными средствами коммуникации объясняется дальнейшей профессиональной деятельностью студентов в странах мира.

Помимо указанных методов обучения, согласно рабочей программе, на практических занятиях по профессиональной коммуникации применяется решение ситуационных задач, подготовка рефератов и докладов, тестирование, письменные работы, вопросно-ответная форма обучения.

Анализ точек зрения билингвальных студентов относительно традиционных методов обучения продемонстрировал следующее: использование данных методов представляется малопродуктивным, что связано с их низкой практикоориентированностью. Как и можно было предположить, респонденты низко оценили возможности данных методов. Справедливости ради отметим, что формы контроля – тестирование и написание письменных контрольных работ, подготовка рефератов и докладов – не набрали ни одного балла.

В условиях экспорта образовательных услуг крайне важно суметь обеспечить должную подготовку будущих специалистов к образованию и профессиональной деятельности за рубежом. Важно учесть, что ценность обучения заключается не в приобретении определенных знаний, а в практической подготовке к клинической деятельности [15].

При изучении дисциплины «Профессиональная коммуникация» особую значимость приобретают метапредметные связи, а поскольку развитие коммуникативных навыков происходит до знакомства с клиническими дисциплинами, то неотъемлемым компонентом любого вида занятия является практикоориентированная избирательность видеоматериалов и ситуационных задач. В целях обеспечения эффективности использования современных медицинских технологий необходимо обеспечить возможность их применения в пространстве эффективной коммуникации и гармоничных отношений в различных системах общения.

Заключение. Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты билингвальных групп высоко оценивают интерактивные методы обучения, в которых для них очевидна практикоориентированность: ролевая игра, просмотр видеоматериалов, дискуссия.

Необходимо отметить, что наивысший балл среди методов обучения заслужила ролевая игра, что говорит о достаточном уровне мотивации к применению полученных теоретических знаний на практике, об их заинтересованности в апробации результатов образовательного процесса и формировании профессиональных компетенций.

Решение ситуационных задач, подготовка рефератов и докладов, тестирование, письменные работы, вопросно-ответная форма обучения, по мнению билингвальных студентов, являются малоэффективными методами – оценки данных методов обучения оказались весьма низкими.

Важно подчеркнуть, что студенты продемонстрировали заинтересованность в изучении данной дисциплины и на 5 курсе в целях обеспечения возможности незамедлительного применения полученных знаний непосредственно в работе с пациентами. Также большинство студентов заявило о необходимости создания электронных тренажеров для отработки коммуникативных навыков.

Таким образом, использование практических методов обучения иностранных студентов законам профессиональной коммуникации требует научно-педагогического осмысления и видится нам в развитии имеющихся методов и создании электронного конструктора коммуникативных ситуаций, который позволит имитировать реальные ситуации профессионального взаимодействия врача с пациентом. Считаем необходимым применение

новейших практикоориентированных педагогических технологий, направленных на развитие коммуникативных навыков у иностранных студентов и способствующих их дальнейшей успешной интеграции в профессию.

Выбор оптимального набора педагогических шагов – сложное и трудоемкое занятие, поэтому представляется практически востребованным опыт осмысления методических приемов и технологий обучения.

Литература:

1. Клоктунова Н.А., Барсукова М.И. Набор речеповеденческих тактик врача-педиатра (на материале диагностической стратегии) / Н.А. Клоктунова, М.И. Барсукова, А.Я. Рамазанова, Е.Р. Григина, М.А. Максакова, А.Н. Кузьмин // Высшее образование сегодня. - 2020. - № 4. - С. 42.

2. Рамазанова А.Я., Клоктунова Н.А. Условия эффективного обучения англоязычных студентов в медицинском вузе (на материале обучения дисциплине «Педагогика» в СГМУ им. В.И. Разумовского) / А.Я. Рамазанова, Н.А. Клоктунова, З.Э. Кудашева, М.И. Барсукова // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы / Материалы I научно-практической конференции с международным участием. - 2019. - С. 132.

3. Сергеев А.С., Высоцкая Е.В. К вопросу о работе над качеством преподавания дисциплины «Профессиональная коммуникация» студентам вуза (на основе опроса студентов-педиатров СГМУ) / А.С. Сергеев, Е.В. Высоцкая // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы / Материалы I научно-практической конференции с международным участием. - 2019. - С. 268-274.

4. Одинокая М.А., Шередекина О.А. Проблемы адаптации иностранных студентов в условиях российского вуза / М.А. Одинокая, О.А. Шередекина // Вопросы методики преподавания в вузе. - 2019. - Том 8. - № 28. - С. 20-27.

5. Таньчева И.В. Коммуникативное взаимодействие в обучении: сб. науч. трудов / И.В. Таньчева // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции; под редакцией Е.Ю. Балашовой. - 2017. - С. 158.

6. Kissane D., Bultz V., Butow P., Bylund C. Oxford Textbook of Communication in Oncology and Palliative Care (2 ed.). Publisher: Oxford University Press Print. - 2017. - P. 14.

7. Salmon P., Young B. Creativity in clinical communication: from communication skills to skilled communication // Medical Education. - 2011. - 45 (3). - P. 217-226.

8. Cousin G., Schmid M., Roter D., Hall J. Concordance between physician communication style and patient attitudes predicts patient satisfaction. - 2012. - Vol. 87(2). - P. 193-197.

9. Федонников А.С. Медико-организационные аспекты управления предоперационными страхами пациентов / А. С. Федонников, А.В. Каткова, Е.А. Андриянова // Саратовский научно-медицинский журнал. - 2018. - Т. 14. - № 4. - С. 688.

10. Cox M.E., Yancy W.S. effects of counselling techniques on patients' weight-related attitudes and behaviors in a primary care clinic // Patient Education Counselling. - 2011. - Vol. 85(3). - P. 363-368.

11. Гурулева Т.Л. Педагогические технологии интеграции иностранных студентов в образовательное пространство вуза (на примере студентов из КНР) / Т.Л. Гурулева // Высшее образование в России. - 2016. - № 3(199). - С. 144-153.

12. Виноградова Е.В., Колесникова И.Ю. Отражение особенностей национального менталитета в медицинском дискурсе / Е.В. Виноградова, И.Ю. Колесникова // Медицинский дискурс: вопросы теории и практики. – Тверь. - 2019. - С. 22-27.

13. Фомина Н.В. Коммуникативная толерантность студентов, будущих врачей и учителей, и ее влияние на восприятие профессионально трудной ситуации общения / Н.В. Фомина // Перспективы науки и образования. - 2018. - № 4(34). - С. 239-245.

14. Антипина О.В. Из опыта адаптации иностранных студентов к образовательному пространству медицинского вуза / О.В. Антипина // Медицинский дискурс: вопросы теории и практики / Материалы 7-й Международной научно-практической и образовательной конференции. - 2019. - С. 206-212.

15. Morris, M., Donohoe, G., & Hennessy, M. (2013). The Fall and Rise of Medical Students' Attitudes to Communication Skills Learning in Ireland: A Longitudinal Approach. Journal of Education, Society and Behavioural Science, 3(4), P. 468.

References:

1. Kloktunova N.A., Barsukova M.I. A set of speech-behavioral tactics of a pediatrician (based on a diagnostic strategy) / N.A. Kloktunova, M.I. Barsukova, A. Ya. Ramazanova, E.R. Grigina, M.A. Maksakova, A.N. Kuzmin // Higher education today. - 2020. - № 4. - P. 42.

2. Ramazanova A.Ya., Kloktunova N.A. Conditions for effective teaching of English-speaking students at a medical university (on the basis of teaching the discipline "Pedagogy" at the V. I. Razumovsky SSMU) / A.Ya.

Ramazanova, N.A. Kloktunova, Z.E. Kudashева, M.I. Barsukova // Pedagogical interaction: opportunities and prospects / Materials of the I scientific-practical conference with international participation. - 2019. - P. 132.

3. Sergeev A.S., Vysotskaya E.V. On the issue of work on the quality of teaching the discipline "Professional Communication" to university students (based on a survey of pediatric students of SSMU) / A.S. Sergeev, E.V. Vysotskaya // Pedagogical interaction: opportunities and

prospects / Materials of the I scientific-practical conference with international participation. - 2019. - S. 268-274.

4. Odinokaya M.A., Sheredekina O.A. Problems of adaptation of foreign students in the conditions of a Russian university / M.A. Odinokaya, O.A. Sheredekina // Questions of teaching methods at the university. - 2019. - Volume 8. - № 28. - S. 20-27.

5. Tancheva I.V. Communicative interaction in teaching: collection of articles. scientific. works / I.V. Tancheva // Materials of the I All-Russian Scientific and Practical Conference; edited by E.Yu. Balashova. - 2017. - S. 158.

6. Kissane D, Bultz B, Butow P, Bylund C. Oxford Textbook of Communication in Oncology and Palliative Care (2nd ed.). Publisher: Oxford University Press Print. - 2017. - P. 14.

7. Salmon P., Young B. Creativity in clinical communication: from communication skills to skilled communication // Medical Education. - 2011. - 45 (3). - P. 217-226.

8. Cousin G., Schmid M., Roter D., Hall J. Concordance between physician communication style and patient attitudes predicts patient satisfaction. - 2012. - Vol. 87(2). - P. 193-197.

9. Fedonnikov A.S. Medico-organizational aspects of management of patients' preoperative fears / A.S. Fedonnikov, A.V. Katkova, E.A. Andriyanova // Saratov Journal of Medical Scientific Research. - 2018. - T. 14. - № 4. - P. 688.

10. Cox M.E., Yancy W.S. effects of counseling techniques on patients' weight-related attitudes and behaviors in a primary care clinic // Patient Education Counseling. - 2011. - Vol. 85(3). - P. 363-368.

11. Guruleva T.L. Pedagogical technologies for the integration of foreign students into the educational space of the university (on the example of students from the PRC) / T.L. Guruleva // Higher education in Russia. - 2016. - № 3(199). - S. 144-153.

12. Vinogradova E.V., Kolesnikova I.Yu. Reflection of the peculiarities of the national mentality in medical discourse / E.V. Vinogradova, I. Yu. Kolesnikova // Medical discourse: theory and practice. - Tver. - 2019. - S. 22-27.

13. Fomina N.V. Communicative tolerance of students, future doctors and teachers, and its influence on the perception of a professionally difficult communication situation / N.V. Fomina // Prospects for Science and Education. - 2018. - № 4(34). - S. 239-245.

14. Antipina O.V. From the experience of adaptation of foreign students to the educational space of a medical university / O.V. Antipina // Medical Discourse: Questions of Theory and Practice / Materials of the 7th International Scientific, Practical and Educational Conference. - 2019. - S. 206-212.

15. Morris, M., Donohoe, G., & Hennessy, M. (2013). The Fall and Rise of Medical Students' Attitudes to Communication Skills Learning in Ireland: A Longitudinal Approach. Journal of Education, Society and Behavioral Science, 3 (4), P. 468.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Бугаева Ирина Олеговна (г. Саратов, Россия), доктор медицинских наук, профессор, проректор по учебной работе, заведующая кафедрой гистологии, Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, e-mail: bugaeva@sgmu.ru

Клоктунова Наталья Анатольевна (г. Саратов, Россия), кандидат социологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, e-mail: atashan77@mail.ru

Барсукова Марина Игоревна (г. Саратов, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, e-mail: bars.mi@mail.ru

Рамазанова Анита Ямиковна (г. Саратов, Россия), старший преподаватель кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, e-mail: anitaramazanova@yandex.ru

Сергеев Андрей Сергеевич (г. Саратов, Россия), кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, e-mail: lorandesai@yandex.ru

УДК 378.12.147

Интеграция аутентичных видеоматериалов с субтитрами в процесс формирования иноязычной лексической компетенции

Integration of captioned authentic video materials into the process of forming a foreign language lexical competence

Артеменко О.А., Калужский филиал Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана, meneserin@mail.ru

Амеличева К.А., Калужский филиал Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана, aka2000@mail.ru

Максимова Г.А., Калужский филиал Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана, galya.maksimova.53@mail.ru

Artemenko O., Kaluga branch of Bauman Moscow State Technical University, meneserin@mail.ru

Amelicheva K., Kaluga branch of Bauman Moscow State Technical University, aka2000@mail.ru

Maksimova G., Kaluga branch of Bauman Moscow State Technical University, galya.maksimova.53@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.017

Ключевые слова: лексические единицы и конструкции, лексическая компетенция, контекст, аутентичные видеоматериалы с субтитрами, практическая методика.

Keywords: lexical units and constructions, lexical competence, context, authentic video materials with captions, practical methodology.

Аннотация. В рамках данного исследования анализируется целесообразность, а также рассматриваются возможные пути интеграции аутентичных англоязычных видеосюжетов различного типа в процесс преподавания иностранных языков в техническом вузе. Исследуются перспективы использования видеоматериалов с субтитрами по сравнению с печатными учебными пособиями, аудиоподкастами или сюжетами без субтитров, как основа повышения эффективности формирования лексической компетенции. Подробно анализируются результаты, полученные в ходе проведения педагогического эксперимента, направленного на разработку и апробацию элементов практической методики, позволяющей не только значительно улучшить навыки рецептивного и продуктивного владения иноязычной лексикой, но и активизировать знания по грамматике, уменьшить состояние тревожности в процессе восприятия на слух, существенно повысить учебную мотивацию.

Abstract. Within the framework of this study, the expediency as well as possible ways of integrating authentic English-language videos of various types into the process of teaching foreign languages at a technical university have been analyzed and considered. The prospects of using video materials with captions, in comparison with printed textbooks, audio podcasts or videos without captions, as the basis for increasing the effectiveness of the lexical competence formation have been investigated. The results obtained in the course of a pedagogical experiment aimed at developing and testing elements of the practical methodology have been analyzed in detail. This methodology allows not only improving receptive and productive foreign language vocabulary skills significantly, but also activating knowledge of grammar, reducing the state of anxiety in the process of listening, substantially increasing learning motivation.

Владение любым языком – как родным, так и иностранным – является неотъемлемой характеристикой человека как члена социума. Однако, в условиях, когда обучающиеся не имеют возможности ежедневного взаимодействия на изучаемом языке, одним из наиболее

эффективных способов его имитировать является просмотр аутентичных видеоматериалов.

В то же время, анализ академической успеваемости по дисциплине «Иностранный язык» студентов младших курсов технического вуза позволяет заключить, что формирование

навыков рецептивного и продуктивного владения лексическими единицами и конструкциями не только требует значительного объёма самостоятельной внеаудиторной работы, но и их коррекция занимает наиболее продолжительный период времени при условии низкого уровня базовой подготовки у поступающих в вуз.

Таким образом, в рамках данного исследования анализируется целесообразность и рассматриваются возможные пути интеграции аутентичных видеосюжетов различного типа в процесс преподавания иностранных языков в техническом вузе с целью оптимизации формирования лексической компетенции.

Практический опыт преподавания в техническом вузе подтверждает результаты теоретических и экспериментальных исследований российских (Э.Г. Азимов, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Н.А. Горлова, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин, Р.К. Миньяр-Белоручев, О.Н. Новикова, З.В. Печурова, О.Б. Тарнопольский, Т.И. Кушнарева, Гузова А.В., Савицкая Н.В.) и зарубежных (Nation I.S.P., Schmitt N., Coxhead A., Laufer B., Elgort I., Webb S., González-fernández B., Hsu C.-K., Hwang G.-J., Chang Y.-T., Rozovski-Roitblat B., Perez M.M., Desmet P. and Peters E.) учёных и позволяет заключить, что под иноязычной лексической компетенцией целесообразно понимать владение рецептивными и продуктивными навыками и умениями употребления лексических единиц и конструкций, т.е. корректное произношение и написание, толкование на иностранном языке и перевод на родной (в наиболее употребительных значениях), узнавание в иноязычном контексте (как при восприятии на слух, так и при чтении) основных грамматических форм, способность правильно использовать лексические единицы в собственных речевых произведениях с учётом норм изучаемого языка.

Анализируя теоретические основы формирования лексической компетенции, необходимо отметить, что существуют два основных подхода: произвольное и произвольное (случайное и намеренное) усвоение [1-3; 9-18].

По мнению исследователей, изучение новой лексики в иноязычной среде определяется двумя основными факторами: 1) сколько раз встречаются новые слова в языковом контексте и 2) какие упражнения учащиеся выполняют с этими словами [14, с.687]. При этом минимальное «количество встреч» с новым словом в упражнениях, ориентированных на их усвоение (2 – 3), дало лучшие результаты, чем максимальное

количество (18 – 21) в чтении, и максимальное число (6 – 7) при чтении со словарем [14, с.707]. Иными словами, статистически значимый эффект повторения проявляется при отработке слов в 3 – 4 упражнениях [13, с.408].

Очевидно, что произвольное усвоение требует намного более объёмного контекста, что в условиях технического вуза сложно достижимо, поэтому в рамках данного исследования рассматриваются пути активизации усвоения лексических единиц и конструкций в рамках второго подхода, так как это «не только удобный, но и очень эффективный метод овладения словарным запасом» [10]. Данный подход к обучению позволяет сформировать более глубокое концептуальное знание новых лексических единиц и способствует интеграции их значений в существующие семантические и концептуальные мнемонические связи. Особое значение в рамках консолидации словарного запаса приобретает знакомство с лексическими единицами в различных смысловых контекстах, например, при чтении или взаимодействии с членами целевых языковых сообществ [12].

В рамках данного исследования в качестве языкового контекста используются аутентичные видеоматериалы. При этом, несмотря на то, что результаты экспериментальных исследований значительно варьируются, большинство методистов разделяют мнение Поповой Н.В., Гавриловой А.В., Кузьминой А.В., что при проведении видеоаудирования для студентов среднего уровня языковой подготовки наиболее целесообразным является использование субтитрованного видеоряда [2]. Анализ научной литературы позволил заключить, что субтитры значительно активизируют навыки узнавания письменной формы, и в меньшей степени - восприятия единицы на слух, т.е. в той или иной степени способствуют формированию ассоциаций между формой и значением слова [2].

При определении термина «субтитры», обобщенно понимаемого как текст на экране, соответствующий звуковой дорожке видео [12] для видеоматериалов на изучаемом иностранном языке, необходимо разграничить субтитры на родном языке (subtitles) и субтитры на языке оригинала (captions) или бимодальные субтитры. При этом видео с бимодальными субтитрами (captions) демонстрирует преимущество по отношению к видео с субтитрами на родном языке студентов (subtitles) [2].

Рассматривая методические предпосылки, лежащие в основе организации процесса произвольного усвоения лексических единиц, можно выделить четыре основных этапа, а

именно: определение количества и состава слов и словосочетаний для усвоения, их предъявление, углубление знаний, развитие навыков и умений свободного владения лексическими единицами. С этой точки зрения наиболее релевантными представляются следующие предпосылки.

1) Преподаватель должен предоставить ученикам возможность слышать произношение лексических единиц, чтобы сформировать корректные слухопроизносительные навыки.

2) Студенты должны начать с изучения семантически несвязанных лексических единиц [16;18]. Слова в тематических рядах сложнее выучить вместе, чем по отдельности, потому что когда они представлены вместе, возникает дополнительная задача дифференциации по их сходству и различию и необходимость избегать их смешения. Решению данной проблемы может способствовать выделение различительных признаков лексических единиц и их представление в контексте, достаточном для осознания данных признаков. Таким образом, проблемы можно избежать, если слова изучаются в связанных текстах или через разговорный язык, где лексические единицы из тематических рядов обычно не встречаются вместе.

3) Студенты должны систематически повторять слова почти сразу после их первичного закрепления, потому что одновременно с процессом усвоения происходит забывание. При этом повторение с одинаковой кратностью по времени (например, по три минуты), но со все более увеличивающимся интервалом приводит к долговременному прочному запоминанию лексических единиц [16].

4) Новые слова следует заучивать небольшими группами, по пять-семь слов за один прием. В этом случае студенты быстрее получают возможность повторения лексических единиц.

5) Учащиеся могут использовать ключевые слова, чтобы способствовать более глубокой мыслительной обработке лексических единиц и их лучшему удержанию в памяти. При этом студенты должны сами добавить примеры предложений, определения и изображения с ключевыми словами.

6) Отмечается, что взаимодействие с лексическими единицами во внеучебной среде оказывает большее влияние на усвоение, чем продолжительность самого специально организованного обучения. В этой связи значимыми являются просмотр телепрограмм на английском языке (с субтитрами или без субтитров), компьютерные игры на английском языке и материалы для чтения на английском языке, представленные либо в бумажном

варианте, либо в Интернете [17, с.267]. Последнее особенно важно для учащихся старшего школьного возраста и начального этапа обучения в вузе.

Многие исследователи придерживаются мнения, что лексические единицы, которые необходимо усвоить, следует соотносить со списками, разрабатываемыми лингвистами на основе анализа корпуса аутентичных текстов на предмет частотности их употребления, а также в соответствии с областью профессиональной коммуникации [18, с.151]. Нами были выбраны следующие академические списки лексических единиц: AVL и AWL. Список академической лексики (AVL) был разработан в 2013 году Ди Гарднером и Марком Дэвисом, работающими на факультете лингвистики и английского языка Университета Бригама Янга. AVL – это список академических слов, полученных из Корпуса современного американского английского (COCA) [11]. Список академических слов (AWL), разработанный Аверил Коксхед из Университета Виктории в Веллингтоне (Новая Зеландия), содержит 570 семейств слов, которые часто встречаются в академических текстах [9]. Указанные списки слов были использованы при подготовке и проведении педагогического эксперимента в процессе изучения студентами английского языка в КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Педагогический эксперимент состоит из 4 этапов; начало эксперимента относится к весеннему семестру 2018/2019 учебного года, заключительный этап запланирован на 2021–2022 учебный год.

Методическими предпосылками для пересмотра организации процесса изучения иностранных языков в техническом вузе выступили следующие факторы:

- личностно-психологические особенности и мотивационная сфера обучающихся;
- уровень развития информационно-коммуникационных технологий, а также материальная база/оборудование, доступное студентам и преподавателям вузов, как в учебных аудиториях, читальных залах библиотек и т.д., так и приобретаемое самостоятельно и не предназначенное напрямую для организации учебного процесса (личные смартфоны, ноутбуки, ПК и т.д.).

1 этап характеризовался практическим внедрением элементов разрабатываемой методики интеграции видеосюжетов с субтитрами, размещенных на портале BBC Learning english в разделе Lingohack [6], в процесс изучения английского языка в КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана. Были отслежены изменения в учебной

мотивации студентов экспериментальных групп, уточнена тематика используемых аутентичных материалов, форма их предъявления и выбор учебного инструмента, используемого как преподавателем, так и студентами (78% обучающихся использовали исключительно мобильные устройства: планшеты и смартфоны, 16% помимо мобильных устройств – ноутбуки и ПК, 6% – только ПК).

На основе выводов 1 этапа эксперимента, а также дальнейшего изучения теоретических и практических исследований российских и зарубежных педагогов, на 2-м этапе были внесены коррективы в предложенную методику и выбраны следующие аспекты формирования лексической компетенции, для активизации которых целесообразно использовать видеоматериалы с субтитрами: усвоение (форма: орфография и произношение, одно или несколько основных значений, употребление) научно-технической лексики; устранение пробелов во владении частотной лексикой общего характера; формирование умений аудирования целевых единиц; совершенствование практических навыков и умений их перевода с иностранного языка и употребления в спонтанной речи.

На третьем этапе была апробирована многоступенчатая система разнесенного по времени предъявления (через различные каналы восприятия: аудио, видео, кинетический), активизации и контроля усвоения целевых лексических единиц на основе видеоматериалов с субтитрами на изучаемом иностранном языке. В этой связи, после анализа различных форматов видеоматериалов (видеоблог, документальные и художественные фильмы, развлекательные и информационные телепрограммы, новостные адаптированные периодические материалы, предоставленные BBC Learning english), была эмпирически доказана эффективность использования видеосюжетов Lingohack, заключающаяся в применении блока материалов, вся новая целевая лексика из которых предъявлялась в начале семестра, отдельные ее группы последовательно активизировались в каждом модуле, вся лексика закреплялась в конце семестра и учебного года. Двухнаправленный процесс работы с лексическими единицами был ориентирован как на корректное усвоение их произношения и развитие навыков использования в самостоятельно порождаемых предложениях/восприятие в контексте, так и на активизацию аудитивной компетенции за счёт создания психологически комфортных условий и снятия тревожности (особенно у обучающихся с низким уровнем данного вида компетенции) и

увеличения кратности просмотра учебного материала.

Приоритетная задача, стоящая в рамках данного исследования, заключалась в отборе видеосюжетов, позволяющих подготовить студентов технического вуза к работе с научно-техническими текстами путем как ввода единиц, соответствующих уровню неадаптированных специализированных текстов, так и устранения пробелов, возникших в рамках формирования иноязычной коммуникативной компетенции в средней школе.

Необходимо подчеркнуть, что именно качественный и количественный пролонгированный контроль усвоения лексических единиц и конструкций позволяет одновременно добиться существенного повышения уровня восприятия единиц на слух на основе использования англоязычных субтитров для снятия тревожности студентов с низким и средним уровнем аудитивной компетенции.

В силу всех вышеуказанных предпосылок, в рамках проводимого педагогического эксперимента контент учебника был пересмотрен и заменён на 75% аутентичными видеоматериалами с субтитрами, т.е. при неизменной структуре предтекстовых и грамматических упражнений, а также общей тематической организации тексты учебника были заменены на видеоматериалы с субтитрами (скрипт в текстовом формате для каждого сюжета).

Таким образом, на основе обобщения результатов проведенного эксперимента (1 – 3 этап), а также анализа практического опыта и основных положений и выводов теоретических исследований российских и зарубежных ученых как в области усвоения иностранных лексических единиц, так и в рамках изучения перспектив использования аутентичных видеоматериалов с субтитрами, с учетом индивидуально-психологических и личностных особенностей обучающихся, была разработана методика, позволяющая существенно повысить эффективность самостоятельной внеаудиторной и аудиторной работы в процессе изучения английского языка, направленной на расширения рецептивного и продуктивного словарного запаса студентов младших курсов технического вуза.

Предлагаемая методика ориентирована на академический год: 2 семестра, продолжительность каждого 17 недель, которые условно разделяются на 3 модуля.

Для 4 этапа (ориентировочно с сентября 2021 года по июнь 2022) были отобраны 12 видеосюжетов (по два на каждый модуль,

тематически соответствующие программе дисциплины), размещенных в [7], позволяющих не только охватить различные тематические группы лексических единиц, но и повысить уровень лингвострановедческой компетенции:

1. *The whitest white paint* (05 MAY 2021)
2. *The future of the office* (12 MAY 2021)
3. *The restoration of Notre Dame* (28 APR 2021)
4. *How will Brexit affect the flower industry?* (14 APR 2021)
5. *Changing how we view the Universe* (31 MAR 2021)/*Discovering the Universe's best kept secrets* (24 MAR 2021)
6. *Farming the sea for the food of the future* (20 JAN 2021)
7. *Driverless cars to be on UK roads?* (02 SEP 2020)
8. *Making 'plastic' from peas* (30 SEP 2020)
9. *Trains powered by the Sun* (02 DEC 2020)
10. *Electric car island EPISODE* (02 OCT 2019)
11. *Robot grocery deliveries EPISODE* (27 MAR 2019)
12. *Electrifying Africa* (13 MAR 2019).

Особенности интеграции видеоматериалов в учебный процесс подробно рассматриваются на примере сюжета *UK's energy revolution* [8].

Несмотря на то, что разработчики предлагают для активизации определенный набор словарных единиц с объяснением на изучаемом языке (в данном сюжете: *wind turbines, generator, wind farms, power (verb), reliant on coal*), в рамках предлагаемой методики их количество увеличивается за счет академической лексики из числа используемой в текущем материале (например: *capacity, increasingly, to attach*). Окончательный выбор обусловлен как спецификой основного учебного пособия, программой дисциплины, так и уровнем подготовки каждой отдельной группы.

Лексическое наполнение каждого видеоряда анализируется при помощи специализированных онлайн-инструментов, позволяющих найти в тексте лексические единицы из академических списков и AVL и AVL [4;5]. Скрипт записи вставляется из буфера обмена в специальное окно интернет-сайта, см. рисунок 1, а затем академические лексические единицы отображаются списком или в тексте, см. рисунки 2,3,4.

AVL highlighter & gapfill

Find academic words in a text

Use this tool to highlight words from the **AVL (Academic Vocabulary List)**. Enter the text in the box below then click 'submit'. If you want to use the **gapfill maker** (below), you will need to input and highlight the text first.

Submit

Clear

Рисунок 1. – Онлайн окно AVL для вставки из буфера обмена анализируемого текста

Detailed list of words

Number, frequency, definition etc.

If words do not show in 5-10 seconds,
please [click here to refresh](#).

Word(s)	Head word	Pronunciation (of head word)	Word form	Number	Frequency	Ratio	Definition
need	need	[nid]	n	50	351.6	1.82	<i>noun</i> (1) a condition requiring relief. E.g.: she ... Show more »»
generating	generate	[dʒɛnəreɪt]	v	289	115.5	2.04	<i>verb</i> (1) bring into existence. E.g.: The new mana... Show more »»
			adj	1553	8.3	1.99	
capacity	capacity	[kæpəsəti]	n	302	108.3	2.01	<i>noun</i> (1) ability to perform or produce. (2) the susce... Show more »»
increasingly	increasingly	[ɪnkriːɪŋɡli]	adv	317	102.3	1.7	<i>adv</i> (1) advancing in amount or intensity. E.g.: she became ... Show more »»
generator	generator	[dʒɛnəreɪtər]	n	1158	15.6	1.52	<i>noun</i> (1) an apparatus that produces a vapor or gas. (...) Show more »»

Рисунок 2. – Результаты сопоставления текста со списком AVL (список академических слов из анализируемого отрывка, детальная информация)

Wordlists

Sorted by sublist

- Sublist 1** **created**
- Sublist 2** *none*
- Sublist 3** **reliant**
- Sublist 4** *none*
- Sublist 5** **capacity generating**
- Sublist 6** **attach**
- Sublist 7** **decade**
- Sublist 8** *none*
- Sublist 9** *none*
- Sublist 10** *none*

Рисунок 3. – Результаты сопоставления текста со списком AVL (список академических слов из анализируемого отрывка, распределение в соответствии с частотностью)

hand from balsa wood and fibreglass. So there we go, eighty-one metres. You **need** a giant factory to make a giant wind turbine, which has created a new industry here in East Yorkshire (North of England). From the factory, the blades, towers and the **generator** are loaded onto a boat – yep, a really big one - and sailed out into the North Sea. This is where the vast new wind farms that **increasingly** power Britain are being built. Patrick Harnett, Programme Director, Orsted This is our 1000th wind turbine in the UK for Orsted. About ten years ago we were about 40% reliant on coal, we are now only 2%. The Danish company has installed about half this country's offshore wind **capacity**. And the plan is to keep on building. A huge crane lifts the one hundred and twenty-five-metre tower. Next, comes the **generator**. Then you **need** to attach those eighty-one-metre turbine blades. Now, you can start **generating** electricity. Each turn of the blades is enough to power the average home for a day. And the offshore wind industry is on track to power every home in the UK by the end of this decade.

Рисунок 4. – Результаты сопоставления текста со списком AVL (выделение академических слов внутри анализируемого отрывка)

В начале каждого модуля обучающимся предлагаются для перевода и/или анализа пройденных грамматических явлений ряд предложений (содержащих целевые лексические единицы или конструкции) в текстовом формате из видеосюжетов, планируемых для ознакомления на последующих занятиях:

*The Danish company has installed about half this country's offshore wind **capacity**.*

*That's where these latest huge **wind turbines** are being installed.*

*This is where the vast new **wind farms** that **increasingly power** Britain are being built.*

*About ten years ago we were about 40% **reliant on coal**, we are now only 2%.*

*The Danish company has installed about half this country's offshore wind **capacity**.*

*Then you need to **attach** those eighty-one-metre turbine blades.*

В конце семестра, а также как завершающий этап учебного года проводится лексико-грамматический коллоквиум, в рамках которого обучающиеся получают для перевода с русского языка на английский предложения сходной тематики:

*Повсеместно строятся новые **ветряные электростанции**, которые **все больше и больше** используются в энергопромышленности.*

*В настоящее время в странах Евросоюза поставщики электроэнергии **все реже полагаются на уголь**.*

Непосредственно на занятии, посвященном работе с видеоматериалом, активизация новой лексики проводится на начальном (ознакомление) и завершающих (закрепление при помощи упражнений) этапах, а также в соответствии с особенностями сюжетов Lingohack, многократно в самом видеоряде, демонстрируемом на ноутбуке. «Для облегчения восприятия иноязычного дискурса слабыми студентами можно организовать предварительное чтение начала (примерно первой трети) скриптов» [2, с.45].

В качестве задания для самостоятельной внеаудиторной работы предлагается пересказать текст и подготовить вопросы по его содержанию на иностранном языке, используя активную лексику.

Суммируя все сказанное выше, необходимо заключить, что несмотря на необходимость дальнейшей апробации и совершенствования предложенной методики, отдельные ее элементы позволили устранить ряд трудностей, с которыми сталкиваются студенты начальных курсов технических вузов в процессе формирования иноязычной лексической компетенции.

Необходимо также отметить, что поскольку основой разработанной методики выступили адаптированные аутентичные видеосюжеты с субтитрами Lingohack, это существенно ограничило ее эффективность для студентов с высоким уровнем иноязычной коммуникативной

компетенции. При этом обучающиеся с низким уровнем иноязычной аудитивной компетенции также испытывали определенные трудности при работе с данными материалами. Таким образом, следующим этапом рассматриваемого педагогического эксперимента будет выступать изучение перспектив использования видеоблогов,

ютьюб-каналов, а также цифрового телевидения как источника неадаптированных аутентичных видеоматериалов. Одновременно будут рассмотрены пути и способы адаптации материалов, ориентированных на носителей изучаемого языка, для студентов с низким уровнем данной компетенции.

Литература:

1. Кузьмина А.В., Попова Н.В. Проблематика педагогических исследований по использованию видеоматериалов по иностранному языку в вузе / А.В. Кузьмина, Н.В. Попова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 10. – № 2. – С. 74-86.

2. Попова Н.В., Гаврилова А.В. Психологические особенности аудирования англоязычных видеоматериалов студентами технического вуза в режиме опережающей самостоятельной работы / Н.В. Попова, А.В. Гаврилова, А.В. Кузьмина, Е.Л. Попова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25. – № 185. – С. 41-55.

3. Aldukhayel D. The effects of captions on L2 learners' comprehension of vlogs / D. Aldukhayel // Language Learning & Technology. – Volume 25. – № 2. – June 2021. – P. 178-191. – URL: <http://hdl.handle.net/10125/73439>

4. AWL (Academic Word List) highlighters [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eapfoundation.com/vocab/academic/other/avl/highlighter/>

5. AVL highlighters [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eapfoundation.com/vocab/academic/highlighter/>

6. BBC Learning English: Lingohack [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/lingohack>

7. BBC Learning English: Lingohack [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/lingohack#navIndex-3>

8. BBC Learning English: Lingohack [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/lingohack/ep-210707>

9. Coxhead A. A New Academic Word List / A. Coxhead // TESOL Quarterly. – Volume 34. – № 2. – Summer, 2000. – P. 213-238. – URL: <https://www.jstor.org/stable/3587951>

10. Elgort I. Deliberate Learning and Vocabulary Acquisition in a Second Language / I. Elgort // Language Learning. – № 2(61). – 2011. – P. 367-413.

11. Gardner D., Davies M. A New Academic Vocabulary List / D. Gardner and M. Davies // Applied Linguistics. – Volume 35. – Issue 3. – July 2014. – P. 305-327. Published online 02 August 2013.

12. Hsu C.-K., Hwang G.-J., Chang Y.-T., & Chang C.-K. Effects of Video Caption Modes on English Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition Using Handheld Devices / C.-K. Hsu, G.-J. Hwang, Y.-T. Chang & C.-K. Chang // Educational Technology & Society. – Volume 16. – Issue 1. – P. 403-414. – URL: <https://drive.google.com/file/d/1igaiHHwPLZOAU6kCPH-oV41b0recF-obh/view>

13. Laufer B., Rozovski-Roitblat B. Incidental Vocabulary Acquisition: The Effects of Task Type, Word Occurrence and Their Combination / B. Laufer and B. Rozovski-Roitblat // Language Teaching Research. – Volume 15. – Issue 4. – October 2011. – P. 391-411. – Published online 26 August 2011. – URL: <https://journals.sagepub.com/toc/ltra/15/4>

14. Laufer B., Rozovski-Roitblat B. Retention of new words: Quantity of encounters, quality of task, and degree of knowledge / Batia Laufer and Bella Rozovski-Roitblat // Language Teaching Research. – Volume 19. – Issue 6. – P. 687-711. – Published online December 15, 2014.

15. Nation P. What Should Every EFL Teacher Know? // P. Nation // Compass Publishing. – 2013. – 235 pp.

16. Nation I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language / I.S.P. Nation // Cambridge: Cambridge University Press. – 2001. – 477 pp. – Published online October 2012.

17. Schmitt N. Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda / N. Schmitt // Language Teaching. – Volume 52. – Issue 2. – P. 261-274. – Published online 07 June 2019.

18. Webb S., Nation P. How Vocabulary is Learned / S. Webb, P. Nation. – Oxford University Press, 2017. – 336 pp.

References:

1. Kuzmina A.V., Popova N.V. Problems of pedagogical research on the use of video materials in a foreign language in the university / A.V. Kuzmina, N.V. Popova // Scientific and technical statements of SPbSPU. Humanities and social sciences. - 2019. - T. 10. - № 2. - S. 74-86.

2. Popova N.V., GavriloVA A.V. Psychological features of listening to English-language video materials by students of a technical university in the mode of advanced

independent work / N.V. Popova, A.V. GavriloVA, A.V. Kuzmina, E.L. Popova // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. - 2020. - T. 25. - № 185. - S. 41-55.

3. Aldukhayel D. The effects of captions on L2 learners' comprehension of vlogs / D. Aldukhayel // Language Learning & Technology. - Volume 25. - № 2. - June 2021. - P. 178-191. - URL: <http://hdl.handle.net/10125/73439>

4. AWL (Academic Word List) highlighters [Electronic resource]. - Access mode: <https://eapfoundation.com/vocab/academic/other/avl/highlighter/>

5. AVL highlighters [Electronic resource]. - Access mode: <https://eapfoundation.com/vocab/academic/highlighter/>

6. BBC Learning English: Lingohack [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/lingohack>

7. BBC Learning English: Lingohack [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/lingohack#navIndex-3>

8. BBC Learning English: Lingohack [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/lingohack/ep-210707>

9. Coxhead A. A New Academic Word List / A. Coxhead // TESOL Quarterly. - Volume 34. - № 2. - Summer, 2000. - P. 213-238. - URL: <https://www.jstor.org/stable/3587951>

10. Elgort I. Deliberate Learning and Vocabulary Acquisition in a Second Language / I. Elgort // Language Learning. - № 2(61). - 2011. - P. 367-413.

11. Gardner D., Davies M. A New Academic Vocabulary List / D. Gardner and M. Davies // Applied Linguistics. - Volume 35. - Issue 3. - July 2014. - P. 305-327. Published online 02 August 2013.

12. Hsu C.-K., Hwang G.-J., Chang Y.-T., & Chang C.-K. Effects of Video Caption Modes on English Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition

Using Handheld Devices / C.-K. Hsu, G.-J. Hwang, Y.-T. Chang & C.-K. Chang // Educational Technology & Society. - Volume 16. - Issue 1. - P. 403-414. - URL: <https://drive.google.com/file/d/1igaiHHwPLZOAU6kCPH0V41b0recF-obh/view>

13. Laufer B., Rozovski-Roitblat B. Incidental Vocabulary Acquisition: The Effects of Task Type, Word Occurrence and Their Combination / B. Laufer and B. Rozovski-Roitblat // Language Teaching Research. - Volume 15. - Issue 4. - October 2011. - P. 391-411. - Published online 26 August 2011. - URL: <https://journals.sagepub.com/toc/ltra/15/4>

14. Laufer B., Rozovski-Roitblat B. Retention of new words: Quantity of encounters, quality of task, and degree of knowledge / Batia Laufer and Bella Rozovski-Roitblat // Language Teaching Research. - Volume 19. - Issue 6. - P. 687-711. - Published online December 15, 2014.

15. Nation P. What Should Every EFL Teacher Know? // P. Nation // Compass Publishing. - 2013. - 235 pp.

16. Nation I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language / I.S.P. Nation // Cambridge: Cambridge University Press. - 2001. - 477 pp. - Published online October 2012.

17. Schmitt N. Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda / N. Schmitt // Language Teaching. - Volume 52. - Issue 2. - P. 261-274. - Published online 07 June 2019.

18. Webb S., Nation P. How Vocabulary is Learned / S. Webb, P. Nation. - Oxford University Press, 2017. - 336 pp.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Артеменко Ольга Александровна (г. Калуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Лингвистика» КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана, e-mail: meneserin@mail.ru

Амеличева Кира Александровна (г. Калуга, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры «Программное обеспечение ЭВМ, информационные технологии и прикладная математика» КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана, e-mail: aka2000@mail.ru

Максимова Галина Александровна (г. Калуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Лингвистика» КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана, e-mail: galya.maksimova.53@mail.ru



Профессиональное образование

УДК 377.5

Сопоставительный анализ индикаторов оценки эффективности систем профессионального образования и обучения

Comparative analysis of indicators the assessment of the effectiveness of vocational education and training

Маркелова Ю.В., Московский педагогический государственный университет, jv.markelova@gmail.com

Markelova J., Moscow Pedagogical State University, jv.markelova@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.018

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-90012.

Ключевые слова: профессиональное образование и обучение, эффективность среднего профессионального образования, индикаторы оценки эффективности профессионального образования и обучения.

Keywords: vocational education and training (VET), efficiency of vocational education and training, indicators for assessing the effectiveness of vocational education and training.

Аннотация. Рассматриваются задачи, которые встают перед государством при разработке сопоставимых индикаторов оценки эффективности системы среднего профессионального образования. Показана проблема сопоставимости различных показателей и их влияние на оценку среднего профессионального образования. Проанализированы перспективы разработки сопоставимых индикаторов для понимания степени, в которой образовательная система обеспечивает максимально возможную отдачу при минимально возможном вкладе, а именно показывает высокий уровень эффективности системы. Использовались общенаучные методы познания: аналитический метод, конкретизации теоретических знаний, метод экспертных оценок, обобщение. Результаты исследования отражают возможность дополнения мониторинга качества подготовки кадров в образовательных организациях, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования сопоставимыми индикаторами оценки технического и профессионального образования и обучения по версии UNESCO для оценки эффективности системы СПО России.

Abstract. The tasks that the state faces when developing comparable indicators for assessment effectiveness of the vocational education and training are considered. The influence of various indicators on the assessment of the effectiveness of vocational education and training system is shown. The prospects of developing comparable indicators for understanding the degree to which the educational system provides the maximum possible return with the minimum possible contribution, namely, it shows a high level of system efficiency, are analyzed. General scientific methods of cognition, analytical method, concretization of theoretical knowledge, method of expert assessments, terminological analysis, generalization were used. The results of the study reflect the possibility of supplementing the monitoring of the quality of personnel training in educational organizations implementing educational programs of vocational education and training system with comparable indicators for evaluating technical and vocational education and training according to the UNESCO version to assess the effectiveness of the Russian VET system.

Введение. Система среднего профессионального образования становится все более популярной среди российских абитуриентов, так как является гарантом

успешного старта карьеры для обучающихся всех возрастов. Без высокого уровня эффективности системы среднего профессионального образования невозможен дальнейший

экономический рост страны. Однако, и высоких показателей качества системы СПО невозможно достичь без экономических вложений со стороны государства и бизнеса (государственно-частное партнерство). Поэтому анализ эффективности системы СПО России представляет актуальную и крайне важную для исследования задачу. Это неизбежно предполагает необходимость разработки сопоставимых индикаторов для понимания степени, в которой образовательная система обеспечивает максимально возможную отдачу при минимально возможном вкладе, а именно оценку эффективности системы профессионального образования и обучения.

Отметим, что в 2020 году контингент обучающихся по образовательным программам среднего профессионального образования (далее – СПО) составил 3 105 298 человек [4], что на 3,6% выше показателей 2019 года. Это стало возможным благодаря программно-целевому подходу Министерства просвещения России и популяризации системы СПО в национальных чемпионатах по профессиональному мастерству по стандартам Ворлдскиллс, международных чемпионатах по профессиональному мастерству WorldSkills International.

Материалы и методы. В представленном исследовании анализ осуществлялся путём рассмотрения официальных публикаций: приказа Минобрнауки России от 22.09.2017 N 955 (ред. от 18.12.2019) «Об утверждении показателей мониторинга системы образования» (далее – мониторинга системы образования) [5]; данных о результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2020 году [1;4;6] (далее – мониторинг качества подготовки кадров); индикаторов оценки технического и профессионального образования и обучения по версии UNESCO [9] (далее – индикаторы оценки ПОО по версии UNESCO). Дополнительно было проведено детальное изучение опубликованных планов будущего развития СПО в Российской Федерации (Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2030 года [8]; Нацпроект «Образование» [3]; Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г. [2]). Видение будущего профессионального обучения и образования было сопоставлено с помощью обзора отчётной документации и научных докладов, взятых из открытых источников информации.

Результаты. Результаты были тематически классифицированы для проведения

сопоставительного анализа. Сопоставительный анализ помогает в оценке осуществимости и вероятности реализации плана развития среднего профессионального образования РФ для повышения эффективности системы СПО.

Например, в числе эффективных решений – демонстрационный экзамен как независимая оценка практических умений студентов и выпускников СПО. И то, что демонстрационный экзамен является одним из самых показательных индикаторов эффективности системы СПО подтверждают данные мониторинга. Изучив информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга качества подготовки кадров СПО в РФ в 2020 году, было отмечено, что удельный вес численности выпускников, обучавшихся по образовательным программам СПО, получивших оценки «хорошо» и «отлично» по результатам государственной итоговой аттестации (далее – ГИА), в общей численности выпускников, обучавшихся по образовательным программам среднего профессионального образования [1] составил 71%. При этом средний балл выпускников, обучавшихся по образовательным программам СПО, прошедших ГИА с использованием демонстрационного экзамена, набранный при прохождении ГИА с использованием демонстрационного экзамена [4] (по 100-бальной шкале) – 37,71. Отсюда следует, что большинство студентов не смогли набрать пороговое значение, равное пятидесяти баллам. Эти данные говорят о том, что оценки «хорошо» и «отлично», полученные в процессе ГИА не коррелируют с итогами демонстрационного экзамена. Хотя эта взаимосвязь должна быть явной. Это означает – выпускники системы могут столкнуться с проблемой соответствия требованиям работодателей, что в свою очередь может привести к снижению процента трудоустройства.

Целью проведения мониторинга качества подготовки кадров в системе среднего профессионального образования в России – является повышение эффективности управления региональными системами СПО. Обратим внимание на то, что мониторинг включает не только аналитико-информационную составляющую. Важнейшей функцией также является – возможность использования показателей мониторинга для оценки прогностических возможностей для аргументации стратегии развития системы СПО.

Проведенный сопоставительный анализ индикаторов показал, что мониторинг системы образования в РФ включает 10 критериев и 42 показателя [5]; мониторинг качества подготовки

кадров – 9 критериев и 106 показателей [4]; индикаторы оценки профессионального образования и обучения (далее – ПОО) по версии UNESCO содержат 4 критерия и 21 показатель [9]. В данной статье аббревиатуры СПО и ПОО рассматриваются как эквивалентные. Отметим, что 106 показателей, включенные в мониторинг качества подготовки кадров, достаточно сложно сопоставимы. Большинство из них измеряются только в нашей стране, что, возможно, связано с разработкой индикаторов согласно российскому контексту с учётом ментальности и особенностей функционирования системы СПО. Например, «Общая площадь учебно-лабораторных помещений, имеющихся на праве собственности или оперативного управления, в расчете на одного студента, обучающегося по образовательной программе среднего профессионального и высшего образования (приведенного контингента)». Измеряется в квадратных метрах, средний показатель по стране равен 11,74. Имеет прямую взаимосвязь с программой, по которой обучается студент. Для обучения юриспруденции нужны меньшие площади, по сравнению с теми, кто изучает технику и технологии строительства. Другой пример: «Удельный вес стоимости машин и оборудования не старше 5 лет, переданных на безвозмездной основе профильными организациями и предприятиями, в общей стоимости машин и оборудования не старше 5 лет». Измеряется в процентах, средний показатель равен 0,37%. Возможной целью введения этих индикаторов является анализ уровня государственно-частного партнёрства в системе СПО. Однако, в процессе исследования найти индикаторы, сопоставимые с этими, не удалось.

Первую группу критериев включает самый сопоставимый на международном уровне индикатор: «Доступ и вовлеченность в обучение». Он оценивает уровень вовлеченности по различным типам программ. Количественный показатель, который демонстрирует уровень доступности ПОО и численность населения, получающего ПОО. В РФ оценивается уровень доступности СПО и численность населения, получающего СПО и дополнительно условия получения СПО лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами. Однако в РФ не учитывается уровень участия взрослых в ПОО (25 – 64 лет), который измеряет охват непрерывного образования (обучение в течение всей жизни).

Следующие показатели отражают качество и уровень подготовки выпускников

образовательных программ СПО. В мониторинге системы образования РФ они заключены в критерии: содержание образовательной деятельности и организация образовательного процесса по образовательным программам среднего профессионального образования. Коэффициент завершения программ ПОО и в целом на уровне системы ПОО (показывает успешность обучения в ПОО по типу программ и процент признания/сертификации/получения квалификации; показатель внутренней эффективности программ). Следует отметить, что в российской системе образования основные акценты сделаны на процент программ подготовки специалистов среднего звена с использованием электронного обучения; с использованием дистанционных образовательных технологий [5], а также на численности студентов, обучающихся по образовательным программам СПО, принявших участие в региональных чемпионатах по профессиональному мастерству по стандартам «Ворлдскиллс», региональных этапах олимпиад, конкурсов профессионального мастерства [6]. Индикаторы оценки ПОО по версии UNESCO для оценки качества сгруппированы и включают лишь долю обучающихся, заканчивающих успешно зарегистрированные программы стажировок (по профессии, возрасту и полу), что показывает эффективность программ ученичества и интеграцию программ и реальных умений; уровень успешно прошедших стажировки; процент студентов, получивших предложение о трудоустройстве [9].

Третью группу индикаторов включают показатели оценки кадрового состава, сопоставимые во всех странах. Один из показателей предполагает оценку соотношения студентов и преподавателей в формальном ПОО и в общих программах. Косвенный показатель качества, так как более высокое качество обучения связано с меньшим количеством учеников на одного преподавателя. В соответствии с ключевыми направлениями развития российского образования – повышение квалификации работников системы СПО будет включать формирование нового набора компетенций педагогов. Для тех, кто приходит на работу в колледжи с производства, акцент будет направлен на педагогические компетенции. Для тех, кто имеет педагогическое образование, но не имеет опыта работы на производстве, акцент будет сделан на обучение профессиональным компетенциям. Центром по подготовке кадров для СПО с опытом работы на производстве может стать Российский государственный

профессионально-педагогический университет, а Академия Ворлдскиллс Россия – базовой организацией по подготовке кадров, не имеющих опыта работы на производстве. Вышеперечисленное свидетельствует о том, что подготовка преподавателей и мастеров производственного обучения является одной из приоритетных задач системы СПО РФ.

Важно отметить, что есть индикаторы, которые выявляют проблемные зоны в российской системе ПОО. Можно выделить сопоставимый и имеющий прямое отношение к качеству системы ПОО индикатор, отражающий удельный вес численности преподавателей и мастеров производственного обучения, прошедших обучение (стажировку/практику) за рубежом в течение последних трёх лет [4]. Критически низкий показатель (0,48%) достаточно ярко демонстрирует направление для дальнейшей трансформации системы СПО в РФ.

Для оценки качества подготовки кадров важно учитывать не только количество преподавателей, прошедших обучение, но и проводить анализ инвестиций, выделяемых на подготовку преподавателей и мастеров производственного обучения (общая сумма средств, ежегодно инвестируемых в расчёте на одного преподавателя). В России этот индикатор оценки ПОО по версии UNESCO не включен в мониторинг качества подготовки кадров, поэтому несопоставим. Однако, ежегодно подсчитывается «Удельный вес штатных преподавателей профессиональных образовательных организаций, желающих сменить работу, в общей численности штатных преподавателей профессиональных образовательных организаций». Этот показатель сложно сопоставим, потому что не все учреждения, реализующие программы среднего профессионального образования могут предоставить эти данные.

Очень обширную четвертую группу представляют индикаторы для оценки инфраструктуры. Сложные для сопоставления индикаторы. Не совсем понятно использование некоторых данных для мониторинга качества подготовки кадров. Например, показатель: «Площадь общежитий образовательной организации в расчете на 100 студентов приведенного контингента обучающихся по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования» равен 431,47% [1, пункт 4.7 Инфраструктура]. При этом в процессе исследования было выявлено, что многие медицинские колледжи г.

Москвы, общежития не предоставляют вовсе. Разве это влияет на качество подготовки?

Другой пример: «Стоимость машин и оборудования, используемых в учебных целях в рамках реализации образовательных программ среднего профессионального образования, в расчете на одного студента, обучающегося по образовательной программе СПО». Измеряется в тысячах рублей. Мы видим средний показатель равный 37,84. При этом расходы по направлению «Аэронавигация и эксплуатация авиационной и ракетно-космической техники» равны 923,10, а по направлению «Образование и педагогические науки» – 15,6 [1]. Что вполне объяснимо. Формально этот индикатор крайне важен, но по содержанию не сопоставим из-за специфики отраслей. Решением может стать введение усредненного коэффициента, на который нужно корректировать эти показатели.

Пятую группу показателей включают данные о доступе и вовлеченности в обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами. Индикаторы сопоставимы и широко представлены в мониторинге системы образования. Анализ данных об удельном весе численности студентов с ограниченными возможностями здоровья и студентов, имеющих инвалидность, в общей численности студентов, обучающихся по образовательным программам в российских колледжах [1], показал критически низкий (0,86%) результат. Показатели из этой группы индикаторов – пример диагностической функции, наглядно демонстрирующие направления стратегического планирования.

Шестая группа сопоставимых показателей – уровень подготовки выпускников образовательных программ СПО. Политика приема на формальное обучение на базе школы (информация о качестве зачисления на программы ПОО – качество подготовки абитуриентов); пути перехода от средней ступени обучения к образованию ПОО (процент выпускников старших классов в разбивке по полу, которые продолжили обучение в программах высшего профессионального образования, не связанных с высшим образованием; трудоустроились в течение одного года после окончания учебы; продолжили учиться вузе в процентах от общего числа учащихся, окончивших СПО). Эффективность системы ПОО также показывают индикаторы, представленные в мониторинге качества подготовки кадров: удельный вес численности выпускников образовательных организаций, завершивших обучение по образовательным программам среднего профессионального

образования уровень безработицы выпускников, завершивших обучение по образовательным программам СПО в течение трех лет, предшествующих отчетному периоду; средняя заработная плата выпускников образовательных организаций по профессиям и специальностям СПО.

Седьмая группа критериев показывает финансово-экономическую деятельность. Проведенный анализ индикаторов, показал сложность в сопоставлении, связанную с тем, что в РФ финансовая деятельность оценивается через долю доходов образовательной организации от образовательной деятельности в общих доходах образовательной организации [5] и объём финансовых средств, поступивших в образовательные организации, реализующие образовательные программы среднего профессионального образования, от реализации программ среднего профессионального образования в расчете на 1 студента, обучающегося по образовательным программам среднего профессионального образования [4]. Индикаторы оценки ПОО по версии UNESCO не сопоставимы в этой группе.

Индикаторы оценки ПОО по версии UNESCO в категории финансирование отражают расходы на формальное образование; общие расходы на студента (может быть использован при оценке возврата на инвестиции); процент компаний, обеспечивающих обучение на рабочем месте и стажировки (количество компаний, выделяющих финансовые ресурсы на обучение, в процентах от общего числа компаний, зарегистрированных в экономике); расходы на стажировку и другой тип обучения по отношению к оплате труда работника (выражает относительную стоимость финансирования ученичества и других видов обучения на уровне компании – возврат на инвестиции). Они сопоставимы с показателями мониторинга качества подготовки кадров в категории социальная ответственность. Эти индикаторы крайне важны для оценки эффективности системы ПОО, учитывая планы правительства РФ по внедрению нового уровня образования «Профессионалитет».

Восьмая группа критериев представлена только в мониторинге качества подготовки кадров в категории «Международная деятельность». Показатель, отражающий удельный вес численности студентов, обучающихся по образовательным программам СПО, прошедших обучение (стажировку/практику) не менее месяца за рубежом или в расположенных на территории РФ иностранных компаниях, в общей численности

студентов, обучающихся по образовательным программам СПО равен критически низкому значению – 0,06% [1, пункт 2.1 Международная деятельность]. Также представляет пример диагностической функции индикаторов, указывающий на пробелы в системе и направления для дальнейшей модернизации СПО в РФ.

Учитывая, что стратегия развития системы СПО до 2030 года включает в себя пять приоритетных направлений: обновление содержания, формирование нового ландшафта системы СПО, повышение финансовой устойчивости и целевую поддержку колледжей, повышение квалификации работников системы СПО, развитие культуры профессиональных соревнований, следует выделить необходимость пересмотра и дополнения индикаторов оценки качества системы. Для этого часть неинформативных показателей, включенных (с момента запуска в 2015 году) в ежегодный «Мониторинг качества подготовки кадров в образовательных организациях, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования», была пересмотрена или исключена.

Заключение. Важно подчеркнуть, что для решения поставленных перед системой СПО задач в рамках указанных направлений и более эффективного управления средствами, поиска частного финансирования и участие предприятий будут привлекаться средства из различных источников ресурсного обеспечения: средства федерального бюджета; средства бюджетов субъектов Российской Федерации; ресурсы организаций среднего профессионального образования; средства внебюджетных частных инвесторов, в том числе в рамках реализации механизма государственно-частного партнёрства (ГЧП) [7].

Необходимость пересмотра ключевых показателей, по которым будет проводиться мониторинг СПО в дальнейшем отмечается в «Ключевых направлениях развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г.». Следует отметить, что для расчета ряда основных стратегических показателей развития системы СПО до 2035 года планируется внести изменения в форму статистической отчетности СПО, после чего данные показатели должны быть включены в общий перечень стратегических показателей развития системы образования России [2].

В заключение отметим, что необходимо смещать вектор использования данных

мониторинга качества подготовки кадров системы СПО от исключительно информационно-аналитической направляющей в сторону диагностической и прогностической функций, включая моделирование [4]. Кроме того, индикаторы для мониторинга будут более сопоставимыми, если классифицировать их по количественному и качественному принципам.

Данные мониторинга должны способствовать стратегическому планированию и разработке различных вариантов развития системы СПО, способствующей повышению эффективности реализации государственной политики по совершенствованию и модернизации системы СПО.

Литература:

1. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга качества подготовки кадров [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=spo&year=2020>
2. Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035#_Toc32484570
3. Национальный проект «Образование». Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project>
4. О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2020 году. Информационный бюллетень – М.: МИРЭА – Российский технологический университет, 2020. – 39 с.
5. Приказ Минобрнауки России от 22.09.2017 N 955 (ред. от 18.12.2019) «Об утверждении показателей мониторинга системы образования» Приложение. Показатели мониторинга системы образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://base.garant.ru/71787160/53f89421bbdaf741eb2d1ec4ddb4c33/#block_11111

6. Приказ Минпросвещения России от 29 апреля 2020 г. № 194 «О проведении в 2020 году мониторинга качества подготовки кадров в образовательных организациях, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://miccedu.ru/static/monitoring-spo.html>
7. Проект «Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://edu.gov.ru/press/3058/minprosvescheniya-rossii-predstavilo-strategiyu-razvitiya-srednego-profobrazovaniya-do-2030-goda>
8. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2030 года. Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://edu.gov.ru/press/3058/minprosvescheniya-rossii-predstavilo-strategiyu-razvitiya-srednego-profobrazovaniya-do-2030-goda/>
9. Proposed indicators for assessing technical and vocational education and training: working document. Working Document. Inter-Agency Working Group on TVET Indicators 2014. 52 p. – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260674>

References:

1. Information and analytical materials based on the results of monitoring the quality of training [Electronic resource]. - Access mode: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=spo&year=2020>
2. Key directions of development of Russian education to achieve the goals and objectives of sustainable development in the education system until 2035 [Electronic resource]. - Access mode: http://edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035#_Toc32484570
3. National project "Education". Ministry of Education of the Russian Federation [Electronic resource]. - Access mode <https://edu.gov.ru/national-project>
4. On the results of monitoring the quality of personnel training in 2020. Information Bulletin - M.: MIREA - Russian Technological University, 2020. - 39 p.
5. Order of the Ministry of Education and Science of Russia of 22.09.2017 N 955 (as amended on 18.12.2019) "On approval of indicators for monitoring the education

- system" Appendix. Indicators of monitoring the education system [Electronic resource]. - Access mode: https://base.garant.ru/71787160/53f89421bbdaf741eb2d1ec4ddb4c33/#block_11111
6. Order of the Ministry of Education of Russia dated April 29, 2020 No. 194 "On monitoring the quality of personnel training in educational institutions implementing educational programs of secondary vocational education in 2020" [Electronic resource]. - Access mode: <https://miccedu.ru/static/monitoring-spo.html>
7. The project "Development strategies for the training of workers and the formation of applied qualifications in the Russian Federation for the period up to 2030" [Electronic resource]. - Access mode: <https://edu.gov.ru/press/3058/minprosvescheniya-rossii-predstavilo-strategiyu-razvitiya-srednego-profobrazovaniya-do-2030-goda>
8. Strategy for the development of the system of training workers and the formation of applied qualifications in the Russian Federation for the period up to 2030.

Ministry of Education of the Russian Federation [Electronic resource]. - Access mode: <https://edu.gov.ru/press/3058/minprosvescheniya-rossii-predstavilo-strategiyu-razvitiya-srednego-profobrazovaniya-do-2030-goda/>

9. Proposed indicators for assessing technical and vocational education and training: working document. Working Document. Inter-Agency Working Group on TVET Indicators 2014. 52 p. - [Electronic resource]. - Access mode: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260674>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Маркелова Юлия Владимировна (г. Москва, Россия), аспирант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; младший научный сотрудник, Учебно-научный центр приоритетных исследований и проблем подготовки научно-педагогических кадров ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; преподаватель, ГБПОУ Департамента здравоохранения города Москвы «Медицинский колледж № 7», e-mail: jv.markelova@gmail.com



Общее образование

УДК 37.01

**Вектор на развитие функциональной грамотности школьников:
нормативный базис**

**Vector for the development of functional literacy of schoolchildren:
a normative basis**

Бажук О.В., Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре,
kaf_pro@omgpi.ru

Берестовская Л.П., Филиал Омского государственного педагогического университета в г.
Таре, director_tf@omgpi.ru

Мерецкая Т.В., Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре,
mtv@omgpi.ru

Bazhuk O., Branch of Omsk State Pedagogical University in Tara, kaf_pro@omgpi.ru

Berestovskaya L., Branch of Omsk State Pedagogical University in Tara, director_tf@omgpi.ru

Meretskaya T., Branch of Omsk State Pedagogical University in Tara, mtv@omgpi.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.019

Статья подготовлена в рамках реализации ГЗ на выполнение фундаментальной НИР по теме «Методологические и лингводидактические основы формирования функциональной грамотности школьников как условие повышения качества общего образования» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» № 073-03-2021-027/2).

Ключевые слова: нормативные основы, функциональная грамотность, международные сравнительные исследования, PISA, международные стандарты, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

Keywords: normative foundations, functional literacy, international comparative studies, PISA, international standards, federal state educational standards of general education.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена изменяющимися требованиями к качеству образования современных школьников, предъявляемых на мировом уровне. Функциональная грамотность предстает как интегрирующий феномен, способствующий развитию способности и готовности школьников использовать знания для решения различного рода практических задач. Цель статьи заключается в том, чтобы определить нормативное поле сферы формирования и оценки функциональной грамотности школьников для развития образовательных систем согласно современным мировым требованиям к качеству образования. Авторами статьи проведен аналитический обзор нормативно-правовых документов, регламентирующих повышение уровня качества образования в мире, а также воспитание функционально грамотной личности, способной не только получать и воспроизводить готовые знания, но и применять их в ситуациях практической действительности. Статья предназначена для педагогов, студентов педагогических вузов, а также для широкого круга читателей, интересующихся проблемой развития функционально грамотной личности.

Abstract. The relevance of the article is due to the changing requirements for the quality of education of modern schoolchildren, presented at the world level. Functional literacy appears as an integrating phenomenon that contributes to the development of the ability and readiness of schoolchildren to use knowledge to solve various practical problems. The purpose of the article is to determine the normative field of the sphere of formation and assessment of functional literacy of schoolchildren for the development of educational systems in accordance with

modern world requirements for the quality of education. The authors of the article conducted an analytical review of the regulatory documents regulating the improvement of the quality of education in the world, as well as the education of a functionally literate person who is able not only to receive and reproduce ready-made knowledge, but also to apply it in situations of practical reality. The article is intended for teachers, students of pedagogical universities, as well as for a wide range of readers interested in the problem of developing a functionally literate personality.

Введение. Происходящие на современном этапе развития общества социально-экономические перемены задают новые параметры обучения и воспитания подрастающего поколения, требуют кардинального пересмотра целевых ориентиров и результатов образования, использования инновационных методов преподавания, а также систем оценки достигнутых результатов. Сегодня, определяющим уровнем представления результатов образования, является функциональная грамотность, которая определяется как способность личности при минимальных затратах времени и сил максимально быстро адаптироваться в конкретной социальной ситуации, и как следствие этого полноценно функционировать в системе общественных отношений.

Данные личностные качества формируются на всех ступенях школьного образования (начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование).

Россия, как и многие страны, в условиях глобальных информационных перемен, столкнулась с проблемой формирования функциональной грамотности. Впервые данный термин был предложен ЮНЕСКО в 1965 году в Тегеране, а в дальнейшем решение данной проблемы привело к переосмыслению и расширению содержания данного понятия в международной образовательной практике.

В педагогике понятие «функциональная грамотность» (неграмотность) появилось в конце 60-х годов XX века.

В.А. Ермоленко [1] выделяет 4 этапа становления данного понятия:

На первом этапе (1960–1970 гг.) функциональная грамотность рассматривается как составляющая традиционной грамотности и сводится к обеспечению связи процессов чтения и письма, а также к повышению эффективности трудовой деятельности и как следствие – улучшению жизни человека.

На втором этапе (1970–1980 гг.) за счёт расширения содержания функционального знания, включения в его состав различных сторон общественной жизни (политической, экономической, культурной и др.) происходит обособление функциональной грамотности от традиционной. Также на данном этапе ЮНЕСКО

вводит понятие «функционально неграмотный человек» – человек, который из-за отсутствия грамотности не стремится качественно выполнять различные виды деятельности, не может пользоваться элементарными навыками (чтением, письмом и счетом) для своего личностного роста и развития общества в целом, и, как следствие этого, эффективно функционировать в группе.

Третий этап (1980–1990 гг.) характеризуется расширением структуры функциональной грамотности, представленной глобальными и локальными составляющими, а также включением традиционной грамотности в состав функциональной.

На четвертом этапе (XXI в.) продолжают происходить изменения в содержательных компонентах функциональной грамотности, где ведущая роль принадлежит функциональному чтению как средству ее развития.

В 1978 году организацией ЮНЕСКО был осуществлен пересмотр текста ранее предложенных рекомендаций и в новой редакции этого документа определено, что «функционально грамотный человек» – тот, который, продолжая пользоваться чтением, письмом и счётом, не только развивает свои индивидуальные способности, но и способствует дальнейшему развитию социального окружения, что приводит к осознанию двух составляющих функциональной грамотности: культурно-образовательной и социально-экономической [2].

На протяжении нескольких десятилетий понятие «функциональная грамотность» изучалось международными организациями ООН, ОЭСР и др. 1990 год был объявлен ЮНЕСКО Международным годом грамотности. В 2003 году Генеральная Ассамблея Организации Объединённых Наций объявила о проведении Десятилетия грамотности и приняла резолюцию 56/116 – «Десятилетие грамотности ООН: образование для всех» для достижения цели всеобщего образования. В данной резолюции функциональная грамотность понимается как нечто большее, чем получение основных навыков (чтения, письма и счёта), необходимых для развития. Функционально грамотный человек – это полноценно и эффективно функционирующий родитель, гражданин, член общества [3].

Материалы и методы исследования.

Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), являясь международной организацией, реализует ряд крупномасштабных проектов в области образования – PISA, PIAAC, TALIS, ESP. Содержание данных проектов ориентировано на разные уровни образования и обучение в течение жизни.

Рассмотрим некоторые из них.

Международный проект PIRLS «Изучение качества чтения и понимания текста» (Progress in International Reading Literacy Study) оценивает уровень сформированности читательской грамотности у обучающихся начальной школы (4 класс) при их переходе в основную.

Международное мониторинговое исследование TIMSS, направлено на изучение и анализ качества образования по двум направлениям: математическому и естественнонаучному (Trends in Mathematics and Science Study). Данный мониторинг позволяет оценить итоговый уровень освоения основ математики и естественнонаучных предметов, а также итоговый уровень освоения математики и физики. В исследовании принимают участие обучающиеся 4 и 8 классов, и обучающихся 11 классов соответственно.

Международная программа по оценке образовательных достижений PISA (Programme for International Student Assessment) оценивает уровень сформированности функциональной грамотности (знаний, умений и навыков, необходимых подросткам для полноценного функционирования в современном обществе) у 15-летних обучающихся, получивших обязательное общее образование.

Анализ международных проектов позволяет выделить среди них ряд отличительных особенностей:

1) подходы к оцениванию образовательных результатов. В исследованиях PIRLS и TIMSS оценивают уровень академической грамотности, то есть владение основами чтения, письма, математическими и естественнонаучными знаниями является. Исследования PISA делают акцент на оценке уровня сформированности функциональной грамотности – математической, читательской, естественнонаучной и финансовой;

2) сроки проведения исследований. Международные исследования функциональной грамотности (PISA) проводятся один раз в 3 года с 2000 года, а академической грамотности (TIMSS и PIRLS) – один раз в 4 года с 1995 года и один раз в 5 лет с 2001 года соответственно;

3) направления исследований. В международной программе по оценке

образовательных достижений PISA, включающей в себя шесть основных составляющих (математическая, читательская, естественнонаучная, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление), ежегодно вводятся новые направления исследования: финансовая грамотность (2012 год), решение проблем (2015 год), глобальные компетенции (2018 год), креативное мышление (2022 год).

В 2018 году Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) запустила проект «Будущее образования и навыков: Образование 2030» (Future of Education and Skills: Education 2030) с целью найти ответы на два опережающих вопроса:

1) какими знаниями, умениями и навыками, системой ценностных ориентаций должен владеть обучающийся на современном этапе развития образования для создания процветающего мира?

2) Каким образом в образовательных организациях можно достичь этих целей?

Данный проект построен на методологии проектов PISA и TIMSS, и направлен как на школьное образование, так и на профессиональное [4]. Отличительной особенностью данного проекта является попытка прогнозировать будущее образования тех детей, кто в настоящий момент обучается в начальной и средней школе, а к 2030 году будет представлять основную часть населения, выполняющую профессиональную деятельность. Однако, можно отметить и слабые стороны данного проекта, которые заключаются в невозможность абсолютно точно на данный момент определить, какие именно профессии будут существовать в будущем и какие из них окажутся востребованными.

Понятие «функциональная грамотность» очень тесно связано с понятием «навыки XXI века». Если в индустриальную эпоху ключевыми навыками, определявшими грамотность человека, считались письмо, чтение и арифметика, то в XXI веке ведущими становятся коммуникативные умения (передавать информацию, воспринимать партнёра по общению и взаимодействовать с ним), умения критически мыслить и творчески подходить к осуществлению любого вида деятельности.

Международный научный проект по оценке и преподаванию навыков и компетенций XXI века реализуется с 2010 года под руководством профессора Мельбурнского университета Патрика Гриффина [5]. В рамках проекта участники занимаются разработкой перечня

навыков XXI века и проектированием методов и приемов, позволяющих развивать эти навыки у обучающихся.

В 2016 году Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) с помощью стандартизированных диагностических методик был изучен навык совместного решения сложных задач, выявленный в качестве необходимого навыка века, в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA).

Анализируя результаты исследования PISA-2018, можно заметить, что среди стран, занимающих лидирующие позиции по различным компонентам функциональной грамотности, выступают следующие – Китай, Сингапур, Эстония, Финляндия, Япония, Корея. Отсюда следует вывод, что в данных странах внесены определенные изменения в оценку образовательных достижений учащихся на национальном уровне, позволяющие проводить своевременный мониторинг и коррекцию качества школьного образования.

В Российской Федерации указом Президента от 07.05.2018 г. определены национальные цели и стратегические задачи развития страны [6]. На основании этого документа Россия к 2024 году должна войти в пятерку наиболее крупных мировых экономик. Для этого необходим рост научно-технического, социально-экономического направлений. Кроме того, планируется обеспечить вхождение страны в десятку в мировом рейтинге по качеству общего образования, тем самым конкурентоспособность российского образования. Закрепляет национальные целевые приоритеты в области качества образования до 2025 года и Государственная программа РФ «Развитие образования», утвержденная постановлением Правительства от 26.12.2017 г. № 1642. Согласно основным идеям программы необходимо обеспечить положительную динамику результатов российских школьников, а также сохранить лидирующие рейтинговые показатели Российской Федерации в международных сравнительных исследованиях.

В 2022 году планируется очередное международное исследование в рамках Программы оценки образовательных достижений учащихся PISA, поэтому задача всех обучающихся и педагогов страны войти в перечень двадцати стран мира в данном рейтинге. В настоящий момент по отдельным направлениям данного исследования Россия занимает места в третьем десятке. Однако, в мировых исследованиях качества

естественнонаучного и математического образования наши школьники показывают высокие результаты: из шестидесяти стран Российская Федерация входит в десятку. Объясним этот факт может быть тем, что задания TIMSS похожи на задания из российских учебников, и алгоритм их решения уже известен учащимся. Задания Международной программы по оценке образовательных достижений PISA нестандартные, их нельзя выполнить, воспользовавшись готовым сценарием.

Центральными ориентирами для изменения и улучшения общего образования должны служить планируемые результаты образовательных достижений учащихся, которые определены в международных стандартах, например, таких, как «Навыки XXI века», концепция образовательных результатов ОЭСР 2030, а также национальных стандартах каждой страны. В Российской Федерации таковыми являются Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [7]. В них определены требования к оценке образовательных результатов обучающихся:

- механизм и процедура оценивания необходимо ориентировать на более широкие образовательные результаты;
- в основе оценивания результатов образования должна находиться положительная динамика изменений образовательных достижений обучающегося, а не заранее прописанная норма;
- анализ результатов оценки достижений учащихся, как учебных, так и внеучебных, должен проводиться с учетом факторов, которые влияют на достижение данных результатов;
- для построения более эффективной и действенной системы оценки качества образования необходимо расширять спектр процедур оценивания и умело сочетать их;
- необходимо сочетание внутренней и внешней процедур оценивания деятельности образовательной организации.

Таким образом, в системе оценки образовательных достижений происходят изменения и расширяются объекты оценки: в международных исследованиях делается основной упор на проверку сформированности функциональной грамотности и навыков XXI века, во ФГОС ОО [8] проводится комплексная оценка образовательных достижений обучающегося (предметные, метапредметные и личностные результаты).

В целях повышения качества общего образования и эффективности его управления, а также более действенной реализации

национального проекта «Образование» и федеральных проектов, входящих в его состав, Приказом Министерства просвещения РФ и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки № 590/219 от 06.05.2019 г. была утверждена «Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся» [9].

В Методологии оценки качества общего образования показан сравнительный анализ требований международных сравнительных исследований, международных стандартов, определяющих основные показатели качества образования, и требований ФГОС ОО. По результатам проведенного анализа сопоставления можно говорить о существовании в обновленных проектах ФГОС ОО почти всех необходимых компонентов, которые оцениваются в международных исследованиях и программах оценки качества общего образования. В документе указано, что использование инструментария международных сравнительных исследований будет способствовать реализации ФГОС ОО и, в целом, развитию российской системы образования.

В школах Российской Федерации для оценки качества образовательных результатов учащихся готовят к сдаче Единого государственного экзамена за курс среднего общего образования (ЕГЭ), Основного государственного экзамена за курс основного общего образования (ОГЭ), Всероссийской проверочной работы (ВПР) и прочего рода тестовых заданий. Главное же отличие программы программы PISA от российских исследований оценки качества образования (ЕГЭ, ОГЭ, ВПР и др.) состоит в оценивании способности учащихся осуществлять решение нестандартных и нетипичных задач. Данная способность является важнейшим принципом в концепциях формирования навыков 21 века и функциональной грамотности. То есть задания, предлагаемые PISA, проверяют, в первую очередь, владение компетенциями в рамках школьных предметов (биологии, географии, обществознанию, физике и др.) и междисциплинарной связи (человеческое здоровье, экология, окружающая среда, открытия в научной среде). При анализе выполненных заданий Международного исследования PISA устанавливается уровень сформированности логического, критического, креативного мышления в решении нетипичных задач. В программе присутствуют интерактивные задания, которые предполагают целенаправленное

наблюдение за объектом и его действиями. В таких заданиях важно сформулировать верный вывод о функционировании предложенного объекта. Кроме того, в PISA предусмотрен ряд заданий, предполагающих прогнозирование дальнейшего хода развития событий или действия предметов, то есть аналитические задания. В 2015 году в задания исследования PISA были добавлены коллаборативные задания, то есть предполагающие коллективное, совместное решение проблемных ситуаций с помощью виртуальных помощников. Задания подобного рода позволяют понять, как учащийся умеет взаимодействовать с другими членами команды, коллектива, как он умеет делегировать полномочия и распределять обязанности, как умеет договариваться, а, значит, проверяют сформированность коммуникативных умений.

Поэтому важной задачей для профессионального сообщества в повышении качества общего образования в РФ становится разработка национального инструментария и методик, способствующих формированию функциональной грамотности, то есть развитию способности и готовности школьников использовать знания для решения различного рода практических задач. Это направление работы стало реализовываться в рамках инновационного проекта Министерства просвещения Российской Федерации «Мониторинг формирования функциональной грамотности», запланированного на 2018–2024 годы, осуществление которого поручено сотрудникам Института стратегии развития образования Российской академии образования [10]. Основные положения проекта содержат тенденцию к формированию умений обучающихся 5 – 9 классов использовать получаемые знания в ситуациях окружающей действительности, то есть формированию функциональной грамотности. Главной задачей данного мониторинга является разработка различного рода заданий для обучающихся основной школы как базы для разработки инновационных технологий и методик развития функциональной грамотности. Отдельное внимание направлено на повышение квалификации и оказание методической поддержки педагогам образовательных организаций. К 2024 году по плану проекта – увеличение доли участников проекта (учеников, педагогов) до максимального.

Результаты исследования. Выполненный структурный анализ текстов данных нормативно-правовых актов дает возможность сделать вывод о существенных общих чертах, а именно:

потенциальных возможностях развития общего образования и особенностях выявления образовательных результатов учащихся. Среди характерных особенностей выделяется интегративный подход к формированию результатов: личностных, предметных и метапредметных; способность применять полученные в процессе учебной деятельности знания, умения, навыки в ситуациях, близких к происходящим в действительности; дополнение процедур оценивания методиками рефлексивной деятельности и оценки своей активности (готовности и возможности самостоятельно находить выход в проблемных ситуациях, планировать и реализовывать исследовательскую деятельность индивидуально и в команде).

В Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, утвержденных образовательной системой РФ, направленность на развитие функциональной грамотности обучающихся школ определена на содержательном уровне в следующих аспектах:

- трансформация образовательной парадигмы (внедрение компетентного подхода);
- изменение содержания обучения (акцент при исследовании и решении проблемных ситуаций на междисциплинарности и связи с реальной действительностью);
- особенность учебной деятельности – системно-деятельностный подход;
- особенности взаимодействия участников образовательного процесса – коллаборация, сотрудничество);
- преобладающие составляющие организации образовательного процесса – практико-ориентированная, проектная и учебно-исследовательская деятельность, характеризующаяся большей самостоятельностью учащихся, их творческой активностью);
- особенности контроля (интегративная оценка образовательных результатов:

личностных, предметных, метапредметных).

К сожалению, многое из перечисленного еще не нашло повсеместного использования в школьной практике, так как предполагает совершенно иной подход к организации образовательного процесса, его содержанию и оценке качества образования.

На основании проведенного исследования в рамках проекта, а также, ориентируясь на Методологию и критерии оценки качества общего образования, в регионах утверждаются свои концепции системы оценки качества образования, направленные, в первую очередь, на повышение качества подготовки школьников и уровня сформированности у них функциональной грамотности. Кроме того, утверждаются рекомендации для образовательных организаций по использованию инструментария международного исследования качества подготовки обучающихся (PISA) в образовательной деятельности.

Заключение. Авторами обоснована действительная значимость формирования у учащихся функциональной грамотности как важнейшего направления в улучшении качества общего образования, которая закреплена на уровне мировых и российских стандартов образования.

Проведенное теоретическое исследование позволяет сделать вывод о том, что особое внимание в современном российском обществе целенаправленно уделяется развитию направленности на потребности самих обучающихся, ориентации на Федеральные государственные образовательные стандарты и совершенствованию национального инструментария оценки качества образования.

Дальнейшее исследование рассматриваемого вопроса предполагается в рамках работы над проектом государственного задания Минпросвещения России на выполнение фундаментального научного исследования.

Литература:

1. Ермоленко В.А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект [Электронный ресурс] / В.А. Ермоленко // Электронное научное издание альманах Пространство и время. - 2015. - № 1. - Том 8. – Режим доступа: http://www.jspacetime.com/actual%20content/t8v1/t8v1_PDF/2227-9490e-aprov_r_e-ast8-1.2015.12-%D0%95%D1%80%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D0%92%D0%90.pdf
2. UNESCO. Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

3. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций [по докладу Третьего комитета (A/56/572)] 56/116. Десятилетие грамотности Организации Объединенных Наций: образование для всех [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://undocs.org/ru/A/RES/56/116>

4. О проекте «Образование 2030». ФГБУ Федеральный институт оценки качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201455>

5. Griffin P., Care E., Wilson M. Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Melbourne, Springer, 2017. – 276 p.

6. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038>

7. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего

образования (утв. Приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>

9. Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся (утв. приказами Рособнадзора N 590, Минпросвещения России N 219 от 06.05.2019) (ред. от 24.12.2019) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_325095/

10. Басюк В.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / В.С. Басюк, Г.С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4(61). – С. 13-33.

References:

1. Ermolenko V.A. Development of a student's functional literacy: theoretical aspect [Electronic resource] / V.A. Ermolenko // Electronic scientific publication almanac Space and time. - 2015. - № 1. - Volume 8. - Access mode: http://www.jspacetime.com/actual%20content/t8v1/t8v1_PDF/2227-9490e-aprovtr_e-ast8-1.2015.12-%D0%95%D1%80%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D0%92%D0%90.pdf

2. UNESCO. Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics [Electronic resource]. - Access mode: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

3. Resolution adopted by the United Nations General Assembly [on the report of the Third Committee (A / 56/572)] 56/116. United Nations Decade of Literacy: Education for All [Electronic resource]. - Access mode: <https://undocs.org/ru/A/RES/56/116>

4. On the project "Education 2030". FGBU Federal Institute for Assessing the Quality of Education [Electronic resource]. - Access mode: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201455>

5. Griffin P., Care E., Wilson M. Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Melbourne, Springer, 2017. - 276 p.

6. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 No. 204 "On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024" [Electronic resource]. - Access mode: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038>

7. Federal state educational standards [Electronic resource]. - Access mode: <https://fgos.ru/>

8. Federal state educational standard of basic general education (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 17, 2010 N 1897 [Electronic resource]. - Access mode: <https://fgos.ru/>

9. Methodology and criteria for assessing the quality of general education in general education organizations based on the practice of international research on the quality of training students (approved by orders of Rosobnadzor N 590, Ministry of Education of Russia N 219 of 05/06/2019) (as amended on 12/24/2019) [Electronic resource]. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_325095/

10. Basyuk V.S. Innovative project of the Ministry of Education "Monitoring the formation of functional literacy": main directions and first results / V.S. Basyuk, G.S. Kovaleva // Domestic and foreign pedagogy. - 2019. - Т. 1. - № 4(61). - С. 13-33.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Бажук Оксана Владимировна (г. Тара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и развития образования Филиала Омского государственного педагогического университета в г. Таре, e-mail: kaf_pro@omgru.ru

Берестовская Людмила Петровна (г. Тара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, директор Филиала Омского государственного педагогического университета в г. Таре, Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, e-mail: director_tf@omgru.ru

Мерецкая Татьяна Владимировна (г. Тара, Россия), старший преподаватель кафедры педагогики и развития образования Филиала Омского государственного педагогического университета в г. Таре, e-mail: mtv@omgru.ru

УДК 371

Реализация педагогических условий формирования гармонично развитой личности обучающегося в кросс-культурной образовательной среде современной школы

Implementation of pedagogical conditions for the formations of a harmoniously developed student's personality in the cross-cultural educational environment of a modern school

Ахмедьянова А.Х., Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, *alina.axmedyanova.84@mail.ru*

Akhmedyanova A., Federal State Budgetary Educational Institution of Higher education Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, *alina.axmedyanova.84@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.020

Ключевые слова: гармонично развитая личность, кросс-культурная образовательная среда, диалогическая форма обучения, интерактивные методы и формы, культура как когнитивный компонент, историческая память, ценностная ориентация, педагогические условия, кросс-культурный учебный материал, диалог поколений, диалог культур, диалог с историческим текстом.

Keywords: a harmoniously developed personality, cross-cultural educational environment, dialogic form of teaching, interactive methods and forms, culture as a cognitive component, historical memory, valuable orientation, pedagogical conditions, cross-cultural educational material, dialogue of generations, dialogue of cultures, dialogue with the historical text.

Аннотация. В статье раскрывается современная модель образовательной среды – это кросс-культурная образовательная среда, которая определяется как диалогическое пространство эффективного формирования гармонично развитой личности обучающегося в школьной системе образования.

В качестве методической системы проектирования кросс-культурной образовательной среды автор определяет интерактивные методы и формы обучения, а также определенный кросс-культурный учебный материал.

Учеными установлено – интерактивность есть средство организации диалога и в процессе живого, и в процессе информационно-технологического общения.

Интерактивные методы и формы обучения обеспечивают с одной стороны внутренний диалог, с другой стороны – полилог.

Кросс-культурный учебный материал – это материал, который включает в себя культурно-историческую ценность, информацию, факты и события субъектов образовательного процесса, являющихся представителями различных национальностей.

Автор статьи показал реализацию педагогических условий формирования гармонично развитой личности обучающегося в рамках предмета «История» с позиции кросс-культурности. Был проведен урок-конференция, где учащиеся общеобразовательного учреждения рассказали и обсудили военные подвиги, военную жизнь своих родственников, узнали много интересных фактов об участии в войне многонационального народа Советского Союза.

Экспериментально-опытным путем было установлено, что процесс образования в кросс-культурной образовательной среде современной школы обуславливает формирование следующих структурных компонентов – культуры как когнитивный компонент, исторической памяти как аксиологический компонент и ценностной ориентации как деятельностный компонент, которые в совокупности образуют гармонично развитую личность обучающегося. Сделан вывод о соответствии поставленных целей и задач с полученными результатами.

Abstract. *The article reveals the modern model of the educational environment – it's a cross-cultural educational environment, which is defined as a dialogical space for the effective formation of a harmoniously developed personality of a student in the school education system.*

As alternative pedagogical conditions for designing a cross-cultural educational environment, the author defines interactive methods and forms of teaching, as well as a certain cross-cultural educational material.

Scientists have established that interactivity is a means of organizing a dialogue both in the process of live and in the process of informational and technological communication.

Interactive methods and forms of training provide an internal dialogue on the one hand, and a polylogue on the other.

Cross-cultural educational material is a material that includes cultural and historical value, information, facts and events of the subjects of the educational process which are the representatives of different nationalities.

The author of the article showed the implementation of pedagogical conditions for the formation of a harmoniously developed personality of a student in the framework of the subject "History" from the position of cross-culture. A lesson - conference was held, where students of the general education institution told and discussed the military exploits and military life of their relatives, and learned many interesting facts about the participation of the multinational people of the Soviet Union.

It was found experimentally that the process of education in the cross-cultural educational environment of a modern school determines the formation of the following structural components in the student's personality – culture as a cognitive component, historical memory as an axiological component, and valuable orientation as an activity component, which together form a harmoniously developed personality. The conclusion is made about the compliance of the set goals and objectives with the results obtained.

Введение. На сегодняшний день в среде подрастающего поколения ярко выражены такие негативные тенденции как агрессивность, склонность к суициду, апатия к окружающему миру, эгоцентризм, пассивность, безразличие к судьбе своего народа, к стране и к самому себе. Поэтому актуальным является вопрос формирования современной модели гармонично развитой личности, которая могла бы противостоять разрушительным тенденциям глобального мира. Следовательно, нам необходимо определить основные качества личности, которые гармонизировали бы ее человеческую сущность.

Изученность проблемы. Категория «гармонично развитая личность» всегда оставалась одной из актуальных проблем различных наук, которую и по сей день до конца не раскрыли и не установили ее точные критерии. Так в философии подобная модель личности определялась как «личность, имеющая духовно-душевную гармонию» [1, с.131]; в психологии – это «личность, имеющая духовно-нравственную сущность» [2, с.14]; в педагогике – это «личность, имеющая определенное воспитание и образование, придающие ей гармоничный образ» [3, с.94-95].

Ученые-педагоги во все времена формирование гармонично развитой личности обуславливали прямо пропорционально в зависимости от образовательной среды школы.

Поэтому будет *целесообразна* дальнейшая разработка проблемы формирования гармонично развитой личности с позиции средового подхода, так как на сегодня образовательная среда школы к сожалению не выдерживает давление со стороны

инновационных технологий, она не может противостоять визуализации бытия школьника, обеспечить соразмерность воспитательного и образовательного процесса подрастающего поколения, духовной и психологической ее деградации. Следовательно, требуется поиск альтернативной инновационной модели образовательной среды, которая будет обеспечивать прежде всего развитие таких качеств личности выпускника школы как человека культуры с высоким интеллектом и определенными ценностями, реализующая себя в духовной деятельности, способная созидать, гармонично жить в поликультурном обществе и адаптироваться в любой ситуации.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые рассмотрен процесс введения в школьную практику инновационной модели образовательной среды – это кросс-культурная образовательная среда, обоснованная нами как эффективная конфигурация образования личности в призме диалога представителей различных культур в контексте познания истории.

Цель статьи – обосновать педагогические условия формирования гармонично развитой личности обучающегося в кросс-культурной образовательной среде современной школы.

Задачи исследования:

– определить педагогический потенциал кросс-культурной образовательной среды на основе интерпретативного анализа;

– обосновать сформированность основных компонентов личности обучающегося в учебно-образовательном процессе в условиях кросс-культурности как критерии ее гармоничности;

- разработать концепт методической системы моделирования кросс-культурной образовательной среды;

- показать на практике реализацию педагогических условий формирования гармонично развитой личности обучающегося в кросс-культурной образовательной среде;

- сделать вывод по полученным результатам реализации кросс-культурной образовательной среды как инновационной педагогической модели формирования современного идеала гармонично развитой личности подрастающего поколения.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в реализации кросс-культурной образовательной среды как диалогическое образовательное пространство на основе интерактивных методов и форм обучения, кросс-культурного учебного материала.

Методологическую основу исследования определили:

- диалогический подход, обосновывающий диалог как условие организации учебно-образовательного процесса в кросс-культурной образовательной среде [4, с.35];

- личностно-ориентированный подход, «рассматривающий школьное образование как главную ступень приобретения ценностно-смысловой ориентации личностью обучающегося» [5, с.112];

- культурно-исторический подход, который акцентирует внимание на создание психолого-педагогических условий культурного диалога в контексте исторической науки [6, с.386];

- деятельностный подход, сторонники которого «в центр системы образования ставят научно-исследовательскую деятельность, в процессе которого происходит образовательное погружение личности ребенка в диалог культур в качестве звена этого мира, его причинно-следственных и функциональных связей; и доказывают, что именно через научно-исследовательскую деятельность человек достраивает самого себя и свою жизнь, придает самому себе и ей полноту, завершенность» [7, с.152].

На первом этапе исследования мы провели интерпретативный анализ категории «кросс-культурная образовательная среда» с целью определения педагогического потенциала данной среды в сфере школьного образования, и предполагаемых компонентов, которые будут сформированы в данной образовательной среде у личности обучающегося в качестве основных показателей ее гармоничности.

В первую очередь мы выяснили этимологическое содержание термина «кросс-культурность» с позиции лингвистики. Так «кросс» с английского переводится как «крест, пересекать, перекрестье, скрещивание, пересечение» [8]. В научной литературе «кросс-культурность» имеет следующие смысловые значения – это «общение представителей различных культур; пересечение культур разных национальностей; коммуникация и сотрудничество на стыке культур; на пересечение культур; войти через диалог на знание инокультур» [9, с.112]. Учитывая факт того, что культура сопряжена с прошлым, можно заключить, что кросс-культурная образовательная среда моделируется в плоскости образовательного пространства, которая проектируется как дидактическое условие преднамеренного «столкновения» личности с прошлой историей своих предков, и с культурно-историческими контекстами самих субъектов образовательного процесса – обучающихся различных национальностей в определенной практической образовательной деятельности, направленных на познание себя и инокультур, что позволяет сравнить найти общие черты культуры и явления, раскрывающие общую судьбу поликультурного российского общества. Следовательно, кросс-культурная образовательная среда должна проектироваться как диалогическое образовательное пространство.

Европейские ученые утверждают, что «кросс-культурная образовательная среда эффективно реализуется с позиции диалогового обучения в рамках исторической дисциплины» [10].

Социологи определили историю как «предмет, который учит искусству понимания другой индивидуальности, другую этнокультуру, историю, развивают способности их интерпретировать, а полученные культурные знания использовать как основу созидания гармонии» [11, с.18]. История есть универсальная дисциплина, обеспечивающая «инкультурацию личности на основе диалога» [12, с.11].

С авторской позиции в кросс-культурной образовательной среде в призме изучения истории должны сформироваться такие компоненты, как культура, историческая память и ценностная ориентация – это те качества, которые в совокупности определяют личность обучающегося как гармонично развитую личность.

Культура формируемой личности является когнитивным компонентом, который включает в себя универсальные знания. В понятие «универсальные знания» входят такие знания,

которые «приближают личность обучающегося к гармонии бытия» [13, с. 91]. Культура как код универсальных знаний состоит из духовных и нравственных знаний:

– духовные знания «есть суть духовного совершенствования личности, они обеспечивают устойчивое развитие личности, эти знания формируются внутри человека как всевидящее око» [14, с.456]; к духовным знаниям относятся «научные, религиозные, культурные, определяющие развитие человечности в человеке» [15, с.92];

– нравственные знания – знания о ценностях, выступающих опорой гармонии и человеческой жизни, носители культурных смыслов.

Историческая память есть «педагогический механизм, направленный на регулярное воспроизводство обществом культуры как когнитивного концепта, обеспечивающего гармоничную социализацию новых поколений в поликультурном пространстве» [16, с.37]. Исходя из этого, историческая память носит ценностно-смысловую нагрузку в нашей модели и определяется в качестве аксиологического компонента.

Ценностная ориентация «позволяет выстроить стратегию жизнедеятельности, «ориентирует личность, является ядром мотивации» [17, с.40]. Ценностная ориентация выступает «основным каналом превращения ценностей, знаний и социального опыта в стимулы и мотивы практического поведения, выполнения определенных видов деятельности, которые позволяют прежде всего транслировать и приумножать культурно-историческое наследие многонационального российского общества и совершать добродетельные поступки, направленные на преобразование личностью окружающих и себя» [18, с.176]. Ценностная ориентация – основа деятельностного компонента.

В совокупности перечисленные компоненты развивают этническую, национальную, гражданскую и общечеловеческую идентичность и высокий уровень осознания своей роли в жизни общества и государства личности обучающегося. Идентичность – залог социально-политической гармонии.

На втором этапе был разработан авторский концепт методической системы моделирования педагогических условий образовательной среды в школе с позиции кросс-культурности.

Методическая система – это «целостная модель педагогической деятельности, выступающая ориентировочной основой

оптимизации образовательного процесса, технологичность которого задается отбором содержания, методов, форм и средств обучения, установлением связей между ними в соответствии с выбранной целью» [19, с.10].

На первом этапе нашего исследования мы утвердили, что кросс-культурная образовательная среда – это диалогическое образовательное пространство, поэтому учебно-образовательный процесс должен быть организован на основе диалогической формы обучения. Исходя из этого, мы предполагаем, что наиболее актуальными методами и формами обучения, обеспечивающими диалог личности обучающегося, являются интерактивные методы и формы обучения.

Ученые следующим образом сгруппировали интерактивные методы и формы обучения, это:

– методы и формы, обуславливающие построение внутреннего диалога субъектов образовательного процесса: эссе, научные работы, статьи, творческие работы, анализ текста;

– методы и формы, обеспечивающие полилог в ходе общения нескольких субъектов образовательного процесса – конференции, круглый стол, дебаты, игры, лекции, поисково-исследовательский метод интервьюирование, образовательные экспедиции и т.д. [20].

Представленная группа интерактивных методов и форм, прежде всего, запускает и обеспечивает смысловое развитие личности обучающегося. Это методы и формы, благодаря которым ученик открывает, приобретает и конструирует знания, запуская процесс смыслообразования и запоминания.

Смыслообразование, возникающее в процессе изучения истории на основе диалога – это размышление и приобретение смыслов, приводящие вступление личности в диалог с самим собой, обуславливающие формирование личностных установок – отношений к истории, культуре и социальному опыту; это субъектно-субъектные отношения, «порождающие в субъектах обучения и воспитания индивидуальные смыслы; поскольку гуманитарное образование принято рассматривать как трансляцию смыслов, то в случае диалогического образовательного общения в рамках истории происходит пересечение личностных смыслов в ходе взаимодействия и тем самым создается общее смысловое поле обучающегося и обучающихся, полноценное представление о поликультурном обществе и историческом единстве; в диалогическом обучении кроется возможность развития способности стать человеком, осознающим не только социальные отношения,

историю и культурные ценности, но и осознать свой смысл по отношению к ним» [21, с.162].

Диалогическое обучение обеспечивается также кросс-культурным учебным материалом. Кросс-культурный учебный материал – это «материал, который включает в себя культурно-историческую ценность, информацию, факты и события субъектов образовательного процесса, являющиеся представителями различных национальностей» [22, с.5].

На третьем этапе опытно-экспериментальном путем происходила проверка эффективности авторского концепта реализации педагогических условий формирования гармонично развитой личности обучающегося в кросс-культурной образовательной среде в МБОУ Башкирский лицей № 1 им. Зиганшина С.Ш. г. Учалы Республики Башкортостан. Базовый эксперимент проходил в 7 а классе.

Обратим внимание, что в 7 а классе МБОУ Башкирский лицей № 1 им. Зиганшина С.Ш. г. Учалы Республики Башкортостан довольно многонациональный состав – 5 русских, 5 башкир, 4 армянина, 3 дагестанца, 3 марийца, 4 украинца, 3 немца, 3 еврея. Учитывая данный факт, мы непосредственно включили в учебно-образовательный процесс изучения исторических фактов и событий по перечисленным представителям этнических групп.

Реализацию педагогических условий формирования гармонично развитой личности обучающегося в кросс-культурной образовательной среде современной школы осуществлялось на примере интерактивной формы обучения – урока-конференции.

Тема конференции «Роль моей семьи в годы Великой Отечественной войны». Тема 7 а классу была объявлена заранее. Подготовка проходила в пяти этапах: первый этап включал в себя поисково-исследовательскую деятельность - сбор информации о своих родственниках-участниках войны, второй этап систематизация собранного материала и формирование его в готовую исследовательскую работу, третий этап – защита работы на конференции, четвертый этап – обсуждение и анализ событий Великой Отечественной войны, определение роли семьи, народа, нации в победе над врагом, пятый этап – рефлексия – самоанализ уровня сформированности знаний, исторической памяти и ценностных ориентаций у участников конференции.

В ходе поисково-исследовательской деятельности учащиеся 7 а класса применили различные интерактивные методы – это работа с историческими источниками, литературы, метод

интервьюирования; интерактивные формы – исследовательская работа и круглый стол.

Собранный и апробированный материал на конференции учащимися 7 а класса имел характер кросс-культурного содержания: в процессе написания исследовательской работы чувствовался национальный колорит, были использованы документы из семейного архива, из Военного комиссариата Учалинского района Республики Башкортостан, г. Киева, г. Махачкалы, г. Уфы, Республики Марий Эл, г. Ереван, благодаря помощи родственников, проживающих в этих городах и республиках и активному сотрудничеству учащихся 7 а класса с военным клубом «Мужества России».

Научно-исследовательские работы получились довольно объемные, насыщенные интересными фактами, в них ребята показали глубокие человеческие чувства и ценности, благодаря которым жизнь продолжалась в годы войны и без которых бы не было победы.

Приведем некоторые фрагменты из исследовательских работ. Так Николай Андреев рассказал, что его дедушка Константин Андреев был рядовым лейтенантом, служил на Западном Украинском фронте. В письме к своей матери он написал, что ему очень повезло с товарищами в его части, – «родные мои земляки – башкиры – два брата Батыр и Урал очень часто вспоминают свою деревню, рассказывают о том, как их бабушка варила суп из конины, пирог с картошкой и бараниной, а потом заваривала чай с матрешкой, ... сразу перед глазами возникают широкие просторы башкирского края, леса, озера, реки, горы, в этот момент я обнимаю их, и становится так тепло на душе, как будто обняла тебя мама».

Зарема Магомедова поделилась интересным фрагментом из военной жизни своей бабушки Исиды Магомедовой, которая была в составе 714 зенитно-артиллерийского полка, сформированный из 980 девушек Дагестана. Была тяжело ранена в голову. Вытащила ее из пламени сражения медсестра, как потом выяснилось, армянка по происхождению, Найра. Была прооперирована. Медсестра Найра ни шагу не отходила от нее до полной стабилизации ее состояния. Ранение лишило ее зрения. Вернулась домой. Несмотря на слепоту в 1950 году на Родине вышла замуж. Достоинно воспитали с мужем двух сыновей. Старший сын окончил в Москве военное училище, поступил на службу в военный морской флот Советского Союза. После выхода на пенсию, переехали жить на родину своей жены – в Башкортостан. Имеет пять внуков, одна из них и есть Зарема Магомедова.

Гордиенко Юлия в своей исследовательской работе повествует о боевом пути своего прадеда Гордиенко Антона – жителя Украины, который принимал участие в Берлинской операции. Во время войны потерял свою жену и сына. Все поиски своей семьи после войны были безрезультатными. Женился во второй раз на русской женщине-санитарке Марии. После войны, переехали жить в Казахстан. По воле судьбы именно там он узнал, что во время крупных наступательных операций на Украине его первая жена и сын были спасены неким русским солдатом Иваном. Он помог эвакуировать свою семью и семью прадеда Юлии вместе с другими жителями Украины на территорию Башкортостана. В скором времени первая жена Антона Гордиенко получила письмо, что он пропал без вести. Вышла замуж за казаха и уехала жить с ним на его Родину. При знакомстве двух жен и своих детей Антон Гордиенко очень сильно плакал, повторяя такие слова: «Судьба – странная штука, может подбросить сюрпризы, которые можно понять и простить, а вот война – самый жестокий враг, который может разрушить все, и даже при всем желании не склеить и не переделать так, как было раньше, остается только смириться и жить как человек, который снялся в двух фильмах – «Как радостно жили, не зная беды», и «Как мне принять прошлое в настоящую жизнь». Антон Гордиенко прожил до 91 года, записав в своем дневнике последние слова «счастлив прожитыми годами, несмотря ни на что». Юлия Гордиенко является внучкой старшего сына Антона, дневник хранит как живую память о прадеде, где описана вся его жизнь, гордится тем, что есть то, что можно передать будущему своему поколению, для ее семьи дневник – это целый исторический диалог между прошлым и будущим.

Сергей Тищенко записал интересный случай во время интервью у своей бабушки: ее отец Максим Тищенко был в составе 2-й гвардейской ночной бомбардировочной авиационной Сталинградской Краснознаменной дивизии. Так однажды утром Максим Тищенко был направлен к реке за водой полевым пекарем, так как его помощник заболел. Это утро было перед самым первым его боем. Когда рядовой Максим спустился к речке, после того как набрал воду, резко повернулся направо, смотрит в 100 метрах стоит немецкий солдат. Оба испугались, начали искать руками свое оружие, не отрывая друг от друга глаза. Вспомнили, что пришли за водой. А потому и без оружия, решили договориться жестами, не оборачиваясь, постоянно смотря в глаза друг другу, но при этом показывая жестами,

что мирно расходимся и никому ничего не говорим. Так немецкий солдат и Максим Тищенко спокойно вернулись к себе в часть. Ночью началась бомбежка с двух сторон, вражеский самолет сбил железного друга Максима Тищенко. Его самолет пал во вражеский стан. Когда рядовой Максим открыл глаза, вокруг была тишина, сквозь туман он увидел, как тот самый немец протянул ему свою руку, закинул на спину и понес в непонятном направлении, все время, оглядываясь назад. Оказалось, этот немецкий солдат, узнал его, и в знак благодарности, что не убил его у реки, помог добраться до опушки леса, где находилась часть Максима Тищенко. Оставил его там и ушел. До штаба оставалось немного, рядовой Максим ползком сам добрался до своих. Так прадед Сергея обрел вторую жизнь и неожиданного друга. Оказалось, на войне, среди врагов, бывает такое понятие как человечность и добродетельность, ведь все хотят жить.

В ходе конференции учащиеся 7 а класса за круглым столом обсудили вопрос роли и значения каждого народа Советского Союза в годы тяжелых испытаний и сделали вывод о том, что именно высокое самосознание о единстве истории Отечества и общей судьбы позволило выстоять и победить врага.

Результаты исследования. Моделирование кросс-культурной образовательной среды на основе интерактивных методов и форм обучения, а также кросс-культурный учебный материал в целом обеспечили следующие «диалогические реакции»:

1. Диалог поколений – это процесс «вступления в диалог настоящего поколения с прошлым через устные беседы с живыми информаторами по военной истории» [23, с.45].

2. Диалог культур в контексте истории – это «знакомство с военной историей различных народов на основе доминантности, рефлексивности, метафоричности» [24, с.134].

3. Диалог с историческими текстами и различными видами источников. Текст – это «культурно-исторический продукт» [25, с.13], он является подробным и истинным носителем знаний о прошлом, помогает глубоко погрузиться в ту или иную историческую эпоху, событий и героического прошлого своего народа и иной культуры, своей и чужой страны. Поэтому вступление в диалог с текстом является наилучшим методом развития у личности обучающегося умения анализировать историю и представлять полную объективную взаимосвязь с духом предков, историческую картину как единое поле развития поликультурного общества, от

которого зависит дальнейшая судьба человечества.

Предложенный авторский концепт реализации педагогических условий кросс-культурной образовательной среды на примере урока-конференции позволил сформировать основные компоненты гармонично развитой личности обучающегося, обоснованные в начале данной статьи.

С целью измерения сформированности установленных компонентов, нами были применены следующие методы диагностики:

1. Измерения сформированности базовых знаний о ценностях у обучающихся 7 а класса мы провели на основе методики Ш. Шварца при помощи анкеты «Ценностный опросник» [26]. Анкетирование показало, что у учащихся ярко выражены такие мотивационные ценности как доброта, забота о близких и окружающем мире, сохранение благополучия страны и ее безопасность, отзывчивость, толерантность, миролюбие, осознание ответственности за историю и культуру, бережное отношение к наследию своего народа, восхищение поступками соотечественников и солдатами иных национальностей, гордость за единый патриотических дух многонационального советского общества.

2. Для измерения сформированности исторической памяти мы провели контрольную работу в 7 а классе в форме тестирования, разработанного Организационным комитетом Республики Башкортостан по подготовке празднования 76-й годовщины Победы в Великой Отечественной войны. Тест показал, что учащиеся имеют высокие знания об основных событиях и исторических фактах по истории Великой Отечественной войны, прекрасно разбираются в основных датах и сражениях. Следующая методика измерения исторической памяти у личности обучающегося, разработанная автором статьи – это «Карта анализа исторической памяти через исследовательские работы субъектов образования» [27], которая оценивает, насколько содержательна исследовательская работа ученика историческими фактами, насколько раскрыты личности исторических деятелей, национальных героев, традиции, этапы, которые прошел тот или иной этнос, нация, народ в своем развитии. Анализ на основе исследовательской работы по указанным категориям показал максимальный уровень развитой исторической памяти у участников конференции.

3. Сформированная ценностная ориентация как деятельностный компонент у личности

учащихся выражается в виде определенной сформированной компетенции – исследовательской культуры. Исследовательская культура – это коэффициент исследовательской грамотности, то есть «совокупность знаний, умений, навыков, которые позволяют самостоятельно осваивать и получать новые знания, работы с различными источниками, исследование темы, проведение наблюдения, поиска рациональных путей решения проблем, с целью создания значимых проектов, духовных и материальных продуктов для общества, представляющие собой ценность». Эффективной методикой оценивания исследовательской культуры является «Автоматизированная система измерения», разработанная А.Б. Плужником и И.Г. Широковой [28]. Данная система показала, что учащиеся 7 а класса владеют исследовательской культурой на достаточно хорошем уровне, так как исследовательские работы по своей структуре правильно составлены, выражают эмоциональный настрой авторов, желание продолжить исследования истории своего рода и участвовать в различных мероприятиях по восстановлению исторической памяти народа.

Обратим внимание на то, что одним из главных критериев сформированности гармонично развитой личности обучающегося является уровень сформированности гражданской идентичности, являющийся основой внутренней и внешней гармонии подрастающего поколения. Так «Методика оценки и самооценки уровня сформированности гражданской идентичности» Л.В. Байбородова, Н.К. Андреева, В.Н. Рябкова [29] показала, что у учащихся 7 а высокий показатель любви к Родине, развитое чувство милосердия, желание служить Отечеству, интерес к историческому прошлому своей малой Родины, почитание и следование традициям семьи, уважительное отношение к старшим, дружелюбное отношение к сверстникам, к многонациональному народу России.

Вывод. На теоретико-практическом уровне мы обосновали интерактивные методы, формы обучения и кросс-культурный учебный материал в качестве педагогических концептов моделирования кросс-культурной образовательной среды как диалогическое образовательное пространство. Установили, что максимальный диалог культур возможен в контексте изучения исторической науки.

Установили диалог в качестве главного педагогического условия становления гармонично развитой личности обучающегося. Доказали, что результатом образования в кросс-

культурной образовательной среде в рамках изучения истории является формирование таких компонентов у личности обучающегося, как знания о ценностях, историческая память и ценностные ориентации, которые в совокупности определяют сформированность в ней главного качества – гармонии.

Заключение. В результате проведенного исследования можно утверждать, что кросс-культурная образовательная среда на сегодняшний день актуальна в системе школьного образования, так как она обеспечивает формирование современной модели гармонично развитой личности, которая должна иметь определенные знания, духовную сущность,

нравственную культуру, психологическую уравновешенность, способна выступать в качестве хранительницы и транслятор фундаментальных основ человеческих ценностей, реализовывать себя через определенный вид деятельности.

Дальнейшее исследование будет направлено на разработку методических рекомендаций по реализации педагогических условий формирования гармонично развитой личности обучающегося в кросс-культурной образовательной среде на основе межпредметной интеграции истории с другими предметами гуманитарного цикла.

Литература:

1. Новейший философский словарь / В.А. Кондрашов, Д.А. Чекалов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 672 с.
2. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М.: Изд-во «Просвещение», 1965. – 289 с.
3. Педагогика: словарь системных понятий. – М.: Изд. центр ИЭТ, 2013. – 126 с.
4. Скрипкина Т.П., Арабанова О.А. Социокультурные технологии формирования социального и индивидуального толерантного поведения / Т.П. Скрипкина, О.А. Арабанова // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2(6). – С. 34-39.
5. Батракова С.Н. Методологические проблемы становления педагогического процесса формирования целостной личности / С.Н. Батракова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 112-124.
6. Фурсенко Т.Ф. Формирование ценностных ориентаций подрастающей личности как научная проблема / Т.Ф. Фурсенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 2. – С. 385-388.
7. Ремнева В.В. Психологическое содержание понятия гармоничной личности / В.В. Ремнева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 2. – С. 152-156.
8. Словарь иностранных слов русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/45733/кросс
9. Hai Chun Lin. Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural transmission through cross-cultural encounters. Educational Sciences. Doctor. School of Education, Malmö University. – 2002. – P. 31.
10. Rauhut F. Die Herkunft der Worte und Begriffe "Kultur", "Civilisation" und "Bildung" // Germanisch-Romanische Monatsschrift, 1953, Neue Folge, Bd.III. – S. 81-91.
11. Федотова Л.Ф. Гуманитаризация образования и диалоговое общение как необходимые условия развития качественной системы обучения специалиста / Л.Ф. Федотова // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 4. – С. 12-19.
12. Кирова М.Ю. Феномен инкультурации личности в теории и практики вузовского образования / М.Ю. Кирова // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – № 2. – С. 9-12.
13. Смирнов П.И. От гармонии личности к гармонии деятельности / П.И. Смирнов // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1999. – Т. 2. – № 2. – С. 89-101.
14. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
15. Шульженко А.К. Развитие экологической и эстетической культуры личности в современной Германии / А.К. Шульженко // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 92-97.
16. Хальбвакс М. Коллективная и историческая память / М. Хальбвакс // Неприкосновенный запас. – 2005. – № 2-3. – С. 37-44.
17. Цютина А.Э. Ценностные ориентации современной молодежи / А.Э. Цютина // Открытая школа. – 2001. – № 4. – С. 43-45.
18. Музыбаев К. Жизненные стратегии современной молодежи: межпоколенческий анализ / К. Музыбаев // Журнал социологии и соц. антропологии. – 2004. – Т. 7. – № 1. – С. 175-189.
19. Осипова С.И. Методика в личностно-ориентированном образовании: монография / С.И. Осипова / Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG Dudweiler Landstr. 99,66123 Saarbrücken, Germany. – 2011. – 92 с.
20. Сомкин А.А. Личностно ориентированный подход в системе современного гуманитарного образования: от монологизма к диалогической модели обучения / А.А. Сомкин // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 3. – С. 9-28.; Хуторский А.В., Король А.Д. Диалогичность как проблема современного образования / А.В. Хуторской, А.Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109-114; Курганов С.Ю. Экспериментальная программа Школы диалога

культур / С.Ю. Курганов. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 62 с.

21. Галанова О.А. Диалогичность как ведущий принцип современной парадигмы образования / О.А. Галанова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 13. – С. 161-164.

22. Ахмедьянова А.Х. Формирование гармонично развитой личности обучающегося посредством развития диалогического мышления в рамках урочной и внеурочной деятельности по предмету «История»: Методическая разработка мастер-класса / А.Х. Ахмедьянова. – Уфа: Мир печати, 2020. – 32 с.

23. Ахмедьянова А.Х. Онтологические основания совершенствования духа и тела: монография / А.Х. Ахмедьянова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. – 130 с.

24. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2010. – 261 с.

25. Фазылзянова Г.И. Текст как культурный феномен / Г.И. Фазылзянова // Вестник Казанского

государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 2. – С. 12-16.

26. Шварц Ш. «Ценностный опросник» [Электронный ресурс] / Ш. Шварц. – Режим доступа: <http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-shshvartsa-po-izucheniyu-tsennostnykh-orientatsiy>

27. Ахмедьянова А.Х. Карта анализа исторической памяти через исследовательские работы субъектов образования / А.Х. Ахмедьянова. – Уфа: Мир печати, 2007. – С. 11-13.

28. Плужник А.Б., Широкова И.Г. Оценивание исследовательской грамотности обучающихся с использованием автоматизированной системы измерения: Методическая разработка / А.Б. Плужник, И.Г. Широкова. – СПб.: ГБОУ ДПО ЦПКС «Информационный методический центр» Приморского района Санкт-Петербурга, 2018. – С. 4-6.

29. Байбородова Л.В., Андреева Н.К., Рябова В.Н. Методика оценки и самооценки уровня сформированности гражданской идентичности [Электронный ресурс] / Л.В. Байбородова, Н.К. Андреева, В.Н. Рябова. – Режим доступа: <https://crtdytambovr-n.ucoz.ru/diagnostika.pdf>

References:

1. The newest philosophical dictionary / V.A. Kondrashov, D.A. Chekalov. - Rostov-on-Don: Phoenix, 2005. - 672 p.

2. Kovalev A.G. Psychology of personality / A.G. Kovalev. - M.: Publishing house "Education", 1965. – 289 p.

3. Pedagogy: a dictionary of systemic concepts. –M.: Ed. Center IET, 2013. - 126 p.

4. Skripkina T.P., Arabanova O.A. Sociocultural technologies of social and individual tolerant behavior formation / T.P. Skripkina, O.A. Arabanova // National psychological journal. - 2011. - № 2(6). - S. 34-39.

5. Batrakova S.N. Methodological problems of the formation of the pedagogical process of the formation of an integral personality / S.N. Batrakova // Siberian Pedagogical Journal. - 2007. - № 1. - S. 112-124.

6. Fursenko T.F. Formation of value orientations of the growing personality as a scientific problem / T.F. Fursenko // Problems of modern pedagogical education. - 2018. - № 2. - P. 385-388.

7. Remneva V.V. The psychological content of the concept of a harmonious personality / V.V. Remneva // Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. - 2008. - № 2. - S. 152-156.

8. Dictionary of foreign words of the Russian language [Electronic resource]. - Access mode: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwds/45733/cross

9. Hai Chun Lin. Pedagogy of Heuristic Contextualization: Intercultural transmission through cross-cultural encounters. Educational Sciences. Doctor. School of Education, Malmö University. - 2002. - P. 31.

10. Rauhut F. Die Herkunft der Worte und Begriffe "Kultur", "Civilization" und "Bildung" // Germanisch-Romanische Monatsschrift, 1953, Neue Folge, Bd.III. - S. 81-91.

11. Fedotova L.F. Humanitarianization of education and dialogue communication as necessary conditions for the development of a high-quality training system for a specialist / L.F. Fedotova // Modern scientific research and innovations. - 2015. - № 4. - S. 12-19.

12. Kirov M.Yu. The phenomenon of personality inculturation in the theory and practice of higher education / M.Yu. Kirov // Humanitarian vector. Series: Pedagogy, Psychology. - 2010. - № 2. - S. 9-12.

13. Smirnov P.I. From harmony of personality to harmony of activity / P.I. Smirnov // Journal of Sociology and Social Anthropology. - 1999. - T. 2. - № 2. - S. 89-101.

14. Bezrukova V.S. Fundamentals of Spiritual Culture (Encyclopedic Dictionary of a Teacher) / V.S. Bezrukova. - Yekaterinburg, 2000. - 937 p.

15. Shulzhenko A.K. Development of the ecological and aesthetic culture of the individual in modern Germany / A.K. Shulzhenko // Pedagogy. - 2003. - № 3. - S. 92-97.

16. Halbwax M. Collective and historical memory / M. Halbwax // Emergency reserve. - 2005. - № 2-3. - S. 37-44.

17. Tsyutina A.E. Value orientations of modern youth / A.E. Tsyutina // Open School. - 2001. - № 4. - S. 43-45.

18. Muzybaev K. Life strategies of modern youth: intergenerational analysis / K. Muzybaev // Journal of sociology and social. anthropology. - 2004. - T. 7. - № 1. - S. 175-189.

19. Osipova S.I. Methodology in personality-oriented education: monograph / S.I. Osipova / Publisher: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG Dudweiler Landstr. 99.66123 Saarbrücken, Germany. - 2011. - 92 p.

20. Somkin A.A. Personality-oriented approach in the system of modern humanitarian education: from monologism to a dialogical model of teaching / A.A. Somkin // Education and Science. - 2019. - T. 21. - № 3. - S. 9-28; Khutorsky A.V., King A.D. Dialogue as a problem

of modern education / A.V. Khutorskoy, A.D. King // Questions of Philosophy. - 2008. - № 4. - S. 109-114; Kurganov S.Yu. Experimental program of the School of Dialogue of Cultures / S.Yu. Kurganov. - Kemerovo: ALEF, 1993. - 62 p.

21. Galanova O.A. Dialogue as a leading principle of the modern paradigm of education / O.A. Galanova // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2013. - № 13. - S. 161-164.

22. Akhmedyanova A.Kh. Formation of a harmoniously developed personality of a student through the development of dialogical thinking in the framework of lesson and extracurricular activities on the subject "History": Methodical development of a master class / A.Kh. Akhmedyanov. - Ufa: World of Printing, 2020. - 32 p.

23. Akhmedyanova A.Kh. Ontological foundations of the perfection of spirit and body: monograph / A.Kh. Akhmedyanov. - Ufa: RITs BashGu, 2017. - 130 p.

24. Slobodchikov V.I. Anthropological perspective of national education / V.I. Slobodchikov. - Yekaterinburg: Inform.-ed. dep. Ekaterinburg diocese, 2010. - 261 p.

25. Fazylyanov G.I. Text as a cultural phenomenon / G.I. Fazylyanov // Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts. - 2011. - № 2. - S. 12-16.

26. Schwartz Sh. "Value questionnaire" [Electronic resource] / Sh. Schwartz. - Access mode: <http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-sh-shvartsa-po-izucheniyu-tsennostnykh-orientatsiy>

27. Akhmedyanova A.Kh. The map of the analysis of historical memory through the research work of subjects of education / A.Kh. Akhmedyanov. - Ufa: World of Printing, 2007. - S. 11-13.

28. Pluzhnik A.B., Shirokova I.G. Assessment of research literacy in teaching using an automated measurement system: Methodical development / A.B. Pluzhnik, I.G. Shirokova. - SPb.: GBOU DPPO TsPKS "Information methodological center" of the Primorsky district of St. Petersburg, 2018. - P. 4-6.

29. Bayborodova L.V., Andreeva N.K., Ryabkova V.N. Methodology for assessing and self-assessing the level of formation of civil identity [Electronic resource] / L.V. Bayborodova, N.K. Andreeva, V.N. Ryabkova. - Access mode: <https://crtodyambovr-n.ucoz.ru/diagnostika.pdf>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Ахмедьянова Алина Халиловна (г. Уфа, Россия), кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, e-mail: alina.akhmedyanova.84@mail.ru



УДК 373

Формирование коммуникативных навыков учащихся старшекласников средствами цифровых технологий

Formation of communication skills of high school students of digital technologies

Шубович М.М., Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, pedagogika@bk.ru

Shubovich M., Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, pedagogika@bk.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.021

Ключевые слова: коммуникативные навыки, коммуникация, старшекласники, информационно-коммуникативные технологии, цифровые технологии.

Keywords: communication skills, communication, high school students, information and communication technologies, ICT.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью того, что современный подросток должен уметь «грамотно работать с информацией, быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать сообща в разных областях». В школах начали изменяться коммуникативные навыки и появляться новые, которые напрямую связаны с цифровыми технологиями. Однако сейчас существуют противоречия: между потребностью в личности, владеющей навыками коммуникации и недостаточной разработанностью теоретико-практических подходов по развитию коммуникативных навыков старшекласников средствами цифровых технологий; между признанием общения в качестве ведущей деятельности в старшем школьном возрасте и недостаточной разработанностью методики психолого-педагогической работы с данной возрастной группой по развитию коммуникативных навыков. Таким образом, цель статьи заключается в выявлении психолого-педагогических условий развития коммуникативных навыков, их теоретического обоснования, а также в оценке психолого-педагогических возможностей комплекса практических мер с применением цифровых технологий как средства развития коммуникативных навыков старшекласников в современном образовательном процессе.

Abstract. The relevance of the article is due to the need for a modern adolescent to be able to «work competently with information, be sociable, contact in various social groups, and be able to work together in different areas». Communication skills began to change in schools and new ones appeared that are directly related to digital technologies. However, now there are contradictions: between the need for a person who possesses communication skills and the insufficient development of theoretical and practical approaches to the development of high school students' communication skills by means of digital technologies; between the recognition of communication as a leading activity in senior school age and the insufficient development of the methodology of psychological and pedagogical work with this age group for the development of communication skills. Thus, the purpose of the article is to identify the psychological and pedagogical conditions for the development of communication skills, their theoretical justification, as well as to assess the psychological and pedagogical capabilities of a set of practical measures using digital technologies as a means of developing the communication skills of high school students in the modern educational process.

Введение. В современном обществе востребованы граждане, способные адаптироваться к изменяющимся жизненным условиям и решать возникающие проблемы в профессиональной жизни. Для этого им важно иметь сформированную способность и

готовность к коммуникации, владеть коммуникативными умениями и навыками взаимодействия, быть готовым к диалогу и сотрудничеству, владеть основами культуры общения. В числе ключевых компетенций современного человека называют коммуникацию

в ряду с критическим мышлением, креативностью, кооперацией.

Для реализации этих задач в современной школе ставятся цели по формированию образовательных результатов, связанных с развитием коммуникативных навыков с использованием средств информационных технологий, включая сетевые и цифровые технологии.

Исследования, посвященные поиску наиболее эффективных способов, обеспечивающих развитие коммуникативных навыков школьников, сегодня связаны с использованием и реализацией педагогического потенциала, которым обладают цифровые технологии в образовательном процессе. Однако остаются недостаточно разработанными теоретические подходы по развитию коммуникативных навыков старшеклассников средствами цифровых технологий, которые активно используются и в условиях вынужденного дистанционного обучения. И, несмотря на то, что общение признается ведущей деятельностью в старшем школьном возрасте, сохраняется недостаточная разработанность методического сопровождения психолого-педагогической работы развития коммуникативных навыков у школьников данной возрастной группой средствами цифровых технологий.

Стоит отметить, что нередко термин «общение» употребляется как синоним «коммуникации», из этого следует, что коммуникация является неотъемлемой частью общения [1].

По мнению А.А. Бодалева, общение можно рассматривать как взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми [2].

По определению Царской Т.С. по своей сути общение является результатом мыслительной и речевой деятельности личности, который проявляется в процессе обмена информацией, а также общение отличается мотивированностью, целенаправленностью, предметностью, структурностью [3].

В своих исследованиях Губский Е.Ф. и Чернышов С.В. утверждают, что коммуникация представляет акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла передаваемой и воспринимаемой информации [4;5].

Божович Л.И. рассматривает коммуникацию как «межличностное общение, позволяющее

достичь наиболее высокого уровня сочувствия, соучастия, сопереживания и взаимопонимания между партнерами» [6, с.43].

Также, коммуникация предполагает выделение вербальной и невербальной стороны взаимодействия. Тищенко В.А. выделяет, что под вербальным общением характеризуется речь, голос, тональность, интонация, темп речи. Невербальное общение представлено в виде жестов и мимики, положения тела, прикосновений, контактов глазами [7].

Изучая психолого-педагогическую литературу, учёные по-разному трактовали проблему коммуникации. Они выделяют несколько понятий, например: «коммуникативная компетентность», «коммуникативное умение», «коммуникативный навык» и др. Но все эти понятия сводятся к термину «общение» (коммуникация). Для краткого сравнения приведем несколько определений вышеуказанных понятий.

Согласно Игнатьеву В.П., определение «коммуникативной компетентности» предстает в виде обобщающего коммуникативного свойства личности, включающее развитые коммуникативные способности и сформированные умения, и навыки межличностного общения, знания об основных его закономерностях и правилах [8].

Под «коммуникативными умениями» определяется способность эффективно общаться в межличностной коммуникации, умело передавать информацию и адекватно реагировать на партнёров по общению [9].

В своем исследовании мы используем термин «коммуникативный навык». В общем представлении «коммуникативный навык» – это способность одного человека устанавливать коммуникацию с другими людьми в процессе деятельности, правильно и грамотно доносить информацию, регулировать поведение и эмоции [10].

Развитие человека и его коммуникативного навыка происходит в течение всей жизни. Но именно подростковый возраст занимает значимое место в процессе этого развития.

В своих исследованиях Мухина В.С. обращает внимание на противоречивость внешних проявлений коммуникативного поведения. В процессе общения с товарищами подростки стремятся быть максимально схожими с остальными, и в то же время стремятся выделяться, отличаться. Они стремятся к уважению и авторитету среди товарищей, и в то же время бравируют своими недостатками [11, с.101].

Подростковый возраст определяется учеными в качестве наиболее благоприятного с точки зрения усвоения ценностей, знаний, являющихся социально значимыми, поэтому непосредственно через деятельность можно повлиять на развитие у старшеклассника его коммуникативных навыков с использованием цифровых технологий и других методов [12].

Возможность развивать коммуникативный навык старшеклассников обеспечивается за счет активного применения цифровых технологий, обеспечивающих средства мультимедиа программ, позволяющих работать с фотографиями, картинками и видео, компьютерной среды для очного и дистанционного образования.

В процессе развития коммуникативного навыка старшеклассников необходимо выделить огромный вклад современных цифровых технологий, когда в условиях цифрового общества ученики осуществляют постоянную коммуникацию со своими сверстниками, что также способствует улучшению качества образования, способствует эффективной передаче информации от учителей к ученикам.

Таким образом, применение современных цифровых технологий значительно расширяет спектр возможностей развития различных видов речевой деятельности, обеспечивает основу для различного их сочетания, содействует осмыслению языковых явлений, создает комплекс коммуникативных ситуаций, необходимых для речевого развития, автоматизации речевых и языковых действий, позволяет осуществлять учет ведущей репрезентативной системы учащихся и выступают как инструмент интенсификации самостоятельной работы старшеклассников [13].

Итак, для того, чтобы успешно развивать коммуникативные умения старшеклассников в рамках образовательного процесса школы на основе цифровых технологий, необходимо создать следующие педагогические условия:

- мотивационно–ценностные;
- когнитивные;
- организационно – деятельностные;
- рефлексивные [14].

Материалы и методы исследования. Далее считаем необходимым рассмотреть способы применения рассмотренных теоретических основ, а именно их возможностей практической психолого-педагогической организации развития коммуникативных навыков у старшеклассников.

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе лицейских классов при ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» г.

Ульяновск. Всего в исследовании принимало участие 55 старшеклассников в возрасте 16 – 18 лет.

Целью опытно-экспериментальной работы являлось выявление первоначального уровня сформированности коммуникативных навыков старшеклассников и дальнейшее их развитие посредством комплекса практических мер с использованием цифровых технологий.

Данная цель определила ряд задач, решаемых в ходе эксперимента:

1. Определить реальное (наличное) состояние развития коммуникативных навыков у испытуемых.

2. На основе результатов диагностического инструментария разработать комплекс практических мер, определяющих качество и эффективность процесса развития коммуникативных навыков у старшеклассников в системе общеобразовательного учреждения.

3. Экспериментально проверить влияние комплекса психолого-педагогических практических мер на развитие коммуникативных навыков у старшеклассников в системе общеобразовательного учреждения.

4. Определить состояние развития коммуникативных навыков у испытуемых после применения психолого-педагогической программы развития коммуникативных навыков у старшеклассников, сравнить с первоначальными результатами.

5. Сделать научно-практические выводы о влиянии комплекса психолого-педагогических мер на развитие коммуникативных навыков у старшеклассников.

Опытно-экспериментальная работа проводилась поэтапно:

1. Констатирующий этап (сентябрь – декабрь 2020 г.) подразумевает определение исходных данных для дальнейшего исследования.

2. Основной этап (январь – апрель 2021 г.) – разработка и внедрение в педагогический процесс новых форм, средств и методов по достижению цели исследования.

3. Контрольный этап (апрель – май 2021 г.) – определение изменения изучаемых характеристик в ходе диагностик после проведения основного этапа.

Для исследования учащиеся были разделены на две группы: контрольная и экспериментальная. В состав экспериментальной группы (ЭГ) были включены 28 старшеклассников, в состав контрольной группы (КГ) входят 27 учащихся девятого класса. Учащиеся экспериментальной группы ходили на занятия по программе «Zoom–клуб», которая направлена на развитие

коммуникативных навыков. Контрольная группа специальных занятий не посещала. Перед тем, как начать формирующий этап эксперимента, был проведен констатирующий этап эксперимента в экспериментальной и контрольной группе.

Подбор психодиагностических методик осуществлялся по ряду следующих критериев:

- наибольшая надежность и валидность;
- соответствие методики целям и задачам;
- учет возрастных особенностей испытуемых.

В качестве диагностического инструментария были выбраны и определены следующие методики:

1. Тест «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синаевского, В.А. Федорошина.
2. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Гильбуха Ю.З.).
3. Опросник «Оценка уровня общительности В.Ф. Ряховского».

В задачи основного этапа исследования входило:

1. Собрать информацию, проанализировать литературу и другие источники о мерах, которые создали педагоги-психологи по развитию коммуникативности.
2. Создать авторскую программу развития коммуникативных навыков старшеклассников средствами цифровых технологий.
3. Апробировать программу в общеобразовательной организации со старшеклассниками.
4. Сделать вывод об эффективности программы.

Выполнив констатирующий этап исследования, придя к основному этапу эксперимента, мы создали психолого-педагогическую программу развития коммуникативных навыков старшеклассников средствами цифровых технологий.

Программа была реализована в срок с сентября 2020 г. по май 2021 г. и проведена в три этапа:

- 1 этап. Организационно – диагностический (сентябрь – декабрь 2020 года): подразумевает определение исходных данных для дальнейшего исследования.
- 2 этап. Практический (январь – апрель 2021 года): разработка и внедрение в педагогический процесс новых форм, средств и методов по достижению цели исследования.
- 3 этап. Заключительный (апрель – май 2021 года): определение изменения изучаемых характеристик в ходе диагностик после проведения основного этапа.

Разработанная программа «Zoom-клуб»

состоит из трех частей – трех разных видов деятельности. Первая – это три встречи «Zoom-тренинги», вторая часть – «Zoom-дискуссии», включающая пять встреч учеников и учителя, 3 часть – это командная интеллектуальная игра «Quiz – Безопасное общение в интернете». Все три части программы преследуют главную цель, опираются на главные принципы работы педагога-психолога.

Занятия проводились с периодичностью встреч 1 раз в неделю, продолжительность занятия 45 – 90 минут. Всего в программе 9 встреч – мероприятий. В процессе реализации программы использовалась коллективная форма работы со старшеклассниками (проводились тренинги, дискуссионные встречи, викторина).

В качестве основных методов и приемов работы, использовавшихся в процессе реализации разработанной программы, необходимо выделить психологические упражнения и игры, сюжетно-ролевые игры, моделирование ситуаций, а также групповые дискуссии и мозговой штурм.

Успешная реализация программы была возможна при выполнении ряда условий: конкретное планирование деятельности, методическое обеспечение программы, педагогические условия, материально-техническое обеспечение.

Также, в процессе реализации программы возникали незначительные сложности. Так как разработанная программа входит во внеурочную деятельность и основывается на дистанционных встречах учителя и учеников на платформе «Zoom», начальный этап характеризовался сложностями в дисциплинарном плане: ученики относились к проводимой деятельности с непониманием и нежеланием участвовать. Однако, к концу проведения практического этапа реализованной программы ученики активно принимали участие в проводимых мероприятиях: предлагали свои идеи, поддерживали дискуссии, оставляли свои пожелания и т.д.

После реализации разработанной программы ожидалось следующие результаты:

1. Старшеклассники станут обладателями новой информации о процессе общения в целом.
2. У участников сформируется адекватная самооценка, научатся понимать чувства и эмоции окружающих.
3. У старшеклассников актуализируется способность к планированию своего поведения.
4. У старшеклассников формируются позитивные жизненные цели и мотивация к их достижению.

Также, в ходе исследования были определены индикативные показатели:

1. Уровень проявления коммуникативной способности – показатель наличия навыков успешного взаимодействия, умение вести беседу и участвовать в общей деятельности. Данная способность наравне с другими способностями человека крайне важна для любого возрастного периода, но для старшего школьного – наиболее значима.

2. Уровень коммуникативной компетентности – показатель наличия знаний, умений и навыков для свободного коммуникативного взаимодействия. Коммуникативная компетентность является важной характеристикой современной социально-адаптированной личности.

3. Уровень общительности – показатель способности к открытому общению, к установке контакта с окружающими. Общительность является одним из определяющих навыков успешного социального взаимодействия,

затрагивающим как профессиональные, так и близкие отношения. Для подростков общение является важнейшим фактором социализации.

Перечисленные методы позволили выявить реальное состояние проблемы исследования, обосновать и в ходе опытно-экспериментальной работы проверить условия развития коммуникативных навыков старшеклассников, сделать выводы об эффективности психолого-педагогических мер по развитию коммуникативных навыков старшеклассников.

Результаты исследования. После проведения первичной и вторичной диагностики трех показателей сформированности коммуникативных навыков (уровень коммуникативной способности, уровень коммуникативной компетентности и уровень общительности) все результаты были собраны и продемонстрированы в единой таблице, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Сводные результаты опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативных навыков

Показатели	Уровень сформированности коммуникативных навыков	Результаты констатирующего этапа		Результаты контрольного этапа	
		КГ, %	ЭГ, %	КГ, %	ЭГ, %
Уровень проявления коммуникативной способности	Низкий	7,5%	10,7%	7,5%	7,2%
	Ниже среднего	25,9%	32,2%	29,6%	21,4%
	Средний	51,8%	35,7%	48,1%	35,7%
	Выше среднего	14,8%	17,8%	14,8%	28,5%
	Высокий	0%	3,6%	0%	7,2%
Уровень коммуникативной компетентности	Низкий	11,1%	14,2%	11,1%	7,1%
	Ниже среднего	40,7%	42,9%	40,7%	25%
	Средний	37,1%	28,7%	37,1%	32,1%
	Выше среднего	11,1%	14,2%	11,1%	35,7%
	Высокий	0%	0%	0%	0%
Уровень общительности	Низкий	18,5%	21,5%	25,9%	7,1%
	Ниже среднего	22,2%	17,8%	25,9%	17,8%
	Средний	29,7%	39,2%	25,9%	32,1%
	Выше среднего	25,9%	21,5%	17,8%	42,8%
	Высокий	3,7%	0%	3,7%	0%

Данная таблица показывает, что в контрольной группе на момент констатирующего этапа были довольно низкие результаты: преобладали «средний» и «ниже среднего» уровни развития коммуникативных навыков. На контрольном этапе эксперимента в контрольной группе после повторной диагностики было выявлено снижение коммуникативности в группе: уровни «ниже среднего», «низкий» увеличились, то есть количество учащихся с низким уровнем коммуникативности стало больше, а уровни «средний» и «выше среднего» снизились.

В экспериментальной группе на констатирующем этапе наблюдалось также усредненные результаты сформированности коммуникативных навыков: «средний» уровень и «ниже среднего». После проведения основного этапа эксперимента на контрольном этапе диагностирования у экспериментальной группы заметно улучшились показатели сформированности коммуникативности: уровни «выше среднего», «очень высокий» увеличились, уровни «низкий», «ниже среднего», «средний» уменьшились, то есть их навыки коммуникации развились и улучшились.

Заключение. В результате проведенных на основном этапе эксперимента комплекса мероприятий, направленных на развитие коммуникативных навыков старшеклассников экспериментальной группы, на контрольном этапе эксперимента наблюдается положительная динамика развития коммуникативности испытуемых. Показатель «высокого» уровня и «выше среднего» экспериментальной группы увеличился. «Средний» уровень и «ниже среднего» на контрольном этапе уменьшился, то есть показатели стали лучше и старшеклассники смогли развить коммуникативность. Показатель низкого уровня снизился, то есть несколько учащихся улучшили свой навык общения. В то время, как результаты повторной диагностики участников контрольной группы претерпели

незначительные изменения и даже ухудшение состояния сформированности коммуникативных навыков.

Таким образом, по результатам проведенного эксперимента можно сделать вывод об эффективности развивающей программы, разработанной и проведенной с целью развития коммуникативных навыков старшеклассников с применением цифровых технологий. Результаты проведенного исследования подтверждают положительное влияние психолого-педагогических мер в рамках разработанной программы на динамику развития коммуникативных навыков старшеклассников средствами цифровых технологий в общеобразовательной организации в условиях цифрового общества.

Литература:

1. Чернышов С.В. Коммуникативные умения как основа эффективной коммуникации / С.В. Чернышов // Иностранные языки в школе. - 2014. - № 2. - С. 22-25.
2. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 256 с.
3. Царская Т.С. Сущность понятия «общение» как феномена коммуникативной деятельности студентов неязыковых направлений: сборник статей / Т.С. Царская // Актуальные вопросы современной науки / Материалы XIV международной научно-практической конференции: в 2 частях. - 2018. - С. 121-125.
4. Губский Е.Ф., Кorableва Г.В., Лутченко В.А. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кorableва, В.А. Лутченко. - М.: ИНФРА-М, 2009. - 569 с.
5. Чернышов С.В. Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Чернышов Сергей Викторович. - Нижний Новгород. - 2016. - 450 с.
6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. - СПб.: Питер, 2007. - 470 с.
7. Тищенко В.А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации / В.А. Тищенко // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 2. - С. 15-22.
8. Игнатъев В.П., Иванова А.С., Иванова М.Д. ИКТ-компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся / В.П. Игнатъев, А.С. Иванова, М.Д. Иванова // Современные проблемы науки и образования. - 2020. - № 2. - С. 56.

9. Маркина А.А. Развитие регулятивно-коммуникативных умений старшеклассников в условиях применения информационно-коммуникационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Маркина Анна Анатольевна. - Курск. - 2012. - 183 с.
10. Кузьмина А.П. Информационно-коммуникационные технологии как средство развития коммуникативных навыков у старшеклассников / А.П. Кузьмина // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». - 2021. - С. 5.
11. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. - М.: Академия, 2015. - 656 с.
12. Персианов В.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебно-методическое пособие / В.В. Персианов. - М.: СИНТЕГ, 2016. - 176 с.
13. Корнилов В.С., Ханина И.А. Развитие ИКТ – компетентности у старшеклассников при обучении физике с использованием цифровых лабораторий / В.С. Корнилов, И.А. Ханина // Вестник Российского университета дружбы народов. - 2020. - № 2. - С. 146-152.
14. Терехова С.А. Роль информационно-образовательной среды в процессе обучения старшеклассников контрольно-экзаменационным стратегиям / С.А. Терехова // Знак: проблемное поле медиаобразования. - 2019. - С. 74-78.

References:

1. Chernyshov S.V. Communication skills as the basis for effective communication / S.V. Chernyshov // Foreign languages at school. - 2014. - № 2. - S. 22-25.
2. Bodalev A.A. Psychology of communication / A.A. Bodalev. - Voronezh: NPO MODEK, 1996. - 256 p.
3. Tsarskaya T.S. The essence of the concept of "communication" as a phenomenon of communicative

- activity of students of non-linguistic areas: a collection of articles / T.S. Tsarskaya // Topical issues of modern science / Materials of the XIV international scientific and practical conference: in 2 parts. - 2018. - S. 121-125.
4. Gubsky E.F., Korableva G.V., Lutchenko V.A. Philosophical Encyclopedic Dictionary / E.F. Gubsky, G.V. Korableva, V.A. Lutchenko. - M.: INFRA-M, 2009. - 569 p.

5. Chernyshov S.V. Emotive-conceptual model of teaching foreign languages in a linguistic university: diss. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.02 / Chernyshov Sergey Viktorovich. - Nizhny Novgorod. - 2016. - 450 p.

6. Bozhovich L.I. Problems of personality formation / L.I. Bozovic. - SPb.: Peter, 2007. - 470 p.

7. Tishchenko V.A. Communication skills: on the issue of classification / V.A. Tishchenko // Kazan pedagogical journal. - 2018. - № 2. - P. 15-22.

8. Ignatiev V.P., Ivanova A.S., Ivanova M.D. ICT competence of a teacher as the basis for digital literacy of students / V.P. Ignatiev, A.S. Ivanova, M.D. Ivanova // Modern problems of science and education. - 2020. - № 2. - P. 56.

9. Markina A.A. Development of regulatory and communicative skills of high school students in the context of the use of information and communication technologies: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Markina Anna Anatolievna. - Kursk. - 2012. - 183 p.

10. Kuzmina A.P. Information and communication

technologies as a means of developing communication skills among high school students / A.P. Kuzmina // Materials of the XIII International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum". - 2021. - P. 5.

11. Mukhina V.S. Developmental psychology: phenomenology of development / V.S. Mukhina. - M.: Academy, 2015. - 656 p.

12. Persianov V.V. The use of information and communication technologies in education: teaching aid / V.V. Persianov. - M.: SINTEG, 2016. - 176 p.

13. Kornilov V.S., Khanina I.A. Development of ICT - competence among high school students in teaching physics using digital laboratories / V.S. Kornilov, I.A. Khanina // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. - 2020. - № 2. - P. 146-152.

14. Terekhova S.A. The role of the information and educational environment in the process of teaching high school students control and examination strategies / S.A. Terekhova // Sign: the problem field of media education. - 2019. - S. 74-78.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Шубович Марина Михайловна (г. Ульяновск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», e-mail: pedagogika@bk.ru



УДК 377

Педагогические условия развития готовности старшеклассников к предпринимательской деятельности в цифровой среде

Pedagogical conditions for the development of high school students' readiness for entrepreneurship in the digital environment

Кошелев Е.В., директор ГБОУ г. Москвы «Школа №1210», аспирант ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», KoshelevEV2@edu.mos.ru

Koshelev E., Director of the GBOU of Moscow "School No. 1210, graduate student "FSBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems," KoshelevEV2@edu.mos.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.022

Ключевые слова: средняя школа, старшеклассники, готовность к предпринимательской деятельности, цифровая среда, педагогические условия, активные методы обучения.

Keywords: secondary school, high school students, readiness for entrepreneurship, digital environment, pedagogical conditions, active teaching methods.

Аннотация. Актуальность темы определяется значимостью для современного этапа развития российского общества процесса развития готовности старшеклассников к предпринимательской деятельности в цифровой среде. Цель статьи заключается в выявлении необходимых для этого педагогических условий. Автором доказывается, что теоретическое освоение знаний в области предпринимательской деятельности, осуществляемое в настоящее время в рамках школьных дисциплин Экономика и Обществознание, недостаточно, и необходимо проектировать особые педагогические условия, способные обеспечить эффективность процесса развития готовности старшеклассников к предпринимательской деятельности. В качестве основных результатов и выводов определяется, что к числу таких педагогических условий, относятся: профессиональная диагностика и профориентация; участие в педагогическом процессе учителей, имеющих опыт предпринимательской деятельности, проектирование специализированных образовательных ситуаций, способствующих выработке предпринимательских качеств, и включающих активные методы обучения; развитие компетенций в области маркетинговой аналитики и менеджмента. Статья предназначена для практиков современного школьного образования и педагогов-теоретиков, изучающих проблемы совершенствования школьного образования.

Abstract. The relevance of the article is determined by the significance for the current stage of the development of Russian society of the process of developing the readiness of high school students for entrepreneurship in the digital environment. The purpose of the article is to identify the necessary pedagogical conditions for this. The author proves that the theoretical development of knowledge in the field of entrepreneurship, currently carried out within the school disciplines of Economics and Social Studies, is not enough, and it is necessary to design special pedagogical conditions that can ensure the effectiveness of the process of developing the readiness of high school students for entrepreneurship. As the main results and conclusions, it is determined that such pedagogical conditions include: professional diagnostics and career guidance; participation in the pedagogical process of teachers with experience in entrepreneurship, designing specialized educational situations that contribute to the development of entrepreneurial qualities, and include active teaching methods; development of competencies in the field of marketing analytics and management. The article is intended for practitioners of modern school education and theoretical teachers who study the problems of improving school education.

Введение. Современная социально-экономическая ситуация определяет высокую значимость формирования широкого спектра индивидуально- и социально значимых качеств личности выпускника средней школы, что зафиксировано в Федеральном государственном

стандарте среднего общего образования, который направлен на обеспечение «...воспитания и социализации обучающихся, их самоидентификацию посредством личностно и общественно значимой деятельности, социального и гражданского становления...» [14].

Особую роль приобретает способность выпускника школы продуктивно трудиться на благо себе и обществу, обеспечивать себе достойный уровень жизни, работать как по найму, так и развивать собственные предпринимательские инициативы. Данные приоритеты конкретизированы в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» следующим образом: «...трудовое воспитание и профессиональное самоопределение реализуется посредством: <...> развития навыков совместной работы, умения работать самостоятельно, мобилизуя необходимые ресурсы, правильно оценивая смысл и последствия своих действий; содействия профессиональному самоопределению, приобщения детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии...» [11]. Отметим, что выбор профессии и развитие собственных предпринимательских инициатив не могут противопоставляться, так как выбор самостоятельного предпринимательства как вида качественно определенной деятельности практически тождественен профессионализации, различаясь только ролью субъекта – работника по найму, нанимателя, менеджера-организатора или индивидуального предпринимателя. В любом случае субъект связывает свою карьеру с каким-либо конкретным видом деятельности.

Овладение навыками предпринимательской деятельности, применимых к современным технологическим условиям – один из залогов социальной успешности личности представителя подрастающих поколений, который может и должен быть готов к обеспечению своих материальных потребностей. Актуальным трендом современности является цифровизация многих видов деятельности, и предпринимательской в том числе, в связи с чем цифровая среда становится одним из важнейших условий эффективности реализуемых действий. Однако навыки предпринимательской деятельности базового уровня, то есть такого, который достижим в процессе обучения в средней школе, должны рассматриваться дифференцированно, без необоснованного повышения значимости собственно информационно-компьютерных компетенций, которые для современного предпринимателя остаются средством деятельности при наличии фундаментальных условий, представляющих комплекс знаний, умений и навыков, реализуемых безотносительно цифровизации деятельности, с чем согласно значительное число современных отечественных исследователей

проблемы развития базовых навыков предпринимательства в школе [2;9;10]. Поэтому в настоящей работе ставится задача определения педагогических условий развития навыков предпринимательской деятельности современного характера в средней школе с учетом значимости базовых знаний, умений и навыков школьников.

Материалы и методы исследования. Настоящая работа выполнена на основе источниковедческого анализа актуальных научных и методических публикаций ведущих современных исследователей проблем совершенствования процесса развития навыков предпринимательской деятельности в средней школе. Источники данного характера содержат значительный объем первичной и вторичной фактографической информации, позволяющей применять их в качестве доказательной базы теоретической и прикладной направленности. Помимо этого, практический опыт автора настоящей статьи, непосредственно на практике длительное время занимавшегося организацией процесса развития навыков предпринимательской деятельности в средней школе и содействием данному процессу, реализуемому другими педагогами и организаторами образования, также используются в качестве материалов, способствующих выработке методически выверенных выводов и рекомендаций.

Результаты исследования. В соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта среднего общего образования, элементарные знания и умения, соответствующие содержанию процесса развития готовности старшеклассников к предпринимательской деятельности, формируются в контексте освоения таких учебных предметов, как Экономика и Обществознание [14]. Оба названных предмета достаточно обширны, и включают в себя не только тот материал, который непосредственно значим в процессе развития готовности старшеклассников к предпринимательской деятельности, но и иной, контекстуально обеспечивающий внутреннее единство знаний по данным учебным предметам, и содержательную непрерывность их изучения (в том числе – применительно к реализации предпринимательской деятельности в современных условиях, включающих постоянно развивающуюся цифровую среду). При рассмотрении данных предметов с позиций сопоставительного анализа частных дидактик, прослеживается их фундаментальное сходство: методическая специфика их преподавания ориентирована на доминирующую массовую

долю теоретических занятий, включающих в себя элементы кабинетных практических работ (решение задач, выполнение контрольных заданий, прохождение тестов и т.д.), причем отдельные темы в рассматриваемых учебных предметах заметно дублируются. Но именно эти предметы представляют собой основу выработки специализированных умений, связанных с применением инфраструктуры цифровой среды, так как не обладая простейшими экономико-управленческими компетенциями, невозможно целесообразно применять инструменты цифровой среды для предпринимательства. Именно поэтому мы не считаем Информатику в рамках программы средней школы, дисциплиной, необходимой для развития предпринимательских навыков на уровне их азов. Включение знаний об основах функционирования информационных технологий должно быть интегрировано в развитие современных предпринимательских навыков на более поздних этапах.

Преподавание таких учебных предметов, как Экономика или Обществознание в настоящее время обеспечено значительным количеством тщательно проработанных учебно-методических пособий и материалов. Так, например, в поурочной методической разработке И.А. Серебренниковой [11], представлен полномасштабный комплекс методических решений, позволяющий исчерпывающим образом реализовать теоретические занятия по Экономике, доходчиво донося до старшеклассников соответствующие знания. Существуют многообразные учебники, учебные пособия и методические материалы для обучающихся, раскрывающие проблематику экономических знаний, важных в процессе развития готовности старшеклассников к предпринимательской деятельности, например, такие, как работы Г.Э. Королевой или авторского коллектива Ю.В. Бреховой, А.П. Алмосова и Д.Ю. Завьялова [4;15]. Однако их объединяет общее сквозное качество: они рассчитаны на теоретическое освоение материала, и предусматривают только кабинетные практические работы.

Развитие готовности старшеклассников к предпринимательской деятельности в соответствии с современными технологическими требованиями – по определению деятельностный, практико-ориентированный процесс, в котором овладение знаниями должно быть неразрывно связано с выработкой прикладных умений и навыков. Отсутствие активных практических методов обучения при реализации этого процесса можно сравнить с обучением вождению

автомобиля без практических занятий на площадке и в городских условиях. Подобного мнения придерживается и значительное число современных исследователей процесса развития готовности старшеклассников к предпринимательской деятельности – В.В. Дзюба, В.П. Максимов, И.Э. Островская, Д.В. Мухина, И.И. Дьяков, И.М. Саяпова и др. [2;6;10;12]. В качестве альтернативы теоретическому поддисциплинарному освоению знаний, способствующих формированию определенного содержательного фундамента финансово-экономической грамотности, ими предлагается: а) проводить междисциплинарные интегрированные занятия и б) объединять теоретические и активные методы обучения.

Так, М.Ю. Глотова и Е.А. Самохвалова приводят следующую аргументацию: «...к преимуществам обучения в интегрированном виде относятся следующие моменты: 1) интегрированные уроки способствуют установлению связей в процессе обучения по предметам. Это более реалистичный опыт обучения. В «реальной жизни» проблемы редко бывают такими разрозненными, какими могут быть предметы в школе. Преподавание в интегрированной форме помогает обучающимся рассматривать решение проблем как сложное и многослойное; 2) интегрированный подход предоставляет учащимся всеобъемлющие организационные идеи и концепции, которые помогают им развить общую картину и не видеть обучения эпизодически <...> 3) интегрированное обучение предоставляет возможность развивать и оценивать различные перспективы, которые исходят не только из разных интерпретаций людей, но и из разных дисциплинарных подходов к конкретной проблеме или ситуации <...> 4) интегрированный подход усиливает навыки и знания материала, поскольку интеграция основывается на применении навыков и теоретического материала. Когда ученики применяют свои навыки, они не только лучше видят актуальность навыка, но и практикуют его и встраивают в свой набор навыков...» [1, с.135].

Невозможно не согласиться с тем, что междисциплинарность и применение активных методов обучения – важнейшие параметры эффективности процесса развития готовности старшеклассников к предпринимательской деятельности в цифровой среде. Однако, ими не исчерпывается комплекс педагогических условий развития готовности старшеклассников к предпринимательской деятельности. В настоящей статье представляется важным проанализировать

и выявить весь комплекс подобных педагогических условий.

Первым, и во многом определяющим педагогическим условием эффективности процесса развития готовности старшекласников к предпринимательской деятельности, можно назвать выявление соответствия профессиональных задатков старшекласников к данному виду деятельности. В настоящей статье уже упоминался тот факт, что предпринимательство вне зависимости от того, в какой сфере оно осуществляется, обладает признаками особой профессиональной ниши – эффективный предприниматель не может не обладать профессиональной пригодностью к таким видам деятельности, как общий (организационный) менеджмент, администрирование, маркетинговая аналитика, применение информационных технологий, юриспруденция, финансовый и кадровый менеджмент. При том, что осуществлять простейшие предпринимательские инициативы в современных условиях должен быть способен практически каждый представитель подрастающего поколения, реализоваться как успешный предприниматель сможет только тот, кто обладает задатками к перечисленным выше видам деятельности. Таким образом, наличие педагогических условий для профессиональной диагностики и профессиональной ориентации, направленной на выявление задатков к предпринимательской деятельности – необходимый элемент системы развития готовности старшекласников к предпринимательству. В школе должна быть организована профориентационная среда [8;10;16].

Вторым педагогическим условием развития готовности старшекласников к предпринимательской деятельности является целенаправленное и целесообразное планирование специализированных образовательных ситуаций [3], предназначенных для развития предпринимательских способностей у обучающихся. Специализированная образовательная ситуация – это комплекс организационно-методических средств, профилирующих учебно-воспитательный процесс в соответствии с его направленностью на развитие предпринимательских качеств у обучающихся. Безусловно, в него входят междисциплинарная интеграция, объединение школьной и внеурочной деятельности, выбор соответствующих практико-ориентированных методов обучения и воспитания, таких, как тренинги, деловые игры, проектные задания и т.д.

[9], применение эшелонированного педагогического целенаправленного ориентированного на последовательное и поступенчатое развитие знаний, умений и навыков элементарного предпринимательства в соответствии с возрастными и индивидуально-личностными особенностями обучающихся. Специализированные образовательные ситуации также предусматривают интеграцию школьного обучения с обучением на базе иных образовательных и производственных организаций: так, О.В. Лебедева и Е.К. Титаева убедительно доказывают эффективность в подобных ситуациях тандема «школа – вуз» [5].

Следующим педагогическим условием развития готовности старшекласников к предпринимательской деятельности в соответствии с современными технологическими требованиями, можно назвать участие в педагогическом процессе учителей, обладающих собственным опытом предпринимательства, что в настоящее время не является редкостью, так как многие педагогические работники, не испытывающие удовлетворения от размеров оплаты своего труда, участвуют в разнообразных коммерческих проектах или реализуют собственные предпринимательские инициативы. Более того, можно смело утверждать, что умозрительное обучение азам предпринимательства силами исключительно теоретиков, контрпродуктивно, и способно сформировать отрицательное отношение к данному виду деятельности, или выработать крайне далекие от реалий предпринимательской деятельности, знания, умения и навыки, чреватые значительными проблемами в дальнейшем. В зарубежном профессиональном образовании этому уделяют особое внимание, и наиболее престижными вузами, осуществляющими подготовку управленческих кадров для коммерческого сектора, являются те, которые привлекают к преподаванию действующих успешных бизнесменов, чем знаменит, например, Гарвардский университет.

Важным педагогическим условием развития готовности старшекласников к предпринимательской деятельности является направленность системы педагогических действий на выработку отдельных и вполне определенных личностных компетенций, без которых даже начинающий предприниматель обречен на фиаско. К таким компетенциям относятся маркетингово-аналитические компетенции и управленческие (менеджерские) компетенции. В настоящей статье мы утверждаем, что именно эти компетенции

являются базовыми, и без их развития невозможна специализация предпринимательского навыка к работе в условиях применения современных цифровых технологий. Способность к анализу рыночной ситуации – частный случай исследовательских компетенций или универсальных действий, которые могут развиваться не только применительно к рынку, но и к любым сложным динамическим системам. Выработка исследовательских компетенций особенно важна применительно к современному подрастающему поколению, так как развитие информационно-коммуникационных технологий, так любимых детьми, подростками и юношеством, предоставляет им готовые решения, которые они принимают без критического осмысления. При этом, что компетентностный подход, красной нитью проходящий через систему отечественных образовательных стандартов всех уровней образования, априори предусматривает умение анализировать, многими современными исследователями отмечается недостаточность выработки исследовательских компетенций в школе и необходимость привлечения для нейтрализации этого недостатка, ресурсов вузов [5].

Менеджерские компетенции исключительно важны для предпринимателя. Ответственность, связанная с данным видом деятельности, и потребность в координации и коммуникации в процессе осуществления предпринимательской деятельности, определяют необходимость концентрации усилий на развитии способностей обучающихся к управлению. Так, И.А. Наджафов отмечает, что необходимо развитие «...следующих составляющих менеджерских способностей: способность мыслить оперативно и конструктивно, обеспечивая прогнозирование противоположного высказывания; <...> проявление упорства при выполнении преддискуссионной работы <...> создание новаторской группы <...> сотрудничество, взаимопонимание, интеллектуально-творческое влияние; <...> поддержка-репетиция задачи, компетентная оценка того, что удалось сделать; <...> поиск новых источников информации... [7]

(из цитаты исключены фрагменты, касающиеся исключительно лингвистических навыков).

Заключение. Итак, на основе приведенных данных и теоретических материалов, можно сделать выводы, что в число важнейших педагогических условий, позволяющих обеспечить фундамент знаний, умений и навыков предпринимательской деятельности в школе с целью дальнейшего их совершенствования применительно к работе в цифровой среде, входят:

- детальная профессиональная диагностика и профориентационная работа, позволяющие определить предрасположенность школьника к предпринимательству;
- участие в педагогическом процессе учителей, имеющих собственный опыт предпринимательской деятельности;
- проектирование специализированных образовательных ситуаций, способствующих выработке предпринимательских качеств, и включающих активные методы обучения;
- развитие у школьников компетенций в области маркетинговой аналитики и менеджмента.

В целом успешная реализация данных педагогических условий позволяет в дальнейшем экстраполировать сформированные знания, умения и навыки на осуществление предпринимательской деятельности в цифровой среде. Описанные педагогические условия развития готовности старшеклассников к предпринимательской деятельности в условиях цифровой среды представляют собой единый комплекс характеристик педагогического процесса, призванный обеспечить целостность, продуктивность и реалистичность выработки у старшеклассников базовых качеств, способствующих их дальнейшей реализации в предпринимательских инициативах. Учитывая высокую значимость создания у выпускников современной отечественной средней школы, компетентностного базиса готовности к предпринимательству и самозанятости, данные педагогические условия должны быть реализованы для обеспечения высокой степени соответствия выпускников школы социально-экономической действительности.

Литература:

1. Глотова М.Ю., Самохвалова Е.А. Интегрированный урок информатики и экономики / М.Ю. Глотова, Е.А. Самохвалова // Наука и школа. – 2020. - № 4. - С. 134-143.
2. Дзюба В.В. Навыки XXI века. Формирование финансовой грамотности и предпринимательской компетентности у школьников и студенческой молодежи: сборник методических материалов для

проведения деловых игр / В.В. Дзюба, А.В. Бакулева. - Омск: ИРООО, 2020. - 52 с.

3. Землянская Е.Н. Образовательные ситуации как единица событий образовательного процесса / Е.Н. Землянская // Наука и школа. - 2020. - № 3. - С. 83-92.

4. Королёва Г.Э. Экономика. 10-11 классы: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / Г.Э. Королёва, Т.В. Бурмистрова. - М.: Вентана-Граф, 2017. - 192 с.

5. Лебедева О.В., Титаева Е.К. Учебно-исследовательская деятельность как средство профессионального самоопределения и профильной подготовки учащихся / О.В. Лебедева, Е.К. Титаева // Школа будущего. - 2020. - № 6. - С. 31-36

6. Максимов В.П. Учебно-предпринимательская деятельность школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Максимов Виктор Петрович. - Брянск, 2002. - 40 с.

7. Наджафов И.А. Педагогическая технологий развития менеджерских способностей студентов на дискуссионно-аргументативных занятиях / И.А. Наджафов // Наука и Школа. - 2019. - № 6. - С. 132-139.

8. Нечаев М.П. Сущность и содержание понятия «профориентационная среда»: условия формирования / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, С.М. Куницына // Профильная школа. - 2020. - Т.8. - № 2. - С. 40-46.

9. Общеобразовательная школа: новые методики и технологии: коллективная монография / Нагорнова А.Ю., Шчуленков О.В., Шчуленков Н.О. и др.; отв. ред. А.Ю. Нагорнова. - Ульяновск: Зебра, 2018. - 225 с.

10. Островская И.Э., Мухина Д.В., Дьяков И.И. Теоретические подходы к определению

предпринимательского потенциала обучающихся в образовательных организациях высшего образования / И.Э. Островская, Д.В. Мухина, И.И. Дьяков // Педагогика и просвещение. - 2020. - № 2. - С. 107-116.

11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1804_02/

12. Саяпова И.М. Педагогические условия подготовки старшеклассников к предпринимательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Саяпова Ирина Маратовна. - Уфа, 2001. - 185 с.

13. Серебренникова И.А. Экономика. 10 класс. Урок 13: конспект [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/5418/conspect/81390/>

14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) (с изменениями и дополнениями).

15. Финансовая грамотность: материалы для учащихся 10, 11 классов / Ю.В. Брехова, А.П. Алмосов, Д.Ю. Завьялов. - М.: Вита-Пресс, 2014. - 400 с.

16. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2015. - № 2(18). - С. 118-122.

References:

1. Glotova M.Yu., Samokhvalova E.A. Integrated lesson of informatics and economics / M.Yu. Glotova, E.A. Samokhvalova // Science and School. - 2020. - № 4. - P. 134-143.

2. Dzyuba V.V. 21st century skills. Formation of financial literacy and entrepreneurial competence among schoolchildren and student youth: a collection of methodological materials for conducting business games / V.V. Dzyuba, A.V. Bakuleva. - Omsk: IROOO, 2020. - 52 p.

3. Zemlyanskaya E.N. Educational situations as a unit of events in the educational process / E.N. Zemlyanskaya // Science and school. - 2020. - № 3. - S. 83-92.

4. Koroleva G.E. Economy. 10-11 grades: a textbook for students of educational institutions / G.E. Koroleva, T.V. Burmistrova. - M.: Ventana-Graf, 2017. - 192 p.

5. Lebedeva O.V., Titaeva E.K. Educational and research activity as a means of professional self-determination and profile training of students / O.V. Lebedeva, E.K. Titaeva // School of the Future. - 2020. - № 6. - P. 31-36

6. Maximov V.P. Educational and entrepreneurial activity of schoolchildren: author. dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.02 / Maksimov Viktor Petrovich. - Bryansk, 2002. - 40 p.

7. Najafov I.A. Pedagogical technologies for the development of students' managerial abilities in discussion

and argumentative classes / I.A. Najafov // Science and School. - 2019. - № 6. - S. 132-139.

8. Nechaev M.P. The essence and content of the concept of "vocational guidance environment": conditions of formation / M.P. Nechaev, S.L. Frolova, S.M. Kunitsyna // Profile school. - 2020. - T.8. - № 2. - S. 40-46.

9. Secondary school: new methods and technologies: collective monograph / Nagornova A.Yu., Shchuplenkov O.V., Shchuplenkov N.O. and etc.; отв. ed. A.Yu. Nagornova. - Ulyanovsk: Zebra, 2018. - 225 p.

10. Ostrovskaya I.E., Mukhina D.V., Dyakov I.I. Theoretical approaches to determining the entrepreneurial potential of students in educational institutions of higher education / I.E. Ostrovskaya, D.V. Mukhina, I.I. Dyakov // Pedagogy and education. - 2020. - № 2. - P. 107-116.

11. Order of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 "Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025" [Electronic resource]. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1804_02/

12. Sayapova I.M. Pedagogical conditions for preparing high school students for entrepreneurial activity: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Sayapova Irina Maratovna. - Ufa, 2001. - 185 p.

13. Serebrennikova I.A. Economy. Grade 10. Lesson 13: synopsis [Electronic resource]. - Access mode: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/5418/conspect/81390/>

14. Federal state educational standard of secondary general education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 413 dated May 17, 2012) (with amendments and additions).

15. Financial literacy: materials for students. 10, 11 grades / Yu.V. Brekhova, A.P. Almosov, D.Yu. Zavyalov. - М.: Vita-Press, 2014. - 400 p.

16. Chistyakova S.N. Professional self-determination of students: problems and solutions / S.N. Chistyakova // Professional education in Russia and abroad. - 2015. - № 2(18). - S. 118–122.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Кошелев Евгений Владимирович (г. Москва, Россия), директор ГБОУ г. Москвы «Школа №1210», аспирант ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань, e-mail: KoshelevEV2@edu.mos.ru



УДК 373.1

Технология индивидуальных образовательных маршрутов в системе «лицей-университет»

Technology of individual educational routes in the lyceum-university system

Массарова Е.О., Специализированный учебный научный центр – общеобразовательная школа-интернат «ИТ-лицей Казанского федерального университета», *massarova_e@mail.ru*

Гильманшина С.И., Казанский (Приволжский) федеральный университет, *gilmanshina@yandex.ru*

Massarova E., *IT-lyceum of Kazan Federal University, massarova_e@mail.ru*

Gilmanshina S., *Kazan (Volga region) Federal University, gilmanshina@yandex.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.023

Ключевые слова: персонализация образования, индивидуальные образовательные маршруты, педагогические технологии, проектирование, естественнонаучное образование.

Keywords: personalization of education, individual educational routes, pedagogical technologies, design, natural science education.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена недостаточностью исследований по персонализации естественнонаучного образования в современных условиях цифровой дидактики. Анализируются теоретические основы и условия персонализации образовательного процесса посредством проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов в системе «лицей-университет». На основе персонализированного подхода разработана четырехэтапная технология их проектирования. Выявлены и проверены педагогические условия реализации индивидуальных образовательных маршрутов в естественнонаучном образовании в системе «лицей-университет» на примере обучения химии. Опытно-экспериментальная работа проводилась в интегрированной образовательной системе «ИТ-лицей – профильные институты Казанского федерального университета» на протяжении пяти лет. Все спроектированные и реализованные в данном исследовании индивидуальные образовательные маршруты одаренных обучающихся структурно содержали пояснительную записку и шесть разделов: психолого-педагогическую диагностику, расписание занятий на каждую учебную неделю, комплекс мероприятий по работе с обучающимися, матрицы взаимодействия, ежегодное тематическое планирование, итоги и достижения обучающихся. Статья предназначена для педагогов образовательных учреждений разного уровня.

Abstract. The relevance of the article is due to the lack of research on the personalization of natural science education in the modern conditions of digital didactics. The theoretical foundations and conditions of personalization of the educational process through the design and implementation of individual educational routes in the «lyceum-university» system are considered. Based on a personalized approach, a four-stage technology for their design has been developed. The pedagogical conditions for the implementation of individual educational routes in natural science education in the «lyceum-university» system are identified and tested on the example of studying chemistry. Experimental work was carried out in the integrated educational system "IT-Lyceum – specialized institutes of Kazan Federal University" for five years. All the individual educational routes of gifted students designed and implemented in this study structurally contained an explanatory note and six sections: psychological and pedagogical diagnostics, a schedule of classes for each academic week, a set of measures for working with students, interaction matrices, annual thematic planning, results and achievements of students. The article is intended for teachers of educational institutions of different levels.

Введение. В современных социально-экономических условиях сложного мира возрастает необходимость наиболее полного развития потенциала обучающихся посредством персонализации образования. Основанием

персонализации образовательного процесса выступают нормативно-правовые документы [9;10;11], а также профессиональный стандарт педагога [8].

Персонализация образования, в свою очередь,

требует проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, особенно для одаренных обучающихся системы «лицей-университет» [2;15]. В педагогической литературе [5;6] также отмечается необходимость персонализации образовательного процесса и активного внедрения индивидуальных образовательных маршрутов для повышения эффективности самостоятельной работы обучающихся.

В профессиональном стандарте педагога [8] отмечается, что деятельность педагога включает «определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т.д.) зоны его ближайшего развития, разработку и реализацию (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающегося» [8, с.16-17].

Сущность индивидуальных образовательных маршрутов, особенности их проектирования и реализации раскрыты в работах [5-7 и др.]. Вопросы, касающиеся создания педагогических условий для проявления персональных особенностей обучающихся, раскрываются в трудах [1;13]. Отдельные вопросы персонализации процесса обучения одаренной молодежи рассматриваются в исследованиях [3;16]. В публикациях [13;14] представлены концепции личностно-ориентированного образования, где раскрывается идея воспитания творческой личности с учетом ее персональных возможностей и способностей. Профильное обучение химии на основе индивидуальных учебных планов представлено в работе [12].

Однако явно недостаточно исследований по персонализации естественнонаучного образования в современных условиях цифровой дидактики посредством реализации индивидуальных образовательных маршрутов в системе «лицей-университет».

Следовательно, разработка этапов проектирования индивидуальных образовательных маршрутов и выявление педагогических условий их реализации в системе «лицей-университет» в условиях цифровизации естественнонаучного образования на примере обучения химии сегодня весьма актуальна и требует специального научного исследования.

Цель исследования: разработать этапы проектирования индивидуальных образовательных маршрутов одаренных обучающихся, выявить педагогические условия их реализации в системе «лицей-университет» на

примере обучения химии.

Материал и методы исследования. Ведущим подходом в исследовании является персонализированный подход, который требует развития личностного потенциала обучающегося посредством применения различных дидактических подходов и цифровой дидактики в том числе. В этом случае обучающийся персонально участвует в разработке своей учебной программы. Причем, акцент делается не только на когнитивном аспекте, но и эмоциональном, а также социализации и других аспектах многовекторного развития личности. В данном исследовании персонализированный подход реализуется в разработке таких индивидуальных образовательных маршрутов, которые обеспечили бы субъектность педагогических ситуаций развития личности с целью предоставления одаренным обучающимся свободы самоопределения в выборе сложности и содержания образования в конкретной области знаний на конкретной ступени обучения. При этом в обучении на основе персонализированного подхода возрастает роль наставничества, тьютерства.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в интегрированной образовательной системе «ИТ-лицей – профильные институты Казанского федерального университета» на протяжении пяти лет. Все спроектированные и реализованные в данном исследовании индивидуальные образовательные маршруты одаренных обучающихся структурно содержали пояснительную записку и шесть разделов: психолого-педагогическую диагностику, расписание занятий на каждую учебную неделю, комплекс мероприятий по работе с обучающимися, матрицы взаимодействия, ежегодное тематическое планирование, итоги и достижения обучающихся.

Результаты исследования и их обсуждение. Одаренность обучающегося мы понимаем как сочетание его выше среднего интеллектуальных способностей, исследовательской креативности и определенной настойчивости в комбинации с его личностным потенциалом; как системное находящееся в развитии качество психики, обуславливающее возможность ярких результатов в разных или, как минимум, в одном виде деятельности.

Анализ толкований индивидуального образовательного маршрута позволил нам конкретизировать данное понятие в соответствии с целью нашего исследования с учетом цифровизации химического образования и персонализированного подхода.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) обучения химии понимается как содержательно-смысловая характеристика образовательной, воспитательной и развивающей деятельности обучающегося. ИОМ обучения химии можно рассматривать как целостное отражение трех компонентов – содержания химического образования в условиях его цифровизации, различных способов овладения информацией и деятельностью, алгоритмов взаимодействия всех субъектов процесса образования (обучающийся, учитель-предметник, родители, классный руководитель, преподаватель университета, успешный студент профильного института университета, педагог дополнительного образования, психолог).

В более узком понимании индивидуальный образовательный маршрут следует рассматривать как способ освоения на основе персонализированного подхода одной из программ в условиях цифровизации образования.

Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов на основе персонализированного подхода включает несколько этапов.

Первый этап содержит психолого-педагогическую диагностику обучающихся, на основе которой в дальнейшем подбираются формы и методы работы с ними.

Комплекс психолого-педагогической диагностики, обычно, включает различные персональные и групповые тесты. В данном исследовании применялся ориентировочный или отборочный тест по методике В.Н. Бузина и Э.Ф. Вандерлика; тест на темперамент Г. Айзенка; определение типа мышления в модификации Г.В. Резапкиной; диагностика направленности учебной мотивации по методике Т.Д. Дубовицкой. Тесты были направлены на определение темперамента, типа мышления, интегрального показателя общих способностей, диагностики учебной мотивации.

По результатам диагностики обучающихся выбираются форма (групповая или индивидуальная) и характер (урочный или внеурочный; обучение с выездом в университет или только на базе лицея) взаимодействия с ними, а также подбор индивидуальных заданий и определение роли каждого обучающегося в коллективе («учитель» или «ученик»).

Второй этап – определение субъектов образовательного процесса. Реализация индивидуального образовательного маршрута одаренного обучающегося на основе персонализированного подхода в системе «лицей-университет» обуславливает привлечение к

сотрудничеству шести субъектов образовательного процесса. Это учителя по предмету (в данном исследовании по химии), родителей, педагога дополнительного образования, преподавателя университета (в роли наставника), успешного студента профильного института университета, наконец, педагога-психолога.

Рассмотрим каждого из них подробнее.

1. Учитель-предметник разрабатывает и корректирует индивидуальный образовательный маршрут, учитывая пожелания обучающегося и его родителей. При необходимости он привлекает и учитывает мнение специалистов (психолога, дефектолога, логопеда); проектирует структурные составляющие маршрута, определяет его содержание с учетом цели и задач обучения, принципов линейности и концентричности; рекомендует способы и приемы освоения предметного содержания с учетом пожеланий обучающегося и его родителей.

2. Родители оказывают посильную помощь в выполнении обучающимся дополнительных персональных заданий. Они плотно сотрудничают с учителем, по желанию вносят предложения в индивидуальный образовательный маршрут по организации образовательного процесса.

3. Педагог дополнительного образования, разработав групповую программу, в определенное кружковое время работает персонально с каждым обучающимся, выделяет время для персональных консультаций.

4. Преподаватель университета (как наставник) разрабатывает программу групповых занятий с учетом индивидуальных образовательных маршрутов каждого обучающегося. Он занимается во внеурочное время на базе профильного института той области знаний, которую выбрал обучающийся для изучения посредством индивидуального образовательного маршрута. Наставник проводит персональные консультации во время групповых занятий.

5. Успешный студент профильного института той области знаний, которую выбрал одаренный обучающийся, помогает в реализации индивидуального образовательного маршрута в условиях интеграции формального и неформального обучения.

6. Психолог отвечает за создание условий для успешного многовекторного развития личности обучающегося, обеспечение психологически комфортной обстановки учебной деятельности, что способствует раскрытию личностного потенциала. При необходимости он дает

персональную психологическую поддержку.

Третий этап – подбор форм работы с одаренными обучающимися. В зависимости от персональных способностей обучающихся и ресурсов образовательного учреждения возможна интеграция различных форм работы для повышения мотивации обучающихся. В исследовании применялись разные формы работы.

Например, было создано сообщество лицейстов, где проводились встречи с ведущими преподавателями университета, дискуссии, дебаты, участие лицейстов на базе университета в интерактивах «Ночь науки» и «Фестиваль химии», очное и виртуальное посещение ими университетских музеев. Групповые занятия разного профиля по параллелям классов с высоко мотивированными обучающимися. Дополнительные занятия, включенные в расписание, так называемые спецкурсы. Химический марафон, включающий комплекс внеклассных мероприятий (таких как «Своя интеллектуальная игра», «Клуб веселых химиков», квесты, викторины и др.). Химические кружки во внеурочное время под руководством педагога дообразования. Участие по выбору в предметных олимпиадах высокого уровня, включая дистанционные и очные туры. Выезды на дополнительные занятия в профильные институты Казанского федерального университета для выполнения лабораторных работ (проект «Малый химический институт» и другие). Практико-ориентированные дополнительные занятия на кафедрах профильных институтов университета. Участие успешных студентов профильных институтов университета в самоопределении обучающихся в выборе будущей профессии (выполнение совместных проектов «студент – ученик», ранняя профориентация по поступлению в университет).

Четвертый этап – разработка предметного содержания. На этом этапе решается одна из ключевых задач индивидуальных образовательных маршрутов – обеспечение условий для максимально возможного погружения в выбранную обучающимся предметную область знаний. Однако, поскольку у каждого человека свои персональные потребности и возможности, необходимо персонализировать время, отведенное на освоение той или иной темы и предмета в целом. В дальнейшем для корректировки образовательного маршрута учитывались результаты промежуточной психолого-педагогической диагностики каждого обучающегося.

Инвариантными структурными компонентами индивидуальных образовательных маршрутов, в соответствии с [4], являются целевой, содержательный, технологический, диагностический, организационный, которые также были успешно разработаны в ходе данного исследования.

Для успешной реализации спроектированных индивидуальных образовательных маршрутов необходимы соответствующие педагогические условия. В соответствии с результатами исследования выявлено четыре условия. Это диагностическое выявление персональных особенностей; обеспечение участия в предметных олимпиадах по выбору; применение творческих форм познания в выбранной области знаний (кружки, проекты, турниры, викторины, квесты и многое другое) с учетом персональных образовательных потребностей; применение современного учебно-методического сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов, включая цифровые образовательные ресурсы.

По итогам пятилетней реализации спроектированных индивидуальных образовательных маршрутов одаренных обучающихся отмечается устойчивый позитив в результатах по непрофильному для ИТ-лица предмету – химии. Так, за период с 2016 по 2021 годы подготовлено ежегодно от 6 до 17 призеров и победителей химических олимпиад; получено 4 диплома на конференциях учащихся высокого уровня; подготовлены победители химического турнира и WorldSkills Junior в компетенции «Лабораторный химический анализ»; получены высокие результаты сдачи основного и единого государственного экзаменов.

Заключение. Разработаны четыре этапа проектирования индивидуальных образовательных маршрутов одаренных обучающихся. Первый этап связан с психолого-педагогическим тестированием; второй этап – определение субъектов образовательного процесса; третий этап – подбор форм работы; четвертый этап – разработка предметного содержания. Педагогическими условиями эффективности индивидуальных образовательных маршрутов одаренных обучающихся являются: диагностика персональных особенностей обучающихся; обеспечение участия по выбору в предметных олимпиадах; применение творческих форм познания в выбранной области знаний с учетом персональных образовательных потребностей; применение современного учебно-методического сопровождения индивидуальных

образовательных маршрутов, включая цифровые образовательные ресурсы.

Разработанные этапы проектирования и выявленные педагогические условия в целом

открыты для инновационных решений по выявлению и развитию творческих качеств одаренных обучающихся и их интереса к саморазвитию в системе «лицей-университет».

Литература:

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Александрова. – Тюмень, 2006. – С. 92.

2. Гильманшина С.И. Формирование опыта учебного творчества в системе «лицей – университет» (на примере гендерно ориентированного обучения химии) / С.И. Гильманшина, Ф.Д. Халикова, Н.Г. Щавелева // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2. – Ч. 11. – С. 2455–2458.

3. Гильманшина С.И. Формы работы с одаренной молодежью в системе университетского образования / С.И. Гильманшина, Ф.Д. Халикова // *Казанский педагогический журнал*. – 2015. – № 4. – Ч. 2. – С. 294–297.

4. Жучков В.М. Теория и практика проектирования инновационных педагогических технологий для педагогических вузов в предметной области «Технология»: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.00 / В.М. Жучков. – СПб., 2001. – 414 с.

5. Кунаш М.А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор. Модели. Анализ / М.А. Кунаш. – Волгоград: Учитель, 2013. – 170 с.

6. Кунаш М.А. Педагогические условия реализации индивидуальных образовательных маршрутов старших подростков / М.А. Кунаш // *Человек и образование*. – 2011. – № 3. – С. 109–113.

7. Образовательная программа – маршрут ученика / О.В. Акулова, Т.Б. Алексеева, Л.Н. Бережнова, Р.У. Богданова, И.Ю. Гутник, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына, И.А. Хоменко. – СПб., 2000. – Ч. 2. – 226 с.

8. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего

общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 №30550) / Документ предоставлен КонсультантПлюс.

9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 №1662-р (ред. от 10.02.2017) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» / Документ предоставлен КонсультантПлюс.

10. Указ Президента Российской Федерации от 4.02.2010 года № Пр-271 «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» / Документ предоставлен КонсультантПлюс.

11. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. 1.09.2013 г.) «Об Образовании» (ст.34) / Документ предоставлен КонсультантПлюс.

12. Халикова Ф.Д. Индивидуальные учебные планы в профильном обучении химии / Ф.Д. Халикова // *Казанский педагогический журнал*. – 2011. – № 4. – С. 176–183.

13. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

14. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

15. Gilmanshina S.I. Methods of identifying talent in the field of engineering and natural sciences / S.I. Gilmanshina, K.G. Bendjuevich, I.R. Gilmanshin, V.A. Glushkova, E.M. Gadirova // *IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering*, 570 (2019) (Published online: 15 August 2019).

16. Khalikova F.D. Practical-oriented teaching of gifted youth in the field of natural sciences / F.D. Khalikova, S.I. Gilmanshina // *IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering*, 240 (2017) (Published online: 28 September 2017).

References:

1. Alexandrova E.A. Pedagogical support of high school students in the development and implementation of individual educational trajectories: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / E.A. Alexandrova. - Tyumen, 2006. - P. 92.

2. Gilmanshina S.I. Formation of the experience of educational creativity in the "lyceum - university" system (on the example of gender-oriented teaching of chemistry) / S.I. Gilmanshina, F.D. Khalikova, N.G. Shchhaveleva // *Fundamental research*. - 2015. - № 2. - Part 11. - P. 2455–2458.

3. Gilmanshina S.I. Forms of work with gifted youth in the system of university education / S.I. Gilmanshina, F.D.

Khalikova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2015. - № 4. - Part 2. - P. 294–297.

4. Zhuchkov V.M. Theory and practice of designing innovative pedagogical technologies for pedagogical universities in the subject area "Technology": dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.00 / V.M. Zhuchkov. - SPb., 2001. - 414 p.

5. Kunash M.A. Individual educational route of the student. Methodical constructor. Models. Analysis / M.A. Kunash. - Volgograd: Teacher, 2013. - 170 p.

6. Kunash M.A. Pedagogical conditions for the implementation of individual educational routes for older

adolescents / M.A. Kunash // Man and Education. - 2011. - № 3. - P. 109-113.

7. Educational program - student's route / O.V. Akulova, T.B. Alekseeva, L.N. Berezhnova, R.U. Bogdanova, I. Yu. Gutnik, S.A. Pisareva, E.V. Piskunov, A.P. Tryapitsyna, I.A. Khomenko. - SPb., 2000. - Part 2. - 226 p.

8. Order of the Ministry of Labor of Russia of 18.10.2013 N 544n (as amended on 25.12.2014) "On the approval of the professional standard" Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) " (Registered in the Ministry of Justice of Russia on 06.12.2013 No. 30550) / The document is provided by ConsultantPlus.

9. Order of the Government of the Russian Federation dated November 17, 2008 No. 1662-r (as amended on February 10, 2017) "On the Concept of Long-Term Socio-Economic Development of the Russian Federation for the Period up to 2020" / Document provided by ConsultantPlus.

10. Decree of the President of the Russian Federation of February 4, 2010 No. Pr-271 "National educational initiative" Our new school "/ Document provided by ConsultantPlus.

11. Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273-FZ (revised 1.09.2013) "On Education" (Article 34) / The document is provided by ConsultantPlus.

12. Khalikova F.D. Individual curricula in specialized training in chemistry / F.D. Khalikova // Kazan Pedagogical Journal. - 2011. - № 4. - P. 176–183.

13. Khutorskoy A.V. Personality-oriented learning methodology. How do you teach everyone differently? A guide for teachers / A.V. Khutorskoy. - M.: Publishing house VLADOS-PRESS, 2005. - 383 p.

14. Yakimanskaya I.S. Personality-oriented education in modern school / I.S. Yakimanskaya. - M.: September, 2000. - 112 p.

15. Gilmanshina S.I. Methods of identifying talent in the field of engineering and natural sciences / S.I. Gilmanshina, K.G. Bendjuevich, I.R. Gilmanshin, V.A. Glushkova, E.M. Gadirova // IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering, 570 (2019) (Published online: 15 August 2019).

16. Khalikova F.D. Practical-oriented teaching of gifted youth in the field of natural sciences / F.D. Khalikova, S.I. Gilmanshina // IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering, 240 (2017) (Published online: 28 September 2017).

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Массарова Екатерина Олеговна (Казань, Россия), учитель химии IT-лицея Казанского федерального университета, Специализированный учебный научный центр – общеобразовательная школа-интернат «IT-лицей» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: massarova_e@mail.ru

Гильманишина Сурия Ирековна (Казань, Россия), доктор педагогических наук, кандидат химических наук, профессор, заведующий кафедрой химического образования Химического института им. А.М. Бутлерова Казанского федерального университета, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: gilmanshina@yandex.ru



Дополнительное образование

УДК 378

Социальная ответственность сотрудника ОВД: сущность и диагностика

Social responsibility of a police officer: essence and diagnostics

Никулин С.Г., Казанский юридический институт МВД России, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», kazanreds@gmail.com

Nikulin S., Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, FSBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", kazanreds@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.024

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, сотрудник ОВД, социальная ответственность, дисциплинарная ответственность, диагностика.

Keywords: additional professional education, police officer, social responsibility, disciplinary responsibility, diagnostics.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что социальная ответственность сотрудника ОВД не всегда регламентируется какими-либо установками или инструкциями, между тем, ее ключевая функция находит выражение в побуждении к социально ориентированной, полезной деятельности с высоким уровнем самоотдачи, то есть той деятельности, которую на профессиональной основе осуществляют сотрудники ОВД. В статье приведено авторское видение социальной ответственности сотрудника ОВД, раскрывающей свое содержание через когнитивный, этический, поведенческий, коммуникативный и рефлексивный компоненты. В целях апробации диагностического инструментария приведены результаты констатирующего эксперимента по состоянию социальной ответственности у сотрудников ОВД, с различным опытом работы в системе и курсантов вуза МВД России (младших и старших курсов). Проверена валидность методик исследования и показаны принципиальные различия в представлениях дисциплинарной и социальной ответственности. Полученные выводы предполагают необходимость усиления воспитательной работы в системе высшего и дополнительного образования вузов МВД России.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the social responsibility of a police officer is not always regulated by any guidelines or instructions, meanwhile, its key function is expressed in the incentive to socially oriented, useful activity with a high level of dedication, that is, the activity that on a professional basis carried out by police officers. The article presents the author's vision of the social responsibility of a police officer, revealing its content through cognitive, ethical, behavioral, communicative and reflective components. In order to test the diagnostic tools, the results of the ascertaining experiment on the state of social responsibility among police officers with different experience in the system and cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia (junior and senior courses) are presented. The validity of the research methods was checked and the fundamental differences in the views of disciplinary and social responsibility were shown. The findings suggest the need to strengthen educational work in the system of higher and additional education of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Введение. Тенденция непрерывного образования и профессиональной подготовки повлияла на характер работы всех учреждений дополнительного профессионального образования, включая факультеты ДПО вузов МВД, где проходят обучение начинающие и действующие сотрудники ОВД. Профессиональная подготовка сотрудников ОВД направлена, главным образом, на формирование у них прикладных навыков,

профессионально важных качеств и новых свойств личности, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Ранее в авторских исследованиях показано, что среди всего круга профессионально важных качеств и свойств личности сотрудников ОВД, наиболее универсальным для них и значимым, обуславливающим успешность их профессиональной деятельности, выступает социальная ответственность [9;10]. Социальная

ответственность в психолого-педагогической и юридической литературе рассматривается не только как инструментальное свойство личности и регулятор ее жизнедеятельности, ее ценностей и выборов, но и как показатель ее социальной и психологической зрелости, обеспечивая становление субъекта ответственного поведения [11].

Опираясь на исследование Беспаловой Т.М., подчеркнем, что наиболее ярко социальная ответственность проявляется в экстремальных условиях деятельности, к которым, безусловно, относится служба в ОВД, требующая подлинной ответственности как самодетерминации [2].

Социальная ответственность сотрудника ОВД и ее проявления не всегда регламентируются какими-либо установками или инструкциями. Практика показывает, что социальная ответственность рациональна по своему происхождению и определяется условиями, в которых находится человек. Социальная ответственность проявляется в таких условиях, когда человек вовлечен в осуществление каких-либо изменений и при этом способен демонстрировать свою жизненную позицию. Именно активность в проявлении жизненной позиции определяет характер социальной ответственности человека [14]. Поэтому и ключевая функция социальной ответственности личности находит выражение в побуждении к социально ориентированной, полезной деятельности с высоким уровнем самоотдачи.

Цель статьи: раскрыть содержание социальной ответственности сотрудника ОВД и определить диагностический инструментарий для ее диагностики.

Материалы и методы исследования. Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме социальной ответственности позволяет выделить два основных подхода к ее изучению, а именно: изучение отдельных аспектов ответственности, либо изучение ее как системного качества личности. Анализируя подходы к исследованию отдельных сторон ответственности отметим, что она была изучена Х. Айзенком, А. Бандурой, Э. Эриксоном как нравственная категория, К.А. Альбухановой-Славской, А.В. Брушлинским, К. Роджерсом с позиции соотношения свободы и ответственности, Г.М. Андреевой, К. Муздыбаевым, Ф. Хайдером – с позиции каузальной атрибуции [13]. Широко также известны теории Ж. Пиаже о становлении моральной ответственности и Л. Колберга о стадиях морального развития личности, согласно

которым, по мере взросления социальная ответственность имеет несколько векторов развития: от коллективной до индивидуальной, поскольку с развитием общества за поступок отдельному человеку несет не группа, членом которой он является, а сам человек; от внешней ответственности к осознанной, связанной с самоконтролем, к внутренней; от ретроспективного плана ответственности к перспективному, когда личность предвосхищает возможные результаты своих действий и осознает влияние прежних отношений на их настоящие [5].

К. Муздыбаевым ответственность рассматривалась как качество, объясняющее ее социальную типичность. Социальная ответственность, согласно взглядам данного автора, выражает склонность личности придерживаться в своем поведении принятых в конкретном обществе норм, исполнять ролевые обязанности, а также готовность нести ответственность за свои действия [9]. Опора на полученные теоретические постулаты предопределила авторскую трактовку понятия «социальная ответственность сотрудника ОВД».

Апробация диагностического инструментария по исследованию социальной ответственности проводилась в 2019–2020 году на базе Казанского юридического института МВД. Выборку составили 180 человек, из них были выделены 2 группы: экспериментальная группа – 90 человек, из числа сотрудников ОВД, проходящих обучение по программам ДПО (группа А), и контрольная группа – 90 человек курсантов 1 и 4 курсов КЮИ (группа Б). Согласно логике исследования, в экспериментальной группе были выделены 2 подгруппы: сотрудники ОВД без опыта работы – подгруппа А1 (45 человек), сотрудники с опытом работы в системе МВД более 5 лет – подгруппа А2 (45 человек). В качестве контрольных групп были выделены курсанты КЮИ: подгруппа Б1 – обучающиеся 1 курса (45 человек), обучающиеся 4 курса – подгруппа Б2 (45 человек).

Диагностика видов и структурных компонентов социальной ответственности у курсантов и сотрудников ОВД была произведена с помощью стандартизованных психодиагностических методик: «Ответственный ли Вы человек?» А. Махнача, «Шкала социальной ответственности» Л. Берковица и К. Луттермана (по К. Муздыбаеву), опросник «Дисциплинированность» (Д–К) (В.П. Прядейн, Н.В. Воротникова).

Результаты. Опираясь на исследования социальной ответственности, представленные в работах В.П. Прядеина [12], подчеркнем, что она, как интегральная характеристика личности, связана с реализацией задуманного поведения субъекта в ситуации деятельности и представляет из себя совокупность установок и готовности к реализации задуманного [1]. Определяя ответственность как личностный механизм реализации необходимости, Л.И. Божович, В.С. Герасимова, К.А. Абульханова-Славская, Г.Г. Горелова, М.В. Осорина, отмечают присвоение личностью внешней необходимости и превращении её во внутреннюю [1].

Социальная ответственность начинает формироваться в юношеском возрасте, интенсивно развиваясь в период интенсивного становления самосознания личности, в тот период, когда начинает формироваться отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности [6]. Однако именно во время профессионального обучения кристаллизуется структура профессионально-важных качеств сотрудников, важнейшим из которых является ответственность [8].

Так, И.В. Зубов описывал следующие особенности становления социальной ответственности, обусловленные спецификой образовательной среды учебного заведения МВД России: правовая доминанта в организации учебно-воспитательного процесса, всей системы служебной деятельности, что формирует законопослушность, легитимность действий и поступков сотрудников ОВД; приоритетность субъект-объектных субординационных отношений, жесткая регламентация учебно-воспитательного процесса и всего уклада жизни; усложнение содержания и интенсификация профессиональной деятельности сотрудника ОВД в современных условиях, характеризующихся экстремальным темпом и ритмом, опасностью, риском для жизни [3]. Принимая во внимание важность специфики образовательной среды, указанные И.В. Зубовым, отметим, что в данных условиях, скорее всего формируется дисциплинарная ответственность, чем ответственность социальная.

О.Г. Яковлева, анализируя процесс профессиональной подготовки сотрудников ОВД, отмечает, что социальная ответственность у сотрудников ОВД России формируется в процессе информирования обучающихся о социальной действительности, межличностных

отношениях, правах и обязанностях, нормах и правилах социального поведения, санкциях при их нарушениях, традициях профессиональной деятельности сотрудников ОВД, а также рефлексию профессиональной деятельности [16].

Служба в полиции наделяет своих сотрудников властными полномочиями, включая право на применение в случае необходимости физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. Вместе с тем, сотрудники ОВД должны также защищать права и законные интересы граждан. Таким образом, сотрудники ОВД осуществляют свою деятельность в сфере охраны права, обеспечивая безопасность не только общества, но и самих сотрудников [15]. Двойственность функции (защита и принуждение), порождает множество нравственных проблем, связанных с выбором, как между нравственным и безнравственным поведением, так и между разными видами нравственного поведения; соблюдением требований общечеловеческих норм морали и выполнением служебного долга; своими убеждениями, моральными нормами поведения и требованиями закона.

Именно от соблюдения сотрудниками нравственно-этических основ служебной деятельности во многом зависит эффективность выполнения профессиональной деятельности, а социальная ответственность сотрудников ОВД является тем самым фундаментом, от которого зависит соблюдение ими служебной дисциплины и законности [7]. Как отмечает С.А. Гаврилушкин, ответственность является одним из наиболее значимых качеств личности (ядро профессионально важных качеств), от которых зависит эффективность профессиональной деятельности [4].

Опираясь на подход А.П. Прядеина к структуре социальной ответственности отметим, что она включает две сферы: природно заданную (операционную) и прижизненно приобретенную (содержательную). Обе сферы образованы тремя биполярными параметрами: (у каждого есть два противоположных полюса). Так, параметрами операционной сферы выступают эмоциональный, динамический, регуляторный. Параметрами содержательной сферы являются: когнитивный, мотивационный и результативный. Сопоставив функции и структурные компоненты социальной ответственности сотрудника ОВД нами была определена ее структура.

Таблица 1. - Соответствие функций и содержания социальной ответственности сотрудников ОВД

Функции социальной ответственности сотрудника ОВД	Компонент социальной ответственности сотрудника ОВД
Нормативно-правовая функция	Когнитивный компонент – формирование образа (образца) профессионального поведения через знание зафиксированных норм деятельности и опыта их практических проявлений
Ценностно-ориентационная функция	Этический компонент – осознанная готовность следования профессиональному долгу в противоречивых условиях выбора траектории профессиональных действий даже в условиях противоречия собственным стремлениям
Функция устойчивости	Поведенческий компонент – формирование собственного профессионального кодекса поведения, базирующегося на нравственных нормах профессии
Функция взаимодействия	Коммуникативный компонент – выстраивание профессиональных способов профессиональных коммуникаций, связанных с разрешением социальных задач во взаимодействии с различными категориями граждан
Оценочная функция	Рефлексивный компонент – осуществление самоконтроля и самооценки для прогнозирования последствий выбора траектории собственных профессиональных действий

В рамках обоснования выбора комплекса психодиагностического инструментария для диагностики социальной ответственности сотрудников ОВД в соответствии с выделенной структурой автором определено, что сотрудники ОВД, проходящие профессиональное обучение в учебном центре, отличаются разным уровнем социальной ответственности. Так, в ходе констатирующего этапа эксперимента экспериментальная группа (группа А) была разделена на 2 подгруппы в соответствии со

стажем работы сотрудников в ОВД. Среди сотрудников ОВД со стажем более 5 лет (группа А1), подавляющее большинство опрошенных респондентов показали средний уровень социальной ответственности, 30% опрошенных – низкий уровень. Как видно из рисунка 1, всего 10% опрошенных респондентов из числа сотрудников со стажем работы в ОВД более 5 лет продемонстрировали высокий уровень социальной ответственности.

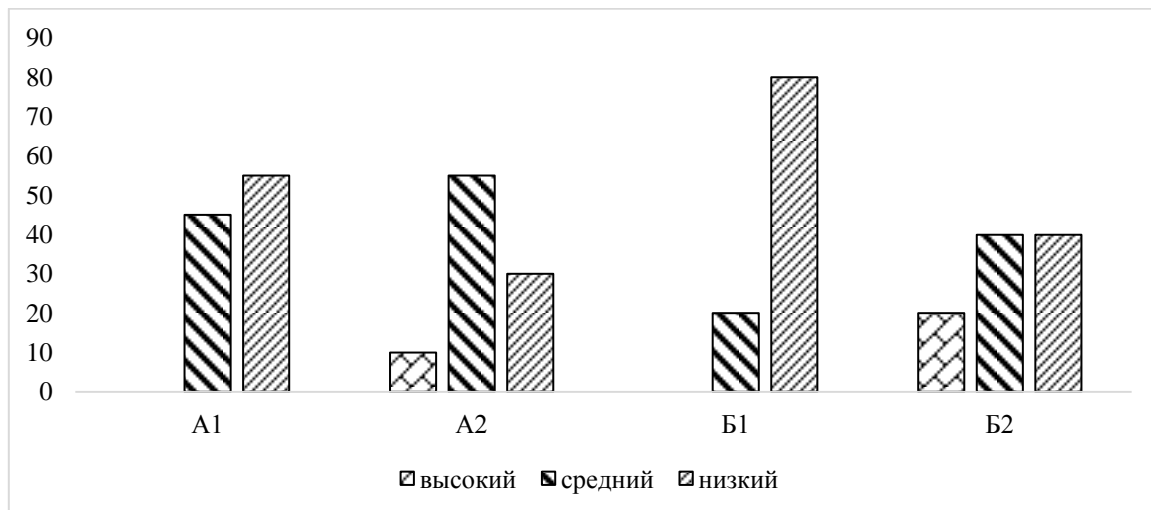


Рисунок 1. – Показатели социальной ответственности, полученные в ходе проведения методики «Ответственный ли Вы человек?» А. Махнач, в экспериментальной и контрольной группах

Результаты, полученные в ходе проведения методики «Ответственный ли Вы человек?» А. Махнач, свидетельствуют о том, что среди сотрудников ОВД, вновь принятых на работу и имеющих стаж работы в системе МВД менее 3-

лет (группа А2), 45% опрошенных респондентов показали средний уровень социальной ответственности, остальные в данной группе – низкий.

Проведенное исследование в контрольной

группе (группа Б), состоящей из курсантов младших и старших курсов КЮИ, показало, что 80% опрошенных респондентов первого кура отличаются низким уровнем социальной ответственности, и только 20% опрошенных группы Б1 – показали средний уровень сформированности социальной ответственности. В группе курсантов из числа выпускников (Б2) результаты по данной методике распределились следующим образом: по 40% – средний и низкий уровень социальной ответственности, 20% опрошенных респондентов из числа выпускников показали высокий уровень социальной ответственности. Полученные результаты говорят о том, что 10% сотрудников ОВД со стажем работы более 5 лет (группа А2) и 20% курсантов выпускных курсов (группа Б2) отличаются высоко развитым чувством долга, предпочитают

доводить начатые дела до конца, принимают на себя ответственность за других людей, способны жертвовать собой в интересах других. Такие респонденты для достижения своих целей проявляют настойчивость, целеустремленность и упорство, сверхобязательность и точность.

Из рисунка 1 видно, что подавляющее число респондентов групп А1 и А2 показали средний уровень социальной ответственности (45% и 55% соответственно). Менее выраженными результатами на среднем уровне социальной ответственности представлены курсанты первого (20%) и выпускного (40%) курсов. Полученные результаты говорят о том, что они обладают чувством ответственности и долга, однако проявляют излишнюю пассивность, избегают принятия полной ответственности за происходящее.

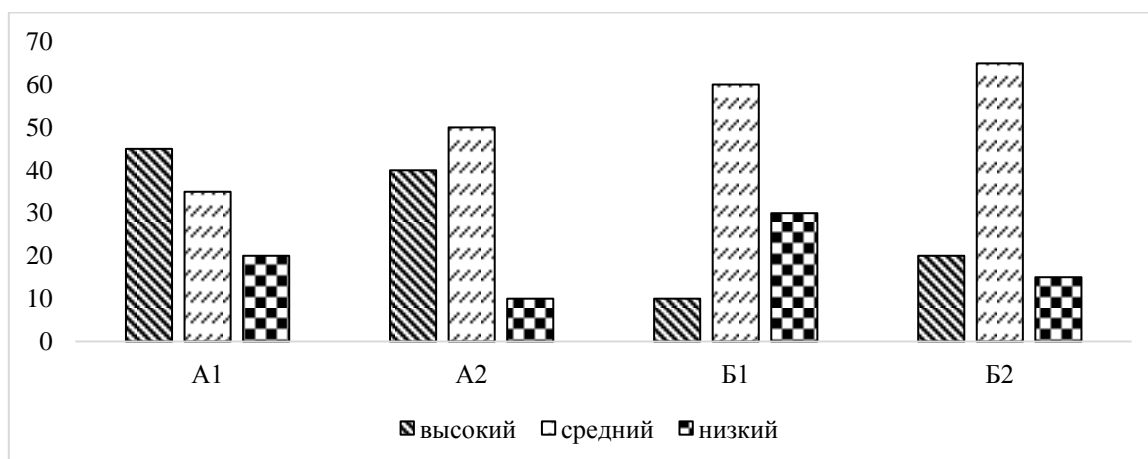


Рисунок 2. – Результаты, полученные в ходе проведения методики «Шкала социальной ответственности» Л. Берковица и К. Луттермана (по К. Муздыбаеву), в экспериментальных и контрольных группах

Следует подчеркнуть, что достаточное количество респондентов, особенно в группах А1 и Б1, отличаются низким уровнем социальной ответственности. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что и сотрудники ОВД, и курсанты часто проявляют склонность к спонтанным, а иногда и непоследовательным решениям, допускают неточность и необязательность, легковесно относятся к своим обязанностям.

В ходе проведения методики изучения социальной ответственности Л. Берковица и К. Луттермана (по К. Муздыбаеву [8]), респонденты и контрольной и экспериментальной группы продемонстрировали преимущественно высокие и средние показатели социальной ответственности, что позволяет говорить о наличии у них таких качеств как точность, пунктуальность, исполнительность, честность,

готовность отвечать за свои поступки, см. рисунок 2. В этом случае мы можем наблюдать и способность к сопереживанию, чуткость, наличие волевых качеств, усердия, стойкости, выдержки, смелости. Высокие значения по данной методике также подразумевают идейную определенность, общественную сущность, степень включенности личности в систему общественных отношений, склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнения ролевых обязанностей и способность личности дать ответ за свои действия.

Анализируя полученные результаты, отметим, что для экспериментальной группы (группа А) характерным является средний уровень социальной ответственности, что говорит об установке сотрудников ОВД на нормы и правила, склонность проявлять ответственность при наличии внешнего контроля. При этом для

большинства испытуемых внешний контроль не всегда необходим, так как средний уровень ответственности говорит о способности к самостоятельному выполнению поручений на хорошем уровне даже при отсутствии внешнего контроля. Считаем, что испытуемые находятся в процессе формирования ответственности, и можем предположить, что данный тип ответственности находится в процессе становления (ответственность за другого, то есть

социальная ответственность) формируется гораздо позже, чем ответственность за себя). Из рисунка 2 видно, что группа сравнения (контрольная группа Б) и имеет более низкие показатели социальной ответственности.

Проведение опросника «Дисциплинированность» (Д-К) (В.П. Прядеин, Н.В. Воротникова) в контрольной и экспериментальной группах позволило сформулировать следующие выводы.

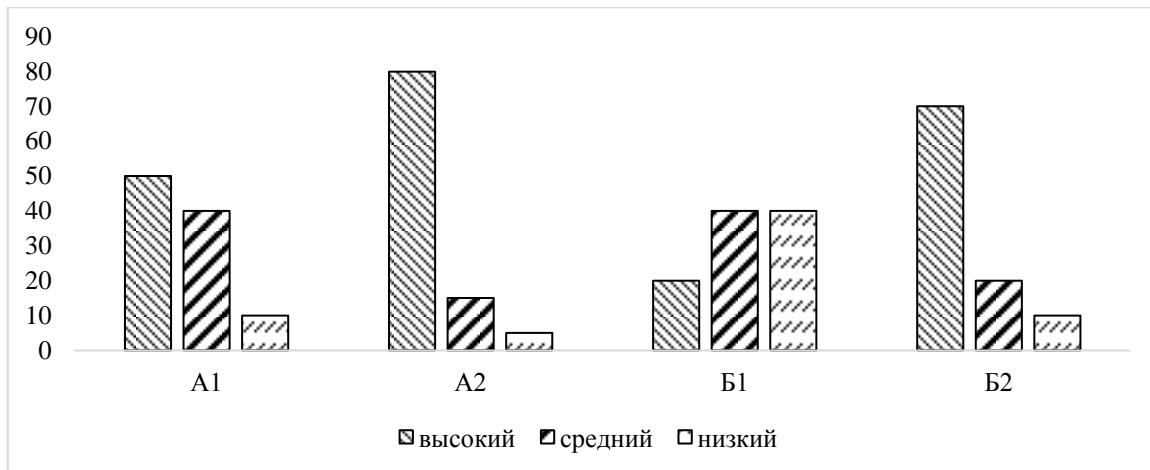


Рисунок 3. – Результаты, полученные в ходе проведения опросника «Дисциплинированность» (Д-К) (В.П. Прядеин, Н.В. Воротникова), в экспериментальных и контрольных группах

Так, самые высокие показатели дисциплинированности и дисциплинарной ответственности показали сотрудники ОВД со стажем работы в органах (группа А2), а также курсанты старших курсов (группа Б2), что говорит об их дисциплинированности, понимании требований субординации, принятии системы субординации, адаптации к уставным отношениям и среде образовательного учреждения. Результаты, полученные в ходе проведения диагностики социальной ответственности характеризуют сотрудников ОВД как умеренно или высоко ответственных. Как видно из рисунка 3, группа сравнения имеет более низкие показатели ответственности по проведенным методикам.

Заключение. Анализ литературы по проблеме исследования показал, что социальная ответственность личности побуждает ее к социально ориентированной деятельности с высоким уровнем самоотдачи. Такую деятельность каждый день на профессиональной основе выполняют сотрудники ОВД и данный вид профессиональной деятельности требует подлинной ответственности как самодетерминации личности. Опираясь на исследования, представленные в научной

литературе, автором было выработано следующее определение социальной ответственности сотрудника ОВД: профессионально-личностная устойчивая характеристика, развивающаяся в процессе непрерывного обучения и опыта профессиональной деятельности, определяющая мотивы и формат профессионального поведения при реализации профессиональных обязанностей в соответствии с требованиями ведомственных нормативных правовых актов и пониманием последствий собственных действий как представителя профессии. Автором обоснована структура социальной ответственности сотрудника ОВД, которая включает когнитивный, этический, поведенческий, коммуникативный и рефлексивный компоненты. Опираясь на структурное строение социальной ответственности автором был подобран и апробирован комплекс диагностического инструментария для оценки уровня сформированности всех компонентов социальной ответственности сотрудников ОВД. Так, основные результаты констатирующего эксперимента по состоянию социальной ответственности у сотрудников ОВД, с различным опытом работы в системе и курсантов вуза МВД (младших и старших курсов) показали,

что сотрудники ОВД, имеющие стаж работы в системе МВД, а также курсанты старших курсов продемонстрировали высокий уровень дисциплинарной ответственности, что может быть связано с адаптацией к условиям службы и образовательной среды юридического института с жестким внутренним распорядком дня, необходимостью ношения форменного обмундирования, требованиями субординации и др. Вместе с тем уровень социальной

ответственности представителей данной выборки был диагностирован на среднем уровне. Таким образом, в ходе проведения констатирующего эксперимента была проверена валидность методик исследования и показаны принципиальные различия в представлениях дисциплинарной и социальной ответственности. Полученные результаты легли в основу программы формирующего этапа экспериментальной работы.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Наука, 1995. - 214 с.
2. Беспалова Т.М. Специфика психологической структуры ответственности военнослужащих как профессионально важного личностного свойства / Т.М. Беспалова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. - 2012. - № 3. - С. 46–51.
3. Зубов И.В., Кузнецов В.В. Правовой аспект в формировании гражданской ответственности курсантов вузов системы МЧС России / И.В. Зубов, В.В. Кузнецов // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. - 2017. - № 8. - С. 73–76.
4. Коваленко В.И., Коваленко Е.В. Подготовка сотрудников полиции к реализации социальной функции в современном российском обществе: предпосылки исследования / В.И. Коваленко, Е.В. Коваленко // Проблемы правоохранительной деятельности. - 2015. - № 3. - С. 79–91.
5. Королева Е.Г. Профессиональная социализация в условиях продуктивного обучения / Е.Г. Королева // Человек и образование. - 2018. - № 1. - С. 109–113.
6. Левина Е.Ю., Никулин С.Г. Социокогнитивный подход в концепции образования взрослых / Е.Ю. Левина, С.Г. Никулин // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2019. - № 4. - С. 106–112.
7. Литвин Д.В., Ахметов Р.С. Направления совершенствования системы специальной профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел / Д.В. Литвин, Р.С. Ахметов // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2017. – № 4. – С. 46–54.
8. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев; под ред. В.Е. Семенова. - Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1983. - 240 с.
9. Никулин С.Г. Формирование социальной ответственности в вузах системы МВД России / С.Г.

10. Никулин С.Г. Модель формирования социальной ответственности сотрудника оwd в дополнительном профессиональном образовании / С.Г. Никулин // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2021. - № 2(111). - С. 189–195.
11. Пирогланов Ш.Ш. Педагогические условия формирования социальной ответственности военнослужащих: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ш.Ш. Пирогланов. - Махачкала, 2017. – 145 с.
12. Прядеин В.П. Понятия ответственности исполнительности, воли как объекты психолого-педагогического исследования / В.П. Прядеин // Научный диалог. - 2012. - № 1. - С. 14–19.
13. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности / Л.А. Саенко, Е.И. Зритнева // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - № 5–2. - С. 141–145.
14. Терещенко А.Г., Бубнова И.С. Изучение проблемы гражданской ответственности студентов вузов как фактора становления личности будущего специалиста / А.Г. Терещенко, И.С. Бубнова // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 5(124). - С. 120–125.
15. Чернова И.Б. Экзистенциальная проблематика философии в подготовке сотрудников полиции / И.Б. Чернова // Психология и педагогика служебной деятельности. - 2019. - № 1. - С. 89–91.
16. Яковлева О.Г. Педагогические условия развития социальной ответственности у обучающихся в вузах государственной противопожарной службы МЧС России: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Г. Яковлева. – Санкт-Петербург, 2012. - 156 с.

References:

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Typology of personality and humanistic approach / K.A. Abulkhanova-Slavskaya. - M.: Nauka, 1995. - 214 p.
2. Bepalova T.M. Specificity of the psychological structure of the responsibility of military personnel as a professionally important personal property / T.M.

3. Zubov I.V., Kuznetsov V.V. The legal aspect in the formation of civic responsibility of cadets of higher educational institutions of the EMERCOM of Russia / I.V.

Zubov, V.V. Kuznetsov // Fire safety: problems and prospects. - 2017. - № 8. - P. 73–76.

4. Kovalenko V.I., Kovalenko E.V. Training of police officers for the implementation of social functions in modern Russian society: research prerequisites / V.I. Kovalenko, E.V. Kovalenko // Problems of law enforcement. - 2015. - № 3. - P. 79–91.

5. Koroleva E.G. Professional socialization in conditions of productive learning / E.G. Koroleva // Man and Education. - 2018. - № 1. - P. 109-113.

6. Levina E.Yu., Nikulin S.G. Sociocognitive approach in the concept of adult education / E.Yu. Levin, S.G. Nikulin // Professional education in Russia and abroad. - 2019. - № 4. - P. 106–112.

7. Litvin D.V., Akhmetov R.S. Directions of improving the system of special professional training of employees of internal affairs bodies / D.V. Litvin, R.S. Akhmetov // Physical culture, sport - science and practice. - 2017. - № 4. - P. 46–54.

8. Muzdybaev K. Psychology of responsibility / K. Muzdybaev; ed. V.E. Semenova. - L.: Science. Leningrad. department, 1983. - 240 p.

9. Nikulin S.G. Formation of social responsibility in universities of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia / S.G. Nikulin // Scientific notes of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. - 2020. - № 5(2 (10)). - S. 201-204.

10. Nikulin S.G. Model of the formation of social responsibility of an employee of the internal affairs department in additional professional education / S.G.

Nikulin // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University I. Yakovleva. - 2021. - № 2(111). - S. 189-195.

11. Piroglanov Sh.Sh. Pedagogical conditions for the formation of social responsibility of servicemen: diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Sh.Sh. Piroglanov. - Makhachkala, 2017. - 145 p.

12. Pryadein V.P. The concept of responsibility of performance, will as objects of psychological and pedagogical research / V.P. Pryadein // Scientific dialogue. - 2012. - № 1. - P. 14–19.

13. Saenko L.A., Zritneva E.I. Methodological approaches to the study of the phenomenon of social responsibility of the individual / L.A. Saenko, E.I. Zritneva // Historical and socio-educational thought. - 2016. - № 5–2. - S. 141-145.

14. Tereshchenko A.G., Bubnova I.S. Studying the problem of civil responsibility of university students as a factor in the formation of the personality of a future specialist / A.G. Tereshchenko, I.S. Bubnova // Kazan Pedagogical Journal. - 2017. - № 5(124). - S. 120-125.

15. Chernova I.B. Existential Problems of Philosophy in the Training of Police Officers / I.B. Chernov // Psychology and pedagogy of official activity. - 2019. - № 1. - P. 89–91.

16. Yakovleva O.G. Pedagogical conditions for the development of social responsibility among students in universities of the state fire service of the EMERCOM of Russia: diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / O.G. Yakovleva. - St. Petersburg, 2012. - 156 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Никولين Сергей Геннадьевич (г. Казань, Россия), старший преподаватель Казанского юридического института МВД России, аспирант Института педагогики, психологии и социальных проблем, e-mail: kazanreds@gmail.com



Социальная педагогика

УДК 37.01, 37.013.78

Проектная деятельность как технология и ресурс социализации молодежи

Project activity as a technology of socialization of youth

Турлаков Д.Г., Московский политехнический университет, dmi-turlakov@yandex.ru

Турлакова О.Е., Институт стратегии развития образования РАО, olenka1592@mail.ru

Turlakov D., Moscow Polytechnic University, dmi-turlakov@yandex.ru

Turlakova O., Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, olenka1592@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.025

Ключевые слова: социально-проектная деятельность, технологии социализации, молодежь, социальное проектирование, социально-ориентированный проект.

Keywords: social project activity, socialization, youth, social design, socially-oriented project.

Аннотация. Системный подход к устойчивому развитию социально-экономической инфраструктуры России является основой его конкурентоспособности и экономической стабильности на мировой арене, что задает долгосрочные ориентиры совершенствования моделей управления национальными проектами и общественными инициативами. Цель статьи – проанализировать возможности социально-проектной деятельности как технологии и ресурса эффективной социализации молодежи.

Авторами выявлены основные характеристики современной социально-проектной деятельности, рассмотрены компетенции, приобретаемые молодежью в ходе работы над проектами. Проанализированы успешные авторские социальные проекты из различных регионов Российской Федерации по различным номинациям Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов сфере образования, направленных на социально – экономическое развитие российских территорий «Моя страна – моя Россия». Выявлены и обобщены технологии, повышающие качество социально-проектной деятельности молодежи и ресурсы ее успешной социализации.

Abstract. A systematic approach to the sustainable development of Russia's socio-economic infrastructure is the basis of its competitiveness and economic stability in the world arena, which sets long-term guidelines for improving models of managing national projects and public initiatives. The purpose of the article is to analyze the possibilities of social-project activity as a technology and resource for effective socialization of youth.

The authors identified the main characteristics of modern social-project activities, considered the competencies acquired by young people in the course of work on projects. Analyzed are successful author's social projects from various regions of the Russian Federation in various nominations of the All-Russian competition of youth author's projects and projects in the field of education, aimed at the socio – economic development of Russian territories "My country – my Russia". The technologies that improve the quality of social-project activities of young people and the resources of their successful socialization have been identified and generalized.

Введение. Происходящий в настоящее время процесс смены доминирующих технологических укладов в мировой экономике также влияет на «российский вектор» долгосрочного социально-экономического развития государства, обуславливает задачу непрерывного воспроизводства высококвалифицированных трудовых ресурсов [6], масштабного включения молодежи в управления проектами в сфере

народного хозяйствования как «активного субъекта преобразования общества, драйвера развития и лидерства страны, так и объекта социализации, как ценнейший кадровый ресурс экономического роста и обеспечения благосостояния поколений» [14].

Сегодня задача расширения участия молодежи в проектной деятельности как сложного и системного процесса, связана с

новыми условиями ее социализации в постиндустриальном обществе, что предполагает необходимость непрерывного роста у нее профессиональных и социальных компетенций, а также с возможностью «применить свой опыт, знания и умения, находить оптимальное сочетание между целями, сроками, затратами, качеством и другими характеристиками проекта» [10].

Цель статьи – проанализировать возможности социально-проектной деятельности как технологии и ресурса эффективной социализации молодежи на основе обобщения педагогического опыта авторов.

Материалы и методы. В статье использованы методы теоретического анализа, синтеза и педагогической интерпретации научных источников по теме исследования, а также метод педагогического наблюдения. Информационной базой выступили научные публикации по рассматриваемой теме исследования и авторские проекты из различных регионов Российской Федерации по различным номинациям Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально – экономическое развитие российских территорий «Моя страна – моя Россия».

Можно говорить о том, что проектное управление представляет собой прогрессивную технологию и одновременно с этим, ресурс акмеологии развития компетенций и социально-значимых качеств личности молодого человека, что относит концепт «проектное управление как технология» к воспитательной сфере деятельности как педагогической, так и социальной категории. Учитывая, что понятие «технология» является междисциплинарным понятием, технологизация воспитательной работы в молодежной среде рассматривается нами в двух аспектах: 1) как целенаправленный набор форм, методов, способов, приёмов и организационно-педагогических средств, повышающих результативность достижения воспитательных задач; 2) как процесс совершенствования качества воспитательной работы на основе декларируемых установок по проблеме воспитания и социализации молодого поколения со стороны личности, общества и государства в целом.

Поскольку педагогика является социально-гуманитарной наукой и в поле ее зрения лежат процессы, имеющие для человека, общества и государства жизненно важное значение, осмысление теории и практики развития проектной деятельности как технология и ресурса

более успешной социализации молодежи является ее прерогативой, т.к. направлена на решение проблем интеллектуального, социального и поликультурного развития личности. В связи с чем, социально-проектная деятельность при педагогическом сопровождении становится инструментом воспитания, самовоспитания и социализации [17].

По мнению исследователей, технологизация «воспитательной работы – это всегда совокупность целесообразных идей, воплощенных в конкретном наборе сфер, видов и форм деятельности, это движение к заданному эталону, идеальному образцу, это сочетание многих позитивных факторов, обстоятельств и создание условий для развития и воспитания духовных потребностей, положительных мотивов, желания и умения ответственно относиться к учению и труду, быть здоровым и культурным, уметь ценить, беречь и создавать красоту, участвовать в делах на благо группы, коллектива, общества» [5].

Данные выводы подтверждаются анализом достижений и результатов Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна – моя Россия», в рамках которого за 18 лет деятельности проекта на разных уровнях открывались и внедрялись инновационные социально-воспитательные технологии, которые показали свою эффективность и целесообразность более широкого внедрения в молодежной среде.

Во все времена «молодежь – это главная общественная ценность особого рода; это понятие не только демографическое, но и экономическое, социальное, политическое; это объективное общественное явление, представленное как большая специфическая возрастная подгруппа, являющаяся носителем огромного интеллектуального потенциала, обладающая значительными способностями к творчеству, тогда как социальный же статус молодежи во всех конкретных обществах и во все времена в главном одинаков: молодежь одновременно объект и субъект социализации» [13].

Интересен научный факт, что рядом исследователей был выделен и актуализирован феномен позитивной социализации («позитивное развитие молодежи» (positive youth development (PYD), которая имеет отличительные признаки и характеризуется пятью терминами: «компетентность (competence) – социальная, когнитивная, академическая и профессиональная;

уверенность (confidence) – уровень самоуважения и воспринимаемой самоэффективности в отношении себя как личности, а не в отношении каких-либо отдельных характеристик; *связь* (connection) – наличие положительной связи с людьми и социальными институтами; *характер* (character) – уважение к социальным и культурным правилам и нормам, владение стандартами поведения, чувство морали и чувство целостности; *забота* (caring) – чувство симпатии и эмпатии по отношению к другим людям» [3].

По мнению исследователей, предназначение и функции социально-воспитательной технологии характеризуют ее: 1) как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств [11]; 2) как процесс, системно управляемый планируемыми (ожидаемыми) результатами [7]. При этом, социально-проектная деятельность является социально-воспитательной технологией, синергетически объединяющей процесс воспитания, самовоспитания, социализации, в том числе и позитивной социализации.

Отметим, что «социализация – это процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, овладение навыками практической и теоретической деятельности, преобразования реально существующих отношений в качества личности»[20].

Воспитание и социализация – сложные процессы, позитивный итог которых зависит от многих факторов, условий, среды и т.д. Воспитание – это «управление процессом развития личности через создание благоприятных для него условий» [19], а социализация – это «процесс освоения человеком социальных норм, включения в систему социальных отношений и складывания на этой основе его картины мира» [19]. Социализация имеет более широкое понятие, в которое тоже входит в том числе и воспитание. В воспитании участвуют два субъекта («человек и человек»), воспитание – это целенаправленный, контролируемый, но дискретный процесс.

Социализация представлена в контексте «человек и общество», субъект здесь только один, социализация стихийный, непрерывный процесс. Можно предположить, что социально-проектная деятельность является инструментом воспитания, самовоспитания, социализации, в том числе и позитивной социализации.

Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. считают, что социально-проектная деятельность решает важнейшие педагогические задачи:

— молодёжь применяет базовые знания и умения, которые усвоили на занятиях в учебных заведениях, для поиска и решения социальных, семейных, личных и других проблем;

— стимулирование самостоятельной познавательной деятельности молодежи (заинтересованы поиском способа решения поставленной ими проблемы, задачи, осваивают новую информацию и новые способы деятельности);

— молодёжь рассматривает сложные объекты с точки зрения нескольких наук, используя большое количество аспектов, стирая границы между школьными, университетскими предметами;

— социально-проектная деятельность формирует различные социальные компетентности, многие личностные качества, профессиональные интересы [2].

Социально-проектная деятельность имеет свои требования, такие как наличие значимой проблемы, задачи, предполагаемых результатов; постановка цели, задач, определение проблемы; формулирование гипотезы; работа над проектом, которая предполагает путем самостоятельного добывания знаний – получение умений из различных областей; написание карты проекта (этапов); применение методов исследования; оформление проекта, результатов, анализирование данных; формулирование выводов, итогов, корректирование; внедрение, реализация проекта; рефлексия, работа над ошибками.

Отметим достоинства социально-проектной деятельности: создание комфортного образовательного и воспитательного пространства, позитивная социализация молодежи, приобретение, развитие, совершенствование навыков (самостоятельность, умение добывать и применять знания, умение работать в команде, навыки критического мышления, исследовательские и организаторские умения).

Под социально-проектной деятельностью, Пастухова Л.С. понимает такую деятельность, результатами которой является: социально полезный продукт, решение социальной проблемы, получение участниками проекта социокультурных компетентностей, переход от группы молодых людей в команду, команды в сообщество и другие формы социально-деловых коммуникаций [15].

Социально-проектная деятельность из-за возможности без принуждённого участия имеет мотивационную составляющую, молодёжь имеет право выбора, свободы, они сами контролируют

степень разработанности, внедрения и других этапов проекта. Работая над социально-ориентированным проектом, молодежь занимается социальным проектированием, а вся деятельность (от идеи до реализации и потом рефлексии) называется социально-проектной деятельностью, т.е. с помощью социально-проектной деятельности можно создавать проекты, которые улучшают жизнь общества и это средство называется социальным проектированием.

По мнению Пастуховой Л.С. и Ивановой С.В. в процессе разработки и реализации проекта молодые люди приобретают такие компетенции как: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, личностную [9].

Под социальным проектированием понимается самостоятельная деятельность обучающихся, направленная на практическое решение общественно-значимой проблемы, способствующая взаимодействию молодежного сообщества с властными структурами и общественностью [8;12]. Алюкова О.Ю. трактует понятие социального проектирования как «научно-теоретическую и одновременно предметно-практическую деятельность по созданию проектов развития социальных систем, институтов, социальных объектов, их свойств и отношений на основе социального предвидения, прогнозирования и планирования социальных качеств и свойств, являющихся значимой социальной потребностью» [1].

Как отмечают некоторые исследователи (Тощенко Ж.Т., Сафина А.А., Тазетдинова И.Т.) «социальное проектирование – это

специфическая деятельность, связанная с научно обоснованным определением вариантов развития новых социальных процессов и явлений и с целенаправленным коренным изменением конкретных социальных институтов» [18]. Главной чертой социального проектирования является способность определять потребности людей, региона, малой Родины, исходя из этого решать реальные проблемы общества. При этом социальное проектирование становится инструментом (примером) позитивной социализации (происходит усвоение компетенций, формируется характер, возникает связь с обществом, возникает чувство уверенности в себе и в своих силах, а также социальный проект – это проявление заботы об обществе), стихийной социализации (процесс непреднамеренного влияния общества на молодого человека).

Таким образом, обобщая результаты теоретического анализа, авторы понимают социальное проектирование как средство или инструмент, благодаря которому формируется умение ставить цели, находить пути их достижения, а также эффективно использовать ресурсы.

Результаты. Интересным примером эффективной реализации социально-проектной деятельности как инструмента социализации молодежи выступает Всероссийский конкурс «Моя страна – моя Россия» (далее – Конкурс), который направлен на социально-экономическое развитие российских территорий. Конкурс реализуется с 2003 года и нацелен на привлечение молодежи в возрасте от 14 до 35 лет.



Рисунок 1. – Количество участников Всероссийского конкурса «Моя страна – моя Россия» в период с 2015 по 2021 гг.

Рисунок 1 показывает, что количество участников ежегодно растет, что с одной стороны говорит о росте популярности в молодежной среде, с другой, – о заинтересованности педагогов и преподавателей работать с молодежью с эффективным применением «проектного метода».

Практика проведения Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования «Моя страна – моя Россия» выявила, что «проектный метод» стал эффективной технологией для организации междисциплинарной работы молодежью: он создает возможности для развития новых подходов к воспитанию и социализации молодого поколения. Добавим, что сегодня проектный метод активно применяют талантливые педагоги нашей страны, показывая замечательные результаты и работая над своими проектами, юные участники конкурса опираются и на мнение

старших, и на нашу историю, и на свои личные наблюдения и опыт, вот так проявляется важная составляющая социально-проектной деятельности – преемственность, диалог между поколениями [4;16].

На рисунке 2, представлено распределение конкурсантов по номинациям результатов 2021 года. Инфографика наглядно демонстрирует интерес молодежи к проблемам в обществе. К примеру, наибольшее количество проектов в номинации «Моя педагогическая инициатива» 17,29% (это может быть связано с тем, что возврат участников в этой номинации не ограничен), «Моя гордость. Моя малая Родина» 14,23%, «Экология моей страны» 12,45% и специальная номинация «Сказки о космосе» 11,7% (возврат участников до 13 лет).

Рассматривая социальные проекты Конкурса «Моя страна – моя Россия» можно понять проблемные вопросы, волнующие молодежь.



Рисунок 2. – Распределение конкурсантов по номинациям результатов проекта в 2021 году

Приведем несколько примеров. Вероника Мелихова, школьница из Приморского края, подготовила проект «Помним. Гордимся. Храним», который направлен на восстановление истории своего села в годы Великой Отечественной войны.

Идея проекта зародилась, когда Вероника решила узнать, какой вклад в Победу внесли ее прадеды, но оказалось, что информации совсем немного. При поддержке сельской библиотеки было решено провести сбор сведений о героях-односельчанах. В процессе работы возник вопрос и об истории возникновения села.

Проект включал в себя составление Книги памяти. Получив поддержку района, партнеров,

проект реализуется до сих пор. Открыт обелиск участникам войны к 74-ой годовщине Победы, проведена (впервые в селе) акция «Бессмертный полк». Сама Вероника говорит, что очень любит свою малую Родину, считает, что нужно знать историю своего села, города, района, страны.

Мария Зинкина, студентка колледжа, подготовила проект, в котором представила экологичную технологию производства бумаги. Участники команды изучили процесс производства бумаги из древесины, и в ходе экспериментальной работы в лаборатории колледжа молодые люди разработали собственную технологию изготовления бумаги из сухой травы и листьев. Производство такой

бумаги является экономически выгодным, безотходным. Данный проект направлен на сокращение вырубki лесов.

Еще одним успешным проектом является «Чемодан сказок» Алены Вакульчик, школьницы Калининградской области. Команда Алены ездит по Калининградской области с декорированным чемоданом и рассказывает сказки пациентам детской областной больницы, а также проводит Добрые уроки в школах, рассказывая о добровольчестве. Проект показал замечательный результат: появилось много добровольцев, волонтеров, которые продолжают проект.

Юлия Анисимова из города Кемерово разработала систему связи и оповещения для связи диспетчеров с шахтёрами угольных предприятий которая предоставляет данные о местоположении в случае обвалов и других чрезвычайных происшествий.

Студент Дмитрий Заремба разработал биотехнологии очистки промышленных сточных вод, используя микроорганизмы активного ила.

Выше приведенные примеры дают основания предположить, что молодежь занимаясь социально-проектной деятельностью повышает общекультурный уровень, формирует социально-личностные компетенции и другие социальные навыки и умения, развивает мобильность, организаторские и коммуникативные способности и социально-значимые личные качества. Опыт работы над Конкурсом показывает, что идет рост социальной активности молодежи, которая

заинтересована в получении социально-значимых навыков и стремится к творческой самореализации, а также помогать обществу, менять мир, получать новые знакомства и связи. В связи с чем, педагогическому сообществу следует более внимательно относиться к зарождавшимся социальным инициативам молодежи и поддерживать ее на всех уровнях и этапах.

Заключение. Социально-проектная деятельность, широко представленная в современной практике работы с молодежью, может выступать социально-педагогической технологией, направленной на более успешное освоение общекультурных, образовательных и профессиональных компетенций, а также стать ресурсом непрерывного развития личности, ее уверенности в успехе своей трудовой деятельности, активизации социально-деловых коммуникаций и укрепления гуманистического мировоззрения, что является фактором позитивной социализации.

Все вышесказанное говорит о том, что социально-проектная деятельность молодежи по своей сути и содержанию является социально-педагогическим технологическим процессом инновационной направленности, выделяющемся среди других современных подходов к образованию и воспитанию, и требующим более глубокого научного анализа и разработки прикладных моделей более широкого внедрения в молодежной среде.

Литература:

1. Алюкова О.Ю. Социальное проектирование как способ формирования созидательной активности современной молодежи: коллективная монография / О.Ю. Алюкова, А.Ю. Нагорнова // Социальное поведение личности: оценки и стратегии. - Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2016. – С. 224-236.
2. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения школьников [Электронный ресурс] / Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников // Ярославский педагогический вестник. - 2014. - № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-professionalnogo-samoopredeleniya-shkolnikov>
3. Волкова Е.Н., Вереитинова Т.В. К определению понятия позитивной социализации молодежи [Электронный ресурс] / Е.Н. Волкова, Т.В. Вереитинова, И.В. Волкова, О.С. Михалюк // Вестник Мининского университета. - 2016. - № 2(15). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-opredeleniyu-ponyatiya-pozitivnoy-sotsializatsii-molodezhi>
4. Всероссийский конкурс «Моя страна – моя Россия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.moyastrana.ru
5. Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учебное пособие / В.З. Вульф, В.Д. Иванов. - М.: Изд-во УРАО, 1997. - 288 с.
6. Глазьев С.Ю. Стратегия опережающего развития российской экономики в условиях глобального кризиса / С.Ю. Глазьев. - М.: Экономика, 2010.
7. Загоруйко Р.В. Педагогические системы и технологии: практический аспект: курс лекций / Р.В. Загоруйко, Н.А. Ракова, Л.И. Шевцова. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – 194 с.
8. Иванова С.В. О политическом проектировании и проектной деятельности в сфере политики [Электронный ресурс] / С.В. Иванова // Пространство и Время. - 2011. - № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-politicheskom-proektirovanii-i-proektnoy-deyatelnosti-v-sfere-politiki>

9. Иванова С.В., Пастухова Л.С. Возможности использования проектного метода в образовании и работе с молодежью на современном этапе [Электронный ресурс] / С.В. Иванова, Л.С. Пастухова // Образование и наука. - 2018. - № 6. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-proektnogo-metoda-v-obrazovanii-i-rabote-s-molodezhu-na-sovremennom-etape>

10. Катышевская Т.А. Сущность проектной деятельности: сборник научных статей / Т.А. Катышевская // «СКИФ. Вопросы студенческой науки». - Санкт-Петербург. - 2020. - Выпуск 2(42).

11. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев. - 3-е изд., испр. и доп. - М., 1998. - 464 с.

12. Макарова Р.Т. Технология социального проектирования [Электронный ресурс] / Р.Т. Макарова // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2011. - № 1. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sotsialnogo-proektirovaniya>

13. Норцев Д.С. Особенности реализации региональных молодежных программ в России и США / Д.С. Норцев // Вестник ПАГС. - 2015. - № 5. - С. 121-126.

14. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года / Утверждено правительством РФ, распоряжение от 29 ноября 2014 г. № 2403-р.

15. Пастухова Л.С. Социально-проектная деятельность в воспитании и социализации молодого человека: анализ практического опыта [Электронный ресурс] / Л.С. Пастухова // Педагогический журнал Башкортостана. - 2018. - № 5(78). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-proektnaya-deyatelnost-v-vozpitanii-i-sotsializatsii-molodogo-cheloveka-analiz-prakticheskogo-opyta>

deyatelnost-v-vozpitanii-i-sotsializatsii-molodogo-cheloveka-analiz-prakticheskogo-opyta

16. Пастухова Л.С. Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство развития гражданских качеств молодежи / Л.С. Пастухова // Вестник Марийского государственного университета. - 2019. - Т. 13. - № 2. - С. 289-294.

17. Пастухова Л.С. Педагогическая экспертиза социально-проектной деятельности молодежи / Л.С. Пастухова // Известия Российской академии образования. - 2018. - № 3(47). - С. 67-82.

18. Сафина А.А., Тазетдинова И.Т. Социальное инновационное проектирование и опыт подготовки к нему будущих специалистов социальной работы [Электронный ресурс] / А.А. Сафина, И.Т. Тазетдинова // Вестник Казанского технологического университета. - 2010. - № 3. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-innovatsionnoe-proektirovanie-i-opyt-podgotovki-k-nemu-buduschih-spetsialistov-sotsialnoy-raboty>

19. Степанов П.В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / П.В. Степанов; под ред. Н.Л. Селивановой. - М.: Изд-во: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2016. - 48 с.

20. Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам [Электронный ресурс] / Т.М. Барина, И.О. Гарипова, В.В. Каранова, Н.П. Леонова и др. - Режим доступа: <https://didacts.ru/slovari/terminologicheskii-slovar-spravochnik-po-psihologo-pedagogicheskim-disciplinam.html>

Reference:

1. Alyukova O.Yu. Social design as a way of forming the creative activity of modern youth: collective monograph / O.Yu. Alyukova, A.Yu. Nagornova // Social behavior of the individual: assessments and strategies. - Ulyanovsk: IE Kenschenskaya Victoria Valerievna (publishing house "Zebra"), 2016. - Pp. 224-236.

2. Bayborodova L.V., Serebrennikov L.N. Project activity as a means of professional self-determination of schoolchildren [Electronic resource] / L.V. Bayborodova, L.N. Serebrennikov // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2014. - № 2. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-professionalnogo-samoopredeleniya-shkolnikov>

3. Volkova E.N., Vereitinova T.V. To the definition of the concept of positive socialization of youth [Electronic resource] / E.N. Volkova, T.V. Vereitinova, I.V. Volkova, O.S. Mikhalyuk // Bulletin of Minin University. - 2016. - № 2(15). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-opredeleniyu-ponyatiya-positivnoy-sotsializatsii-molodezhi>

4. All-Russian competition "My country - my Russia" [Electronic resource]. - Access mode: www.moyastrana.ru

5. Vulfov B.Z., Ivanov V.D. Fundamentals of pedagogy in lectures, situations, primary sources: textbook /

B.Z. Vulfov, V.D. Ivanov. - M.: Publishing house of URAO, 1997. - 288 p.

6. Glazyev S.Yu. Strategy of the outstripping development of the Russian economy in the context of the global crisis / S.Yu. Glazyev. - M.: Economics, 2010.

7. Zagorulko R.V. Pedagogical systems and technologies: practical aspect: a course of lectures / R.V. Zagorulko, N.A. Rakova, L.I. Shevtsov. - Vitebsk: Publishing house of the UO "VSU im. P.M. Masherova", 2009. - 194 p.

8. Ivanova S.V. About political projection and project activity in the sphere of politics [Electronic resource] / S.V. Ivanova // Space and Time. - 2011. - № 1. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-politicheskom-proektirovanii-i-proektnoy-deyatelnosti-v-sfere-politiki>

9. Ivanova S.V., Pastukhova L.S. Possibilities of using the design method in education and work with youth at the present stage [Electronic resource] / S.V. Ivanova, L.S. Pastukhova // Education and Science. - 2018. - № 6. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-proektnogo-metoda-v-obrazovanii-i-rabote-s-molodezhu-na-sovremennom-etape>

10. Katyshevskaya T.A. The essence of project activity: a collection of scientific articles / T.A.

Katyshevskaya // SKIF. Students' Science Issues. - St. Petersburg. - 2020. - Issue 2 (42).

11. Likhachev B.T. Pedagogy: a course of lectures / B.T. Likhachev. - 3rd ed., Rev. and add. - M., 1998. - 464 p.

12. Makarova R.T. Technology of social design [Electronic resource] / R.T. Makarova // Innovation projects and programs in education. - 2011. - № 1. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sotsialnogo-proektirovaniya>

13. Nortsev D.S. Features of the implementation of regional youth programs in Russia and the USA / D.S. Nortsev // Bulletin of PAGS. - 2015. - № 5. - S. 121-126.

14. Fundamentals of the state youth policy of the Russian Federation for the period up to 2025 / Approved by the government of the Russian Federation, order of November 29, 2014 No. 2403-р.

15. Pastukhova L.S. Socio-project activity in education and socialization of a young person: analysis of practical experience [Electronic resource] / L.S. Pastukhova // Pedagogical journal of Bashkortostan. - 2018. - № 5(78). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-proektnaya-deyatelnost-v-vospitanii-i-sotsializatsii-molodogo-cheloveka-analiz-prakticheskogo-opyta>

16. Pastukhova L.S. Socio-project activity as an open educational space for the development of civic qualities of

youth / L.S. Pastukhova // Bulletin of the Mari State University. - 2019. - Т. 13. - № 2. - S. 289-294.

17. Pastukhova L.S. Pedagogical examination of the social-project activity of youth / L.S. Pastukhova // Bulletin of the Russian Academy of Education. - 2018. - № 3 (47). - S. 67-82.

18. Safina A.A., Tazetdinova I.T. Social innovative design and the experience of training future specialists in social work [Electronic resource] / A.A. Safina, I.T. Tazetdinova // Bulletin of Kazan Technological University. - 2010. - № 3. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-innovatsionnoe-proektirovanie-i-opyt-podgotovki-k-nemu-buduschih-spetsialistov-sotsialnoy-raboty>

19. Stepanov P.V. Modern theory of education: dictionary-reference book / P.V. Stepanov; ed. N.L. Selivanova. - M.: Publishing house: ANO Publishing House "Pedagogical Search", 2016. - 48 p.

20. Terminological dictionary-reference book on psychological and pedagogical disciplines [Electronic resource] / T.M. Barinov, I.O. Garipova, V.V. Karanova, N.P. Leonova and others - Access mode: <https://didacts.ru/slovari/terminologicheskii-slovar-spravochnik-po-psihologo-pedagogicheskim-disciplinam.html>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Турлаков Дмитрий Геннадиевич (г. Москва, Россия), аспирант, руководитель исполнительной дирекции Всероссийского конкурса «Моя страна – моя Россия», Московский политехнический университет, e-mail: dmi-turlakov@yandex.ru

Турлакова Ольга Евгеньевна (г. Москва, Россия), аспирант, специалист детского технопарка НИЦ «Курчатовский институт», Институт стратегии развития образования РАО, e-mail: olenka1592@mail.ru



УДК 364.23

Технология коуч-наставничества в организации работы с молодежью в трудной жизненной ситуации

Technology of coaching mentoring in organizing work with youth in difficult life situations

Савенкова С.В., Московский государственный психолого-педагогический университет, savenkovasv@mail.ru

Savenkova S., Moscow state psychological and pedagogical University, savenkovasv@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.026

Ключевые слова: коуч, наставничество, молодежь, технология, трудная жизненная ситуация.

Keywords: coach, mentoring, youth, technology, difficult life situation.

Аннотация. Актуальность статьи состоит в необходимости стабилизации положения молодых россиян, находящихся в трудной жизненной ситуации, усугубившегося вследствие коренной трансформации социально-экономического пространства нашей страны, а также наличием на сегодняшний день во всем мире острой проблемы организации социальной работы с молодежью, оказавшейся в трудной жизненной ситуации. Цель статьи заключается в рассмотрении возможности применения технологии коуч-наставничества при организации работы с молодежью, оказавшейся в трудной жизненной ситуации. Автором рассмотрены теоретические аспекты основы коуч-наставничества; проведён анализ практического использования коучинг-технологий при работе с молодежью, оказавшейся в трудной жизненной ситуации; разработана и описана программа коуч-наставничества для организации работы с молодежью, оказавшейся в трудной жизненной ситуации. Исследовано влияние технологий коуч-наставничества для организации работы с молодежью, оказавшейся в трудной жизненной ситуации. Доказано, что разработка и внедрение программы коуч-наставничества способствует выходу молодых людей из трудной жизненной ситуации. Статья предназначена для специалистов, работающих с данной категорией молодежи, результаты могут быть применены в социальной и педагогической деятельности, а также в сфере профессионального образования.

Abstract. The relevance of the article is necessity to stabilize the situation of youth in Russia, who are in a difficult life situation, aggravated by the radical transformation of the socio-economic space of our country, as well as the acute problem of organizing social work with youth in difficult life situation all over the world. The purpose of the article is to consider the possibility of using the technology of coach-mentoring in the organization of work with youth who find themselves in a difficult life situation. The author considers the theoretical aspects of the basis of coach-mentoring; an analysis of the practical use of coaching technologies when working with young people who find themselves in a difficult life situation; developed and described a coaching mentoring program for organizing work with youth in difficult life situations. The influence of coach-mentoring technologies for the organization of work with youth in difficult life situations has been investigated. It has been proven that the development and implementation of coach programs helps youth to get out of a difficult life situation. The article is intended for specialists working with youth in difficult life situation, the results can be applied in social and pedagogical activities, as well as in the field of professional education.

Введение. Молодежь является главным стратегическим социально-демографическим ресурсом любого государства. Именно поэтому значительное внимание мирового сообщества направлено на эффективное развитие инновационного потенциала молодых людей, их социализацию и интеграцию в общество [10]. То, каким образом российское государство реализует

свои полномочия в отношении молодежи, как оно обеспечивает социально-экономические и общественно-политические условия для ее становления и развития, имеет большое влияние на будущее страны.

Основным нормативным актом федерального уровня, регулирующим вопросы государственной молодежной политики, является Федеральный

закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» [4]. Закон направлен на защиту прав и законных интересов молодежи, обеспечение равных условий для ее культурного, интеллектуального, профессионального, социального, физического развития и самореализации, а также на формирование культуры семейных отношений и создание условий для участия молодых людей в возрасте от 14 до 35 лет в политической, социально-экономической, научной, спортивной и культурной жизни общества.

На региональном уровне, в Москве и Московской области действуют государственные программы по социальной поддержке и защите населения данных субъектов [1;8;9], а также закон города Москвы от 30 сентября 2009 года «О молодежи» [6] и закон Московской области от 1 декабря 2003 года № 155/2003-ОЗ «О государственной молодежной политике в Московской области» [7].

Молодежь, как особая социальная группа рассматривается в трудах многих исследователей, в частности данной теме посвящены работы А.И. Зыряновой, В.В. Паршиной, О.А. Плугарь, Д.В. Руденкина, В.К. Тимкина, В.И. Чупрова. Роль государства в становлении молодежи, ее социализации анализируется такими авторами как: И.С. Алехина, А.Л. Елисеев, Н.С. Лупачева, Ю.А. Панова, Н.К. Попадюк, А.А. Саидов.

Обращаясь непосредственно к самому понятию «молодежь в трудной жизненной ситуации», мы пришли к выводу, что данную дефиницию, применительно к российской практике социальной работы, следует рассматривать как группу граждан Российской Федерации в возрасте от 14 до 35 лет, признанных нуждающимися в социальной защите и помощи. Определение молодежи, закрепление в российском законодательстве важно для осознания статуса данной группы в развитии российского общества.

Понятие «молодежь» сформулировано в «Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года»: «молодежь – социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных особенностей, социального положения и характеризующаяся специфическими интересами и ценностями ... имеющих постоянное место жительства в Российской Федерации или проживающих за рубежом (граждане Российской Федерации и соотечественники)» [5]. Как видно, Российское государство использует культурологический подход в определении молодежи, т.е., в первую очередь, молодежь – особая культурная

совокупность, объединяющая в себе граждан России определенного возраста.

Что касается понятия «трудная жизненная ситуация», то оно давно прочно вошло в словарь социальных служб.

В российском законодательстве оно было впервые зафиксировано в Федеральном законе № 195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения Российской Федерации». В статье 3 указанного акта трудная жизненная ситуация интерпретировалась как «ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное), которую он не может преодолеть самостоятельно» [2].

Как видно, несмотря на приведенный перечень обстоятельств, которые можно отнести к трудным жизненным ситуациям, их состав носит открытый характер. То есть, любое обстоятельство, объективно вызывающее нарушение устоявшейся жизнедеятельности человека и находящееся вне его самостоятельных возможностей к разрешению, позволяет ему претендовать на получение определенных мер государственной социальной помощи.

В более позднем законе № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания в Российской Федерации» из понятия «трудная жизненная ситуация» был убран перечень расшифровывающих обстоятельств. Одновременно с этим, было введено понятие «получатель социальных услуг», которое обозначает гражданина, признанного «нуждающимся в социальном обслуживании и которому предоставляется социальная услуга или социальные услуги» [3].

Однако, несмотря на наличие значительного количества литературных источников, посвященных вопросам социальной политики Российской Федерации в отношении молодого поколения, практически нет трудов, анализирующих различные аспекты работы с молодежью в трудной жизненной ситуации, в том числе наиболее перспективные современные технологии, направленные на эффективную социальную интеграцию и адаптацию молодых людей.

Цель статьи: настоящей статьей преследуются две цели: во-первых, обосновать необходимость включения программы коуч-наставничества в работу заинтересованных

учреждений, а, во-вторых, проиллюстрировать на опыте Государственного казенного учреждения Центр занятости населения города Москвы возможность использования данной программы в целях подбора решений по выходу молодых людей из трудной жизненной ситуации.

Материалы и методы исследования. На современном этапе развития российского социума становление молодежи происходит в условиях многих неопределенностей, существенно затрудняющих процесс нормальной интеграции молодых людей в полноценную жизнь общества. При этом с каждым годом количество молодежи, не способной самостоятельно справиться с данной задачей, неуклонно растет.

Проведенное в рамках настоящей работы исследование позволило выявить наиболее актуальные проблемы современной молодежи: сложности с трудоустройством; жилищные проблемы; тяжелое финансовое положение; недостаточный уровень образования; алкогольная, табачная, наркозависимость; игромания; неуверенность в будущем. Одним из механизмов решения указанных проблем выступает социальная работа с молодежью. Сделать ее более эффективной, с нашей точки зрения, могут прогрессивные инновационные технологии, в частности, использование в практике учреждений коуч-наставничества.

Как прикладная технология коучинг опирается на основы психологии, психодинамики, менеджмента, социологии, нейробиологии, квантовой физики и других дисциплин. Она основана на качественных процессах диалога, ориентированного на цели и результаты. Через серию направленных и стратегических бесед технология коучинга может помочь принять ментальную модель поведения, раскрыть и стимулировать потенциал сопровождаемых лиц, устранить помехи в саморазвитии. Что касается коуч-наставничества, то это относительно новое направление волонтерской деятельности в российской практике, подразумевающее организацию индивидуального партнерства между опытным в определенной сфере членом общества и его менее опытным в данной области «подшефным».

Применительно к молодежи в трудной жизненной ситуации данное сотрудничество может быть сконцентрировано на достижении самых разнообразных личностных и профессиональных целей – это может быть окончание колледжа, переход на новый жизненный этап, открытие своего дела,

совершенствование профессиональных умений и навыков, отказ от зависимостей и т.д.

Несмотря на доказанную эффективность, в российской практике социальной работы коучинг – достаточно редкое явление. Как правило, он используется либо как вспомогательная технология при работе с подростками группы риска, либо как технология стимулирования профессиональной активности безработной молодежи. И, если первое направление устойчиво развивается, то второе представлено единичными проектами. Одной из определяющих причин этого является ряд проблем, связанных с внедрением коучинга в практику учреждений: непроработанность методологии, отсутствие у педагогов нужных компетентностей и мотивации, психологические особенности молодежи, вопросы организационной поддержки.

Специфика технологий социальной работы, как и социальных технологий в целом, состоит в том, что это не субъект-объектные отношения – они ориентированы на взаимодействие двух или нескольких субъектов: с одной стороны – инициатора преобразований (применительно к исследуемой нами теме – специалиста по социальной работе), с другой – участника взаимодействия (молодого человека, находящегося в трудной жизненной ситуации) [11].

Большая часть авторов, приводя перечень технологий социальной работы с молодежью, называет в основном только те из них, которые можно классифицировать, как терапевтические или абилитационные: социальная терапия, арт-терапия, музыкотерапия, библиотерапия, логотерапия, творческие технологии [12]. Решение социальных проблем индивида в данном случае достигается посредством его вовлечения в определенный вид деятельности.

Однако наш опыт доказал, что, несмотря на необходимость решения перечисленных вопросов, технология коуч-наставничества обладает огромным потенциалом в области социальной помощи молодежи.

Результаты исследования. В целях создания дополнительных условий для повышения эффективности работы с подростками и молодежью в трудной жизненной ситуации нами был реализован формирующий эксперимент с использованием разработанной нами Программы коуч-наставничества (далее – Программа) для профессионально-личностного развития молодежи в трудной жизненной ситуации.

Экспериментальная работа была проведена на базе ГКУ ЦЗН – это площадка, где карьерные консультанты-психологи, предлагают подросткам

и молодежи широкий HR-инструментарий для выбора будущей профессии и трудоустройства. В Центре занятости населения у молодых людей есть возможность пройти профориентационное тестирование и комплексную оценку своих профессиональных и личностных компетенций. Это позволяет определить вектор будущего развития и выявить конкретные инструменты повышения любых недостающих навыков.

Реализация программы включила в себя несколько основных этапов:

1. *Целевой этап*, в рамках которого была определена цель реализации Программы, уточнена целевая группа и структура программы.

2. *Подготовительный этап*, обеспечивающий подготовку необходимых организационных условий для реализации разработанной Программы. Учитывая опыт учреждений, нами была создана рабочая группа, координирующая реализацию разработанной программы; разработано и утверждено Положение об использовании коучинговых технологий в целях профессионального развития молодежи, учитывающее основные аспекты данного инструмента; налажено межинституциональное взаимодействие учреждений разной ведомственной подчиненности, так или иначе вовлеченных в профориентационную работу с детьми и молодежью, либо заинтересованных в результатах этой работы; произведен отбор и подготовка участников реализации программы.

3. *Диагностический этап*, позволивший определить контрольные характеристики мотивационного профиля участников программы и уточнить ее содержание.

4. *Организационный этап*. Данный этап посвящен реализации содержания разработанной Программы, предусматривающий реализацию содержания программы, в структуре которой были предусмотрены индивидуальные и групповые коуч-сессии, тренинги на повышение профессиональной активности, тематика и содержание которых были направлены на максимальную активизацию процесса профессионального самоопределения слушателей, осознание ими необходимости профессионально-личностного развития, поиск ресурсов и возможностей для этого.

Выбор тренингов в каждом конкретном случае подлежит согласованию с коучем и куратором.

Тематика и содержание индивидуальных коуч-сессий носят рекомендательный характер, допускаются ситуативные изменения (отражаются в отчете коуч-наставника) и плановые (согласовываются с куратором).

И индивидуальные, и групповые коуч-сессии имеют свои правила проведения.

Индивидуальные встречи проходят в отдельном кабинете на территории коуч-наставника (ГКУ ЦЗН) при закрытых дверях. Присутствие кураторов и координаторов на индивидуальных встречах не предусмотрено.

Допускается проведение дополнительных индивидуальных и групповых встреч по инициативе коуча или подопечного, группы с соблюдением правил, по согласованию с координаторами и кураторами, законными представителями ребенка.

В таблице 1, в качестве примера, представлена тематика индивидуальных коуч-сессий.

Таблица 1. – Содержание индивидуальных сессий Программы коуч-наставничества молодежи в трудной жизненной ситуации

Темы	Цель	Методики
«Интересы и склонности», «Окружение»	Знакомство подопечных с коучем Предварительное выявление направлений развития	<i>Методика «Автобиография»</i> <u>Цель:</u> изучение жизненного пути личности <u>Инструкция:</u> с помощью наводящих вопросов выделить основные поворотные моменты в жизни <i>Работа с метафорическими ассоциативными картами</i> <u>Цель:</u> создание диалога между внутренним и внешним миром подопечного, выявление скрытых мотивов и убеждений <u>Инструкция:</u> выбрать карту из колоды, описать ее содержание и свое отношение к изображению
«Видение своего будущего», «Будущее как возможность» 2	Постановка цели траектории индивидуального развития	<i>Методика «Временной сдвиг»</i> <u>Цель:</u> мотивация к продуктивному участию в технологии, определение цели <u>Инструкция:</u> представьте, что прошло __ месяцев (лет). Все свершилось. Вы добились цели. Опишите, что вы наблюдаете. Кем Вы стали? Что Вам это дает? Как Вы себя ощущаете? Что вас окружает? Кто рядом с вами? Какие перспективы открылись перед Вами?

Продолжение таблицы 1

Темы	Цель	Методики
«Что помогает одержать победу», «Как закрепить успех», «Чем могут быть полезны ошибки и неудачи»	Поиск возможностей для реализации цели	<i>Техника «Мозговой штурм»</i> <u>Цель:</u> определение направлений для дальнейшего развития <u>Инструкция:</u> убедить коуча в необходимости выбора определенного направления собственного развития. Использование этой методики позволяет подопечным самостоятельно найти несколько точек зрения на пути дальнейшей самореализации и в процессе ответов на наводящие вопросы выявить все сильные и слабые стороны своей идеи
«Планы на будущее», «Навыки самоорганизации и управления временем»	Определение условий для реализации цели	<i>Методика «Колесо баланса»</i> <u>Цель:</u> определение приоритетной цели, оценка своих возможностей <u>Инструкция:</u> оцените каждый сектор «колеса» по 10-балльной шкале по состоянию на данный момент; так, как подопечный хотел бы, чтобы данные сферы были развиты
«Как взаимодействовать с другими людьми, могут ли они»	Поиск источников реализации цели	<i>Техника рефрейминга</i> <u>Цель:</u> коррекция отношения с окружающими <u>Инструкция:</u> Выберите «жертву» - неприятного для Вас человека. И найдите у него достоинства
«Помочь преуспеть в жизни?», «В чём состоит навык общения?»		Найдите, за что этого человека можно полюбить в широком смысле этого слова. Просто почувствуйте, что перед вами хороший, интересный человек, перед вами личность с радостями и проблемами. Он очень старается решать свои проблемы так, как он может. Прочувствуйте это хоть пару минут. Больше ничего не делайте, не нужно проявлять свое «новое» отношение. Выполнение подобного упражнения помогает устранить стереотипность в мышлении, сформировать позитивный настрой по отношению к окружающим, настроиться на коммуникацию
«Выявление сильных сторон, которые нужно развивать»	Раскрытие потенциала подопечных	<i>Методика «Окно Джохари»</i> <u>Цель:</u> анализ восприятия себя другими людьми, выявление потенциальных возможностей <u>Инструкция:</u> разделите лист на 4 части. Получили 4 зоны: открытую — это то, что Вы знаете о самом себе и другие тоже знают; слепое пятно — это то, что другие люди знают о Вас, а Вы — нет; скрытую — это то, что Вы про себя знаете, а другие — нет; неизвестную зону зона — это то, что скрыто и от Вас, и от других. «Окно» заполняется с помощью наводящих вопросов коуча, начиная с открытой зоны. Материал из слепой и неизвестной зон дает возможность для развития подопечного. Результат такой работы – качественное изменение коммуникации с окружающими, возможность четко прогнозировать результаты с учетом понимания и корректировки своих качеств
«Видение образовательного, профессионального будущего и план реализации»	Составление укрупненного плана профессионально-личностного развития	<i>Модель GROW</i> <u>Цель:</u> формирование стратегии достижения поставленной цели <u>Инструкция:</u> GROW – это аббревиатура от названий четырех этапов – Goal (Цель), Reality (Реальность), Options (Варианты) и Will (Намерение). Пройдя через все четыре этапа с помощью открытых вопросов коуча подопечный повысит осознанность и понимание своих возможностей, ресурсов и необходимых действий для достижения поставленной цели
«Как сделать шаг навстречу переменам»	Пошаговое планирование реализации индивидуального плана	<i>Методика «Личностный сдвиг»</i> <u>Цель:</u> моделирование оптимального плана профессионально-личностного развития <u>Инструкция:</u> посмотреть на себя и свой план с точки зрения другого человека (любящего Вас / коуча / Вашего соперника). Данная техника помогает сформировать тактику реализации стратегических этапов плана. <i>Визуализация карьерного плана</i> <u>Цель:</u> визуализация перспектив, возможностей, их наглядная подача для создания целостной картины; анализ «узких» мест карьерного плана, уточнение тактики достижения цели

Коуч-наставник должен быть информирован в необходимом объеме об особенностях подопечного, которые могут сказаться на проведении встреч (наличие таких заболеваний, как ДЦП, нарушения речи, эпилепсия, аллергия, сахарный диабет, а также зависимостей (табачная, алкогольная, клептомания) и склонности к отклоняющемуся поведению (побеги, бродяжничество) и др.).

Групповые коуч-сессии проходят в тренинг-залах расположенных на территории учреждения. Присутствие кураторов и координаторов на них приветствуется. Нахождение посторонних лиц запрещено.

В рамках реализации Программы не предусмотрено ведение видео- и аудиозаписи индивидуальных встреч (за исключением реализации исследовательских целей с согласия участников).

5. *Контрольно-аналитический этап*, направлен на анализ достигнутых результатов и выявление факторов повышения эффективности разработанной и реализованной Программы. Эффективность использования Программы коуч-наставничества молодежи в трудной жизненной ситуации была подтверждена комплексом процессуальных и результирующих показателей: высокой степенью удовлетворенности участников эксперимента его результатами, готовностью рекомендовать подобные проекты своему окружению, отдельными успехами слушателей в профессиональной реализации, динамикой личностных профессионально значимых свойств и характеристик.

Для успешного внедрения Программы коуч-наставничества в работу учреждений должен предусматривать следующие аспекты:

- прохождение будущими коучами специальных курсов или программ подготовки;
- разработка Положения о реализации программы коучинга в учреждении с подробным описанием программы или технологии, функционалом сотрудников, обозначенными критериями оценки эффективности программы, способами оценки эффективности и контроля реализации программы и т.д.;
- организация методологической поддержки коучам со стороны узких специалистов: психологов, юристов и карьерных консультантов;

- организация подготовительной психологической работы с молодежью с целью снизить протест против участия в программе, осознать ее необходимость.

Реализация указанных пунктов позволит минимизировать риски возникновения проблем при внедрении учреждением коучинговых технологий в работу с молодежью в трудной жизненной ситуации.

Заключение. В данной статье рассмотрен перечень основных нормативно – правовых документов, которые касаются реализации и осуществления работы с молодежью. В полной мере рассмотрены документы Федерального значения, регионального значения, а также глобального (мирового) значения.

Исследованы теоретико-методологические основы коуч-наставничества для молодежи в трудной жизненной ситуации.

Были затронуты вопросы касаемые прогрессивных инновационных технологий, в частности, использование в практике учреждений Программы коуч-наставничества. В ходе проведения исследования проанализированы результаты использования Программы коуч-наставничества и выявлены направления ее развития.

Полученный опыт позволил сделать вывод о том, что использование Программы коуч-наставничества в работе с молодежью трудной категории способствует выходу молодых людей из трудной жизненной ситуации, при реализации следующих условий:

- обеспечение равной доступности программ и технологии коуч-наставничества гражданам в возрасте от 14 до 35 лет;
- осуществление планирования карьерной траектории молодых людей, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- наличие качественного оказания коуч-сессий и программ тренингов.

Резюмируя все аналитические вопросы по данной теме, была разработана серия занятий с использованием коучинговой технологии, направленных на профессионально-личностное развитие молодежи в трудной жизненной ситуации, что позволило повысить эффективность социальной работы с данной категорией населения в ГКУ ЦЗН.

Литература:

1. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/

2. Федеральный закон № 195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения Российской

Федерации» [Электронный ресурс] // ИПС Гарант. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/105642/>

3. Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/

4. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372649/

5. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 N 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/5416a7ecf3afe3ff052deb74264bbf282e889ef/

6. Закон «О молодежи» г. Москва [Электронный ресурс] // Официальный сайт мэра Москвы. – Режим доступа: <https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/171190220/>

7. Закон Московской области от 1 декабря 2003 года № 155/2003-ОЗ «О государственной молодежной политике в Московской области» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/CGI/online.cgi?req=doc&base=MOB&n=16666#030856466813737715>

8. Государственная программа города Москвы «Социальная поддержка жителей города Москвы»

утверждена постановлением Правительства Москвы от 06.09.2011 № 420-ПП [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?from=128297-0&rnd=7A8F58182ECA99115C1410E0CA571D4B&req=doc&base=MLAW&n=198968&REFDOC=128297&REFBASE=MLAW#2bxv72n628v>

9. Постановление Правительства МО от 25.10.2016 N 783/39 (ред. от 19.01.2021) «Об утверждении государственной программы Московской области "Социальная защита населения Московской области» на 2017-2024 годы» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?from=244448-0&rnd=13DF5950DC0C41125A9E22966F914141&req=doc&base=MOB&n=333882&REFDOC=244448&REFBASE=MOB#73hu9qpnibc>

10. Алёхина И.С., Путря Н.Г. Молодежь как субъект и объект государственной молодежной политики: проблемные аспекты понятийного аппарата / И.С. Алехина, Н.Г. Путря // Управленческое консультирование. - 2020. - № 3. - С. 39–46.

11. Веричева О.Н. Классификация технологий социальной работы с молодежью / О.Н. Веричева // Вестник Костромского государственного университета. – 2013. - № 5. – С. 165-166.

12. Денисова Н.С., Гизатова И.А. Технологии социальной работы с молодежью [Электронный ресурс] / Н.С. Денисова, И.А. Гизатова // Педагогическое мастерство / Материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3177/>

References:

1. Federal Law "On the Basic Guarantees of the Rights of the Child in the Russian Federation" dated 24.07.1998 No. 124-FZ (last edition) [Electronic resource] // ConsultantPlus. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/

2. Federal Law No. 195-FZ "On the Foundations of Social Services for the Population of the Russian Federation" [Electronic resource] // IPS Garant. - Access mode: <https://base.garant.ru/105642/>

3. Federal Law of December 28, 2013 No. 442-FZ "On the Basics of Social Services for Citizens in the Russian Federation" [Electronic resource] // ConsultantPlus. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/

4. Federal Law of December 30, 2020 No. 489-FZ "On youth policy in the Russian Federation" [Electronic resource] // ConsultantPlus. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372649/

5. Order of the Government of the Russian Federation of November 29, 2014 N 2403-r "On Approval of the Fundamentals of State Youth Policy of the Russian Federation for the Period until 2025" [Electronic resource] // ConsultantPlus. - Access mode:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/5416a7ecf3afe3ff052deb74264bbf282e889ef/

6. Law "On Youth", Moscow [Electronic resource] // Official site of the Mayor of Moscow. - Access mode: <https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/171190220/>

7. Law of the Moscow Region of December 1, 2003 No. 155/2003-OZ "On state youth policy in the Moscow region" [Electronic resource] // ConsultantPlus. - Access mode: <http://www.consultant.ru/cons/CGI/online.cgi?req=doc&base=MOB&n=16666#030856466813737715>

8. The state program of the city of Moscow "Social support for residents of the city of Moscow" approved by the decree of the Government of Moscow dated 06.09.2011 No. 420-PP [Electronic resource] // ConsultantPlus. - Access mode: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?from=128297-0&rnd=7A8F58182ECA99115C1410E0CA571D4B&req=doc&base=MLAW&n=198968&REFDOC=128297&REFBASE=MLAW#2bxv72n628v>

9. Decree of the Government of the Moscow region of 25.10.2016 N 783/39 (as amended on 19.01.2021) "On approval of the state program of the Moscow region" Social protection of the population of the Moscow region "for 2017-2024" [Electronic resource] // ConsultantPlus. - Access mode: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/>

online.cgi?from=244448-

0&rnd=13DF5950DC0C41125A9E22966F914141&req=doc&base=MOB&n=333882&REFDOC=244448&REFBASE=MOB#ib73hu9p

10. Alekhina I.S., Putrya N.G. Youth as a subject and object of state youth policy: problematic aspects of the conceptual apparatus / I.S. Alekhina, N.G. Putrya // Management consulting. - 2020. - № 3. - P. 39–46.

11. Vericheva O.N. Classification of technologies of social work with youth / O.N. Vericheva // Bulletin of the Kostroma State University. - 2013. - № 5. - S. 165-166.

12. Denisova N.S., Gizatova I.A. Technologies of social work with youth [Electronic resource] / N.S. Denisova, I.A. Gizatova // Pedagogical skills / Materials of the II Intern. scientific. conf. (Moscow, December 2012). - M.: Buki-Vedi, 2012. - Access mode: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3177/>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Савенкова Светлана Владимировна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Социальная коммуникация и организация работы с молодежью» факультета «Социальная коммуникация», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», e-mail: savenkovasv@mgppu.ru



УДК 376

**К вопросу социализации детей-сирот в условиях приемной семьи:
педагогический аспект**

**On the issue of socialization of orphaned children in a foster family:
pedagogical aspect**

Гельмутдинова М.Р., *Благотворительный фонд «Ярдэм» г. Казань, malika@info-islam.ru*

Helmutdinova M., *Charitable Foundation "Yardem" Kazan, malika@info-islam.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.027

Ключевые слова: дети-сироты, приемная семья, социализация, показатели успешной социализации детей-сирот, уровни социализированности ребенка.

Keywords: orphans, foster family, socialization, indicators of successful socialization of orphans, levels of socialization of the child.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в условиях интернатного учреждения ребенок, оставшийся без попечения родителей, не имеет возможности полноценно социализироваться. Цель статьи заключается в выявлении ресурсов приемной семьи в оказании помощи таким детям стать полноценными членами общества, научиться управлять своим поведением в соответствии с принятыми нормами и ценностями, так как именно семья является важнейшим институтом социализации. Автором выявлены сущность и содержание процесса социализации, особенности его протекания в условиях приемной семьи, определены уровни социализированности ребенка. Предложены критерии оценки составляющих процесса социализации и соответствующий диагностический инструментарий. Статья предназначена для специалистов органов опеки и попечительства, сотрудников интернатных учреждений, социальных педагогов.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that in the conditions of a boarding institution, a child left without parental care does not have the opportunity to fully socialize. The purpose of the article is to identify the resources of a foster family in helping such children become full-fledged members of society, learn to manage their behavior in accordance with accepted norms and values, since it is the family that is the most important institution of socialization. The author reveals the essence and content of the process of socialization, the peculiarities of its course in the conditions of a foster family, the levels of socialization of the child are determined. The criteria for evaluating the components of the socialization process and the corresponding diagnostic tools are proposed. The article is intended for specialists of guardianship and guardianship authorities, employees of boarding institutions, social educators.

Введение. Сиротство – одна из сложнейших современных проблем, свидетельствующая о неблагополучии населения страны. Статистика свидетельствует, что в России детей-сирот в 4 – 5 раз больше, чем в странах Европы и в США. Всего в Российской Федерации по состоянию на 31 декабря 2020 года проживало 30,3 млн. детей, из которых более 406 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Большая их часть оказывается в интернатных учреждениях, выпускники которых, начав самостоятельную жизнь, не умеют справляться с разнообразными проблемами в период постинтернатной адаптации, а иногда и не желают делать это самостоятельно, встают на иждивенческую позицию. С другой стороны, они чувствуют себя

потерянными и «чужими» в социуме, ощущают себя выключенными из нормальных социальных связей и взаимоотношений, процесс социализации у них затрудняется. Решением этой проблемы является устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в приемные семьи.

Методами исследования послужили теоретический анализ психолого-педагогических трудов, посвященных специфике социализации детей-сирот в интернатных учреждениях и замещающих семьях различных типов, синтез полученной информации.

Результаты исследования. Изучение взглядов ученых их различных областей знания показало, что все они едины в определении социализации

как процесса усвоения и воспроизводства индивидом общественного опыта, в ходе которого индивид приобретает социальную природу, то есть становится частью человеческого общества [1, с.15]. Но социологи рассматривают социализацию с позиции усвоения ролей и ожидаемого поведения при взаимодействии с обществом и развитии удовлетворительных связей с другими людьми [2]. Культурологи акцентируют внимание на том, что становление человека как личности «невозможно без его взаимодействия с окружающим его пространством, с миром культуры, снимающим противоречия между его природным и социальным началами» [3]. В социальной психологии данный феномен понимается как взаимодействие человека со своим ближайшим непосредственным окружением (группой, конкретными общностями с их межличностными, внутригрупповыми и межгрупповыми отношениями) [4]. В психологических исследованиях социализация изучается на различных этапах развития индивида с учетом его возрастных характеристик, развития отдельных психических процессов, когнитивных функций и личностного становления [5]. Педагоги раскрывают содержание этого процесса, используя категорию «воспитание», его виды, формы, механизмы и т.д., а также влияние окружающей стихийной среды на становление индивида [6, с.254]. В социальной педагогике социализация понимается как процесс взаимодействия человека с социальной средой, а ее успешность определяется степенью усвоения социальных норм и способности воспроизводить социальный опыт [7, с.15-16.].

Основным и важнейшим институтом социализации детей является семья. Однако если ребенок лишается семьи и его помещают в интернатное учреждение, то этот процесс нарушается. Жизнь в таких учреждениях приводит к тому, что дети начинают ощущать свою ненужность, у них развивается заниженная самооценка, формируются недостаточное самоуважение, стойкая потребность во внимании. Принудительный характер общения с такими же обделенными любовью сверстниками способствует развитию эмоционального напряжения и тревожности, порождает агрессию. А постоянный контроль препятствует развитию умений самоуправления и самоконтроля, самостоятельности, сдерживает формирование умений преодолевать трудности. Недостаточный жизненный опыт практической деятельности затрудняет процесс профессионального

самоопределения. Обратной стороной медали становится отсутствие привязанности к другим людям, неприятие себя и окружающих, нарушение процесса социализации. В связи с этим целью государства является устройство таких детей в замещающие семьи, что является более приоритетной формой их жизнеустройства. Термин «замещающая семья» используется для обозначения различных типов семей, которые принимают на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Замещающая семья, кроме обеспечения безопасной жизнедеятельности такого ребенка, должна создать ему благоприятные условия для личностного развития, приобщать его к культурным и духовно-нравственным ценностям, облегчения социальной адаптации ребенка строить с ним доверительные отношения [8, с.44].

Наиболее предпочтительными являются такие формы семейного устройства детей-сирот, как усыновление и помещение в приемную семью.

Преимущества усыновления заключаются в том, что усыновленный ребенок имеет равные права с родными детьми, может поменять фамилию, имя и даже дату рождения, что является залогом того, что данная конфиденциальная информация не будет доступна посторонним. Кроме того, оно не имеет сроков, в отличие от других типов замещающей семьи. В результате ребенок получает настоящую семью. Однако не все дети-сироты могут быть усыновлены. И тогда используются другие формы их семейного устройства, например, приемная семья, которая достаточно широко распространена в настоящее время.

Семья получает статус приемной на основе договора с органами опеки. Такие семьи называют профессиональными, поскольку приемный родитель получает заработную плату, имеет оплачиваемый отпуск, деятельность по воспитанию приемных детей засчитывается ему в трудовой стаж. В приёмной семье могут одновременно проживать до 8 детей. Ребенок может находиться в такой семье до своего совершеннолетия.

Приемные родители должны постоянно отчитываться перед органами опеки за воспитание детей, а также расходование средств, выделенных на них (ежемесячное пособие). При этом ребенок продолжает получать причитающиеся ему алименты, пособия, пенсии и другие социальные выплаты, за ним сохраняется право собственности на жилое помещение, в котором он проживал ранее, либо право на получение жилья при его отсутствии.

Оптимальность данной формы устройства детей-сирот заключается в том, что приемная семья обладает значительным педагогическим ресурсом. Жизнь в семье позволяет ребенку освоить новые социальные роли, усвоить традиционные семейные ценности, включиться в малые социальные группы. Часто, несмотря на то, что отношения между детьми и приемными родителями имеют формальный правовой характер, строятся на договорной основе и имеют ограничения по сроку действия, фактические связи между ними не прерываются. Как отмечает Ослон В.Н., в большинстве случаев добрые отношения между членами семьи сохраняются надолго, а иногда и навсегда [9].

Однако иногда возникают ситуации, когда семьи отказываются от приемных детей и чтобы избежать таких случаев, необходимы не только тщательный подбор семей и их подготовка к новому статусу, но и подготовка детей к жизни в семье, учет индивидуальных особенностей ребенка. Это позволит компенсировать последствия его негативного и травматичного опыта семейных отношений. Для того чтобы избежать таких случаев, сделать жизнь приемного ребенка комфортной, подготовить его к будущей продуктивной и счастливой жизни, следует выяснить особенности социализации ребенка-сироты в условиях приемной семьи.

Социализация ребенка в условиях приемной семьи представляет собой объективный и регулируемый процесс освоения им моральных и правовых норм, принятых в обществе, развития совокупности психических реакций, определяющих адекватное поведение индивида и эффективное взаимодействие с незнакомой средой существования в ходе включения его в новую семью, поиска новых взаимоотношений, взаимного приспособления. При этом меняется не только ребенок, но и сама семья.

Выделяют следующие компоненты социализации: *коммуникативный компонент*, включающий освоение всех видов коммуникации и использование их в различных ситуациях деятельности и общения; *поведенческий компонент*, предполагающий овладение не только разнообразными действиями, но и усвоение норм, правил, обычаев, запретов, принятых в данном обществе; *познавательный компонент*, включающий формирование средствами воспитания, обучения, общения, а также самопознания знаний об окружающей действительности; *ценностный компонент*, предполагающий развитие умений интериоризировать общественные ценности, делать их значимыми для себя социализации [10].

Результатом социализации личности становится ее социализированность, то есть эффективная адаптация к обществу, саморазвитие, обособление и активное взаимодействие с социумом.

Инструментом социализации является воспитание. Воспитание приемного ребенка нацелено, прежде всего, на то, чтобы сформировать личность с критическим мышлением и собственным мнением по вопросам, касающимся актуальных проблем. Воспитание осуществляется в русле социализации: в результате ребенок усваивает нормы и ценности, установки и образцы поведения, принятые в данном обществе. И в будущем он будет строить взаимодействие с другими людьми на основе моделей коммуникаций, преобладающих в семье. Даже если ребенок попадает в семью только на короткое время, он все равно перенимает социальный опыт благодаря общению с представителями различных поколений, взаимопониманию, взаимодействию.

Социализация ребенка-сироты в приемной семье может осуществляться по следующим направлениям:

– образовательная среда, которая способствует налаживанию контактов со взрослыми и сверстниками. Ребенок взаимодействует, независимо от своего желания, с воспитателями или учителями, другими детьми, участвует в коллективной деятельности. Показателями успешности его включения в новые социальные отношения являются такие, как развитие умений учебной деятельности, появление желания хорошо учиться, положительные отзывы о ребенке. Однако родители не должны ограничивать познавательную деятельность детей школой или детским садом. Более широкие возможности для социализации ребенка предоставляет система дополнительного образования: кружки, спортивные секции, студии и т.п.;

– круг общения ребенка. Для такого ребенка-сироты важны отношения с другими детьми, которые обычно строятся на общих интересах. Дружеское общение, в отличие от иерархичных коммуникаций со взрослыми, особенно ценится детьми, способствует развитию их социальной активности. Социальный опыт ребенка обогащается и при знакомстве с семьями родственников приемных родителей. Ребенок видит, как живут другие семьи, какие отношения между их членами, расширяет свои представления о семейной жизни, приобретает новых близких людей. Все это развивает у него

уверенность в себе и стабильность своего положения;

– контакты с родственниками и другими близкими ему людьми из прошлой жизни. Встречи с ними дают возможность ребенку убедиться в том, что его жизнь не начинается заново, что его старые привязанности существуют и у него есть возможность в этом убедиться.

Несомненно, что социализация ребенка в приемной семье не бывает гладкой и может сопровождаться трудностями, которые имеют индивидуальный характер. Так, в эмоциональном плане проблема заключается в том, что ребенок, попав в новую семью, испытывает одновременно и радость, и тревогу. Трудности педагогического плана обуславливаются особенностями воспитательного процесса, реализуемого приемными родителями. В связи с этим сотрудничество, поддержка, забота, взаимная ответственность – это те основания, на которых должны строиться отношения в приемной семье, обеспечивающие социализацию ребенка.

Т.В. Андреева отмечает, что на ребенка, помещенного в приемную семью, и его социализацию влияют состав семьи, позиция ребенка в ней, авторитетность воспитателей, преобладающий стиль воспитания, потенциал семьи (нравственный, творческий), личностные качества взрослых членов семьи, их образование, этнические особенности, градус в отношениях, преобладающие в семье ценности и т.п. [11].

Итак, при правильно организованном воспитателем процессе социализации у приемного ребенка формируется:

– *социальная идентичность*; для этого ему необходимо создать возможность раскрыть себя в процессе социального взаимодействия;

– *профессиональная идентичность*; для этого требуется включенность ребенка в реальные социальные отношения, чтобы у них расширялись представления о мире профессий и трудовой деятельности в целом;

– *этнокультурная идентичность*; она развивается при условии выстраивания межличностного и межкультурного диалога семьи с окружающей средой;

– *личностная идентичность*; для ее формирования необходимо создавать ситуации, когда ребенку приходится самостоятельно принимать важные решения, тогда он начинает адекватно оценивать себя, свою жизнь, планировать будущее, стремиться к саморазвитию [12].

При таких условиях у ребенка формируется правильная жизненная позиция еще до того, как наступит реальная жизненная ситуация.

Для того, чтобы оценить успешность социализации приемного ребенка в замещающей семье необходимо выделить ее показатели. К ним относят следующие [13]:

1. Коммуникативность является базовым показателем успешности человека во всех сферах жизнедеятельности. Коммуникативность способствует эффективному социальному взаимодействию между людьми, построению партнерских отношений.

2. Социальная активность характеризует жизненную позицию личности, способность усваивать и использовать в жизни знания, умения, навыки, нормы и правила поведения. Это активность, направленная не только на изменение и преобразование окружающей действительности, но и изменение самой личности и социальной ситуации. Другими словами, с одной стороны, социальная активность направлена на изменение окружающей действительности, а с другой, происходит изменение личностью самой себя, саморазвитие, коррекция социальных установок и привычного поведения для приспособления к социуму. Развитие социальной активности ребенка происходит только тогда, когда создаются для этого специальные условия: ему удается возможность активно участвовать в жизни приемной семьи; он имеет определенные домашние обязанности, чтобы не допустить формирования иждивенческой позиции; организуются ситуации, когда он может самореализовываться, проявлять самостоятельность и ответственность.

3. Нравственность – следующая составляющая процесса социализации. Под ней подразумеваются убеждения и моральные ценности, принятые в данном обществе, формирование которых происходит, в первую очередь, в семье. В связи с этим большое значение имеет существующая в ней система нравственных норм и принципов, усвоение которых формирует у приемного ребенка его моральный облик, чувства долга и собственного достоинства, эмпатию, потребность в любви и дружбе, патриотизм и т.д.

4. Готовность к профессиональному самоопределению, выбору профессии и созидательному труду – серьезный шаг, определяющий будущую самостоятельную жизнь ребенка. Ее наличие показывает, готов ли он к принятию ответственных решений о своем будущем, насколько адекватно он может

оценивать и соотносить с требованиями желаемой профессии свои способности и личностные качества.

5. Еще одна составляющая социализации ребенка – готовность к семейным отношениям. Для полной социализации ребенка важен процесс подготовки его к будущей семейной жизни, к выполнению своей семейной роли. Жизнь в замещающей семье позволяет приемному ребенку расширить представления о взаимоотношениях в семье, осознать и перенять семейный опыт, облегчить процесс полоролевой идентификации, научиться выстраивать отношения с противоположным полом; сформировать образ собственной будущей семьи и готовность к ее созданию, развить семейные установки [14]. Все это определяет дальнейшую судьбу приёмного ребёнка.

Эффективность социализации определяется степенью гармонизации всех ее компонентов. А ее результатом является социализированность (социальная зрелость) личности как сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых данным обществом [15, с.167]. Мы выделяем следующие уровни социализированности ребенка: низкий, средний и высокий. Рассмотрим эти уровни в соответствии с выделенными показателями.

Низкий уровень социализированности ребенка характеризуется:

- отсутствием интереса к общению, стремления к межличностным контактам и сотрудничеству, импульсивностью, слабым развитием эмпатии (коммуникативность);

- интересом к достижению прагматических целей, неумением самостоятельно организовывать и выполнять работу, безынициативностью, равнодушием к групповой деятельности, безразличием к окружающей действительности (социальная активность);

- недостаточным развитием нравственного сознания, нечеткостью и узостью нравственных представлений, склонностью к неподобающему поведению (нравственность);

- разрозненными знаниями о существующих профессиях, несформированностью интересов, склонностей, отсутствием желания достигать высоких результатов, неумением адекватно оценить себя в плане будущей профессии (готовность к профессиональному самоопределению);

- искаженными знаниями о значении семьи в жизни человека, о нравственных основах семейной жизни, неадекватными представлениями о будущем брачном партнере,

несформированными умениями выстраивать отношения с противоположным полом (готовность к семейным отношениям).

Для *среднего уровня* социализированности приемного ребенка характерны:

- интерес к межличностным контактам, достаточный объем знаний норм и правил продуктивного общения, доброта и эмпатия, уважение партнера, но недостаточный уровень самоконтроля, самообладания в критических ситуациях, трудности в интерпретации чувств других людей, в прогнозировании развития отношений (коммуникативность);

- преобладание личных мотивов в деятельности, невысокая самостоятельность, дисциплинированность и исполнительность, отсутствие инициативы, потребность участия в общественно-значимой деятельности (социальная активность);

- развитие только некоторых элементов нравственного сознания, нестабильность влияния нравственных принципов на поведение, зависимость от стимулов внешнего принуждения, подверженность соблазнам и искушениям (нравственность);

- поверхностные знания о разных профессиях, отсутствие устойчивых интересов и способностей, мотивов выбора профессии, неумение сопоставить личные качества требованиям разных профессий (готовность к профессиональному самоопределению);

- неполное понимание значимости семьи, фрагментарные знания о нравственных основах семейной жизни, правах и обязанностях членов семьи, искаженные представления об отношениях в семье, будущем брачном партнере (готовность к семейным отношениям).

Ребенок, достигший *высокого уровня* социальной зрелости:

- общителен, открыт, искренен, отзывчив, умеет устанавливать и регулировать отношения со сверстниками и взрослыми, готов понять позицию другого, соблюдает нормы и правила в общении, организует взаимодействие в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией, обладает высоким уровнем саморегуляции, готов к сотрудничеству (коммуникативность);

- демонстрирует знания социальных норм, отношений, способен принимать самостоятельные решения в ходе деятельности, преодолевать препятствия, самокритичен, требователен к себе и другим, готов сделать что-либо полезное для других людей (социальная активность);

– готов нести ответственность за свои поступки, действия, мысли, слова и предвидеть их последствия, способен противостоять соблазнам и искушениям, неспособен поступить безнравственно в силу своих внутренних убеждений, установок (нравственность);

– знает особенности разных видов трудовой деятельности, адекватно оценивает свои способности и личностные качества и их соответствие избираемой профессии, мотивирован на получение необходимых знаний для получения соответствующего образования (готовность к профессиональному самоопределению);

– умеет выстраивать отношения с противоположным полом, знает и понимает роль

семьи в жизни человека, нормы взаимоотношений между членами семьи, реальными представлениями о брачном партнере, а также готовностью применять приобретенные знания в процессе своей жизнедеятельности (готовность к семейной жизни).

Для того, чтобы отслеживать динамику социализации детей-сирот в приемной семье, нами подобран диагностический инструментарий, включающий тесты, анкеты, опросники, позволяющие оценить степень развития ее компонентов, см. таблицу 1. Следует отметить, что все используемые для этой цели методики должны быть информативны, адаптированы для детей и учитывать их возрастные особенности, не вызвать переутомление.

Таблица 1. – Диагностический инструментарий для оценки динамики социализации детей в приемной семье

№ п/п	Составляющая социализации	Дети дошкольного и младшего школьного возраста	Дети подросткового возраста
1.	Коммуникативность	Рисуночный тест (Розенцвейг); методика наблюдения (Н.А. Павлюченко); методика «Беседа о правилах взаимодействия со сверстниками» (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко)	Тест «Оценка коммуникативных качеств личности (А.В. Батаршев); тест «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский)
2.	Социальная активность	Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман); шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (А.М.Щетинина, Л.В. Кирс)	Методика «Определение общественной активности учащихся» (Е.Н.Степанов)
3.	Нравственность	Методика «Закончи историю» (Р.М. Калинина), методика «Сюжетные картинки» (Р.М. Калинина), методика «Подели игрушки»	«Опросник воспитанности и нравственного развития» (подростковый вариант, В.В. Цветков)
4.	Готовность к профессиональному самоопределению	Тест «Знаешь ли ты профессии?» (Е.А. Доренбуш); тест «Предметы труда» (Е.А. Доренбуш)	Карта интересов (А.Е. Голомшток), методика профессиональных предпочтений (Д. Голланд)
5.	Готовность к семейной жизни	Проективный тест «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс и А. Кауфман; Л. М. Костина); тест «Отношение детей к семье»; метод «Незаконченные предложения» (Сакс и Леви); анкета «Я и моя семья» (Р. В. Овчарова)	Тест-карта оценки готовности к семейной жизни» (И.Ф. Юнда), опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А.Н. Волковой и Т.М. Трапезниковой)

Для того, чтобы достичь высокого уровня социализированности приемного ребенка, его новые родители должны знать и учитывать в воспитательной деятельности его возрастные особенности, уровень развития, систему имеющихся ценностей, прошлый опыт семейной жизни. Помощь при возникновении трудностей им должны оказывать специалисты,

осуществляющие педагогическое сопровождение детей-сирот в условиях приемной семьи.

Заключение. Анализ исследований, посвященных социализации личности, позволил выявить особенности этого процесса у детей-сирот, проживающих в приемной семье. Успешность социализации такого ребенка зависит от условий, которые заключаются в организации доверительных отношений между

приемным ребенком и остальными членами семьи, создании возможности раскрыть себя, обеспечении его включенности в реальные социальные отношения, выстраивании межличностный и межкультурный диалог семьи с окружающей средой, формировании умений самостоятельно принимать важные решения,

адекватно оценивать себя, события своей прошлой, настоящей и будущей жизни, планировать дальнейшие этапы саморазвития.

Специально организованное педагогическое сопровождение позволит облегчить социализацию приемных детей и преодолеть трудности родителей-воспитателей.

Литература:

1. Дементьева И.Ф. Социализация детей в семье: теории, факторы, модели / И.Ф. Дементьева. – М.: Генезис, 2004. – 232 с.
2. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм. – М.: Наука, 1991. – 575 с.
3. Мангер Т.Э. Педагогические основы социализации личности как субъекта социокультурного общества [Электронный ресурс] / Т.Э. Менгер // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 10(38). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osnovy-sotsializatsii-lichnosti-kak-subekta-sotsiokulturnogo-obschestva>
4. Андреева А.Г. Социальная психология / А.Г. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 375 с.
5. Дорошенко О.М. Понятие социализации личности: факторы, механизмы, этапы / О.М. Дорошенко // Педагогика и психология служебной деятельности. – 2020. – № 1. – С. 12-16.
6. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И.П. Подласый. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
8. Захарова Ж.А. Проблемы детей-сирот, воспитывающихся в условиях замещающей семьи /

Ж.А. Захарова // Отечественный журнал социальной работы. – 2007. – № 1. – С. 44-48.

9. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В.Н. Ослон. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.

10. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребёнка / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

11. Андреева Т.В. Психология семьи: учебное пособие / Т.В. Андреева. - СПб.: Речь, 2010. – 384 с.

12. Сековец Л.С. Социализация детей в условиях семьи, воспитывающей детей-сирот / Л.С. Сековец // Проблемы школьного воспитания. – 2002. – № 3. – С. 17-24.

13. Степанов Н.С. Педагогические аспекты социализации детей-сирот в условиях сельской патронатной семьи / Н.С. Степанов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 4(8). – С. 134-139.

14. Гусарова А.Е. Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – воспитанников интернатных учреждений [Электронный ресурс] / А.Е. Гусарова // Молодой ученый. – 2018. – № 22(208). – С. 276-278. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/208/51125/>

15. Ерёмкина Л.С. Социализированность как результат процесса социализации подростков / Л.С. Ерёмкина, В.Н. Куровский // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 10(112). – С. 166-169.

References:

1. Dementyeva I.F. Socialization of children in the family: theories, factors, models / I.F. Dementyeva. - M.: Genesis, 2004. - 232 p.
2. Durkheim E. On the division of social labor. Method of sociology / E. Durkheim. - M.: Nauka, 1991. - 575 p.
3. Munger T.E. Pedagogical bases of socialization of personality as a subject of socio-cultural society [Electronic resource] / T.E. Menger // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. - 2014. - № 10(38). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osnovy-sotsializatsii-lichnosti-kak-subekta-sotsiokulturnogo-obschestva>
4. Andreeva A.G. Social psychology / A.G. Andreeva. - M.: Aspect-Press, 1999. - 375 p.
5. Doroshenko O.M. The concept of personality socialization: factors, mechanisms, stages / O.M. Doroshenko // Pedagogy and psychology of service activity. - 2020. - № 1. - S. 12-16.

6. Podlasy I.P. Pedagogy: 100 questions - 100 answers: textbook. manual for universities / I.P. Sodly. - M.: VLADOS-press, 2004. - 365 p.

7. Mudrik A.V. Social pedagogy / A.V. Mudrik. - M.: Academy, 2007. - 224 p.

8. Zakharova Zh.A. Problems of orphans brought up in a foster family / Zh.A. Zakharova // Domestic journal of social work. - 2007. - № 1. - S. 44-48.

9. Oslon V.N. Life arrangement of orphans: professional substitute family / V.N. Oslon. - M.: Genesis, 2006. - 368 p.

10. Golovanova N.F. Socialization and education of a child / N.F. Golovanova. - SPb.: Rech, 2004. - 272 p.

11. Andreeva T.V. Family psychology: textbook / T.V. Andreeva. - SPb.: Rech, 2010. - 384 p.

12. Sekovets L.S. Socialization of children in a family raising orphans / L.S. Sekovets // Problems of school education. - 2002. - № 3. - S. 17-24.

13. Stepanov N.S. Pedagogical aspects of socialization of orphans in the conditions of a rural patronage family. Stepanov // Professional education in Russia and abroad. - 2012. - № 4(8). - S. 134-139.

14. Gusarova A.E. Social adaptation of orphans and children left without parental care - pupils of boarding schools [Electronic resource] / A.E. Gusarova // Young

Scientist. - 2018. - № 22(208). - S. 276-278. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/208/51125/>

15. Eremina L.S. Socialization as a result of the process of socialization of adolescents / L.S. Eremina, V.N. Kurovsky // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2011. - № 10(112). - S. 166-169.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Гельмутдинова Малика Рафкатовна (г. Казань, Россия), Директор реабилитационного центра благотворительного фонда «Ярдэм», вице-президент фонда «Ярдэм», руководитель АНО Центр поддержки инвалидов «Ярдэм» г. Казань, e-mail: malika@info-islam.ru



ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 159.922.23

Личностные факторы эмоционального выгорания современных педагогов

Personal factors of emotional burnout of modern teachers

Шафикова Г.Р., ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет», shafikova@inbox.ru

Псянчина З.В., ФГБОУ ДПО «Институт развития образования республики Башкортостан», zpsyanchina@inbox.ru

Shafikova G., FSBEI HPO "Ufa State Petroleum Technological University," shafikova@inbox.ru

Psyanchina Z., FSBEI FPE "Institute for Education Development of the Republic of Bashkortostan," zpsyanchina@inbox.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.028

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагог, симптомы эмоционального выгорания педагогов, личностные факторы, профилактика, причины выгорания.

Keywords: emotional burnout, teacher, symptoms of emotional burnout of teachers, personal factors, prevention, causes of burnout.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью комплексной профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов. Цель статьи заключается в выявлении личностных факторов эмоционального выгорания современных педагогов общеобразовательных организаций. В статье раскрываются особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у современных педагогов, выделяются преобладающие симптомы, внутренние факторы их появления. Авторами проведен анализ исследований внутренних факторов эмоционального выгорания педагогов, выделены преобладающие личностные и мотивационные факторы данного феномена. На основе статистического анализа данных определено содержание психологического сопровождения профилактики эмоционального выгорания педагогов: осмысление профессиональной деятельности, развитие позитивного самоотношения, регуляции эмоциональных состояний, коммуникации, забота о своем психологическом здоровье, повышение уровня психологической грамотности, улучшение нравственно-психологического климата в коллективе. Статья предназначена для психологов и руководителей общеобразовательных организаций.

Abstract. The relevance of the article is due to the need for comprehensive prevention of the emotional burnout syndrome of teachers. The purpose of the article is to identify the personal factors of emotional burnout of modern teachers of general education organizations. The article reveals the features of the manifestation of emotional burnout syndrome in modern teachers, highlights the predominant symptoms, internal factors of their appearance. The authors analyzed the internal factors of emotional burnout of teachers, highlighted the prevailing personal and motivational factors of this phenomenon. On the basis of statistical analysis of data content of psychological support for prevention of emotional burnout of teachers is determined: understanding of professional activity, development of positive self-attitude, regulation of emotional states, communication, concern for their psychological health, improvement of psychological literacy level, improvement of moral and psychological climate in the team. The article is intended for psychologists and heads of general education organizations.

Введение. Синдром эмоционального выгорания относится к категории актуальных проблем, которая негативно влияет на продуктивность деятельности работников и их взаимоотношения с социумом. Об этом свидетельствует большое число исследований отечественных и зарубежных авторов. До недавнего времени в образовательных организациях на данный феномен не обращали серьезного внимания. Однако с увеличением среднего возраста работников в сфере образования, информационной нагрузки, появление новых трудовых функций в связи с постоянным реформированием системы, изменением федеральных государственных образовательных стандартов стало заметно, что у педагогов возрастает напряженность в профессиональной деятельности, наблюдается физическое и эмоциональное истощение.

Актуальность проблемы и сложность феномена эмоционального выгорания не только у педагогов, но и у людей сферы «помогающих профессий» обуславливает интерес к нему многих исследователей. В рамках нашего исследования под феноменом эмоциональное выгорание вслед за В.В. Бойко будем понимать «способ психологической защиты при воздействии профессиональных стрессоров, проявляющийся снижением энергетики эмоций и оказывающий негативное влияние на личность» [4, с.87]. Человеком оно переживается как «состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности» [4, с.87].

Исследователи выделяют следующие симптомы «эмоционального выгорания»:

1. Поведенческие: навязчивое желание сделать перерыв, импульсивность или торможение.

2. Физические: сниженная рабочая продуктивность, усталость, бессонница, общая вялость, утомляемость.

3. Эмоциональные: эмоциональное истощение, которое «проявляется в ощущении эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности» [3, с.98];

4. Интеллектуальные: чувство скуки, отсутствие желание развиваться, выполнять поставленные задачи.

5. Социальные: снижение социальной активности, избегание контактов, ощущение изолированности, равнодушное или негативное отношение к людям формальный характер общения, возрастание конфликтов [13;14].

6. Личностные – редукция личных достижений, снижение самооценки в сфере

профессиональной компетентности [1-3;5;7;10;12;14;17 и др.].

Многочисленные исследования доказывают, что доминирующим фактором эмоционального выгорания является личностный фактор. Однако в данных исследования упоминается довольно большое количество личностных факторов. К ним можно отнести:

1. *Собственно личностные факторы:* индивидуальные особенности личности: уровень эмпатия, увлеченность, агрессивность, амбивалентность отношения к людям – одновременное сочувствие, гуманность, идеализация людей и неустойчивость, интровертированность, фанатичность к идеям [7], locus контроля, определенные акцентуации характера, ригидная личностная структура; особенности эмоциональной сферы личности: нейротизм [15], склонность к повышенной тревоге и депрессивным реакциям, бедность и холодность эмоций, пессимизм, безразличие или высокая эмоциональная отдача; интеллектуальные особенности: низкая любознательность, креативность, высокий консерватизм [2]; коммуникативные особенности: низкий уровень коммуникативной эргичности и индекса общей адаптивности, умения строить гармоничные взаимоотношения с другими людьми, преодолевать конфликтные ситуации, открытости изменениям и принятие своего и чужого опыта [1]; особенности волевой сферы: высокий самоконтроль, особенно при волевом подавлении отрицательных эмоций; рационализация мотивов своего поведения; недостаток автономии [10].

2. *Личностно-смысловые (экзистенциальные) факторы* – отсутствие ощущения собственной ценности и соответственно невозможность признать ценность другого, чувство социальной незащищенности и переживание социальной несправедливости, потеря идеалов, надежд [17].

3. *Личностно-смысловые (мотивационные) факторы* – преобладание внешних мотивов профессиональной деятельности над внутренними, неудовлетворенность работой, отсутствие реализации карьерных устремлений, низкий уровень оплаты, неоправданные ожидания от профессиональной деятельности (избегание контактов, ощущение изолированности [6].

Как видим, разные источники выделяют довольно противоречивые данные по их значимости, что затрудняет построение профилактических мероприятий по проблеме на современном этапе.

Для организации адресного психологического сопровождения профилактики эмоционального выгорания мы провели его диагностику у педагогов с целью выявления особенностей проявления эмоционального выгорания и выделения связей с различными личностными характеристиками. Мы *предположили*, что эмоциональное выгорание тесно связано с преобладанием универсальных ценностей доброты, гуманизма, служения народу и подавлением потребностей гедонизма, самореализации.

Материалы и методы исследования. Настоящее исследование проводилось на базе Института развития образования Республики Башкортостан. Выборку исследования составили 604 педагога в возрасте от 34 до 56 лет, педагогический стаж от 2 до 36 лет. Гендерный состав – 7% мужчины, 93% – женщины. Для диагностики эмоционального выгорания был использован «Опросник эмоционального выгорания» (В.В. Бойко) [4]. Для диагностики личностных особенностей – «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [11], Ценностный опросник Ш. Шварца [9], 16 факторный тест Кеттелла [16]. Для обработки результатов применялись методы количественной обработки результатов.

Результаты исследования. Диагностика синдрома эмоционального выгорания показало следующие результаты. Среди 12 симптомов доминирующим является симптом «Загнанность в клетку» (47,5% педагогов имеют высокий уровень). Однако показатели средних значений демонстрируют несформированность стадии. Далее высокие значения можно увидеть по симптому «Расширение сферы экономии эмоций» (у 19,7% педагогов высокий и 80,3% – средний уровень). Однако стадия также не сформирована, так как средние значения ниже пороговых значений (ср.зн. 8,85+/-10). На третьем месте по представленности можно выделить симптом «Переживание психотравмирующих обстоятельств» (19,7% педагогов демонстрируют по нему высокий уровень). Однако также стадия еще не сформирована, так средние значения по выборке 8,69+/-9,2.

Из трех доминирующих симптомов два относятся к фактору «Напряжение», что характеризует нарушение эмоциональной регуляции человека, нарастание тревоги, возбуждения и беспокойства. Педагоги на любой внешний стимул реагируют негативно, рассматривают это как проблему, а не как рядовое событие, их интенсивность

эмоциональных реакций слишком высока. А симптом «загнанность в клетку» характеризует частое переживание педагогами состояния безвыходности, отчаяния. Они рассматривают работу, как мучительное испытание, не получают достаточного удовольствия от нее, хотят быстрее это все закончить и избавиться.

Один из доминирующих симптомов относится к фактору «Резистентность» или сопротивляемость различным факторам среды. Показатель выявляет уровень противостояния психики различным воздействиям среды и демонстрирует уровень защиты человека для сохранения сил. В нашей выборке большинство педагогов показали средний уровень проявления психологической защиты и фаза выгорания у них еще не сформирована, что позволяет делать оптимистичный вывод о высоком уровне сопротивления психики внешним воздействиям.

Если же говорить о развитии общих факторов эмоционального выгорания, то среди них преобладает фактор «Истощение». Большая часть педагогов (88,5%) показали средний уровень проявления симптома. Данные средних значений демонстрируют 2 стадию формирования, что свидетельствует об активном процессе истощения эмоциональных, физических и энергетических ресурсов педагогов. Они испытывают хроническое эмоциональное и физическое утомление, равнодушие и холод по отношению к окружающим, демонстрируют признаки депрессии и раздражительности. Внутри фактора доминирует показатель «Эмоциональная отстраненность». Средние значения по симптому – 9,61+/-7,5 позволяют говорить о формирующейся фазе нарушений. Данный показатель указывает на запуск такой стратегии совпадающего поведения, как избегание определенных эмоциональных связей и ситуаций, которые могут вызвать тревогу. Такая стратегия избегающего поведения широко распространена при возникновении конфликтных ситуаций, которые человек не умеет решать или ему для этого не хватает эмоциональной регуляции. Однако избегание является проигрышной позицией во взаимодействии, так как, с одной стороны, она не позволяет конструктивно разрешить ситуацию, а, с другой стороны, отягощает эмоциональное состояние человека, он затрачивает силы на постоянное избегание и сдерживание негативных эмоций, вместо того, чтобы встретиться с противоположной стороной конфликта и выразить свои переживания.

Таблица 1. – Данные эмоционального выгорания, по методике Бойко, в баллах

	низкое	среднее	высокое	Ср. зн.	Ст. откл.
Переживание психотравмирующих обстоятельств	-	80,3	19,7	8.69	9.2
Неудовлетворенность собой	-	90,2	9,8	5.7	5.8
Загнанность в клетку	36,1	16,4	47,5	5.52	8.1
Тревога и депрессия	82	18	-	6,75	8
<i>Общее напряжение</i>	14,8	77	8,2	26,24	26,6
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	21,3	63,9	14,8	13.62	8,6
Эмоционально-нравственная дезориентация	4,92	77,3	18,5	11,54	6,4
Расширение сферы экономики эмоций	-	80,3	19,7	8,85	10
Редукция профессиональных обязанностей	24,6	59	16,4	12,21	9,7
<i>Общая резистентность</i>	14,8	65,6	19,7	45,48	27,8
Эмоциональный дефицит	34,4	49,2	16,4	8,03	7,8
Эмоциональная отстраненность	11,5	73,8	14,8	9,61	7,5
Личностная отстраненность (деперсонализация)	-	83,6	16,4	8.05	7,82
Психосоматические и психовегетативные нарушения	-	86,9	13,1	7,82	8,2
<i>Общее истощение</i>	3,28	88,5	8,22	32,97	26,7

В целом, диагностика личностного профиля современного педагога по методикам по использованным методикам показывает достаточное соответствие наших испытуемых важным профессионально-личностным качествам педагога. Однако для нашего исследования изучение данных характеристик было интересно с позиций их влияния на эмоциональное выгорание педагогов.

Факторный анализ полученных результатов по всем методикам по центроидному методу в программе Statistica (prof2.sta) показал, что из предложенных 70 показателей по 4 методикам педагоги значимо выделяют 6 факторов, которые объединяют лишь 38,3% дисперсии.

Первый фактор можно назвать «Эмоциональное выгорание», так как в него вошли результаты 10 шкал из 15 методики «Опросник эмоционального выгорания» (В.В. Бойко). Фактор объединяет 15,8% всей дисперсии. В данный фактор не вошли шкалы – «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «Эмоционально-нравственная дезориентация», «Редукция профессиональных обязанностей», «Эмоциональный дефицит», «Эмоциональная отстраненность». Следовательно, можно говорить о том, что данные состояния слабо генерализованы в структуре эмоционального истощения педагогов нашей выборки. Данные характеристики слабо проявляются в общем профессиональном выгорании специалистов. Однако данный фактор

занимает лидирующее значение в общей изучаемой структуре личности, доминирует при общей психической регуляции личности. Все показатели внутри дисперсии имеют один полюс, что означает, что каждый из них положительно коррелирует с другими (более 0,7) или при повышении одного элемента улучшаются и другие.

Второй фактор можно назвать «Мотив универсализма», так как он объединяет мотивы доброты, конформизма, самоотрансценденции, консерватизма и универсализма, занимая 7.8% всей дисперсии. Это второй по значимости фактор, который демонстрирует важность духовно нравственной регуляции в общей структуре психической регуляции. Педагоги работают по внутренним убеждениям долга и соответствия общечеловеческим ценностям Добра, Истины, Красоты.

Третий фактор можно назвать «Самоутверждение в инновациях», так как он объединил такие шкалы по методике «Ценностный опросник Ш. Шварца», как «Мотив гедонизма», «Мотив стимуляции», «Мотив самовозвышения», «Мотив открытости изменениям». Данный фактор занимает 6% всей дисперсии. Как видим, педагоги лишь во вторую очередь думают о себе и своих потребностях после мотивации должностования и соответствия нравственным нормам. Эти люди долга, ответственности и самопожертвования. Им важны служение другим людям, а также –

принятие их в обществе, наличие определенного социального статуса, внешняя стимуляция. В них гармонично сочетаются внутренняя мотивация долга и внешняя мотивация стимуляции, принятия и возвышения. Последнее педагогами отмечается как значимый фактор их профессиональной деятельности, который должен использоваться непосредственным руководителем [18].

Четвертый фактор можно назвать «Ценности универсализма», так как он включает такие ценности из методики «Ценностный опросник Ш.Шварца», как «Универсализм», «Доброта», «Самотранценденция». Данный фактор занимает 4,1% всей дисперсии. В отличие от содержания второго фактора в данный структурный элемент личности не вошли ценности конформизма, консерватизма. Эти ценности не являются столь значимыми для педагогов, однако выступают мотивами профессиональной деятельности, так как такие действия имеют не только внутренние составляющие, но во многом зависят от ситуации и места выполнения.

Пятый фактор связал три показателя по методике Кеттелла: шкалы «Н: робость – смелость», «F1 – тревога», «F2 – экстраверсия – интроверсия». Данный фактор можно назвать «Тревожность». Он включает личностные свойства, которые следует рассматривать как физиологические характеристики, определяющие предрасположенность к профессионально педагогической деятельности [8]. Данные качества характеризуют свойства нервной системы и без них педагогическая деятельность трудно выполняема.

Шестой фактор включает лишь одну шкалу из методики Кеттелла: «F4 – конформность (чувствительность)». Данный фактор подчеркивает отважность, автономность, эмпатийность, инициативность педагогов при выполнении профессиональной деятельности, без чего выстроить работу с ученическим коллективом и каждым учеником невозможно. Если педагог будет зависим от группы, ориентироваться на поведении группы, он не сможет выстроить в необходимом направлении учебную деятельность обучающихся, будет идти за ним, а не впереди них.

Большинство изучаемых показателей (41 шкала) по методикам не вошли ни в один фактор анализа (58,9%). Это все шкалы по методике «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, шкалы ценностных ориентаций по методике М.Шварца: власть, личный успех, самостоятельность, гедонизма, стимуляция, безопасность, традиции, конформность, амбиции,

открытость изменениям, консерватизм, мотивы власти в поведении, достижения, самостоятельности, безопасности, соблюдения традиций. Также не вошли большинство факторов по методике Кеттелла (кроме вышеупомянутых) и по методике Бойко. При этом в общей дисперсии они занимают более 61,8% веса. Следовательно, перечисленные здесь ценности не столь актуальны для педагогов, мотивы деятельности не значимы, а личностные свойства не востребованы в деятельности. Большинство показателей по различным методикам не генерализованы в проявлениях и слабо зависят друг от друга. Педагоги четко разделяют сферы своей жизни, могут разделить общественное и личное, хорошо дифференцируют свои проявления в различных сферах жизни.

Объединение в общую дисперсию лишь трети изучаемых личностных показателей в шесть независимых плеяд свидетельствует о том, что педагоги целенаправленно выделяют в своей жизни важные и второстепенные качества, осознают свое эмоциональное состояние и отделяют его от собственной личности. Мы наблюдаем у педагогов нашей выборки достаточное разграничение деятельности и личности, принятие стандартов универсальных и просоциальных ценностей, выделение их в качестве значимых в регуляции своего поведения. Проведенный статистический анализ демонстрирует достаточную внутреннюю согласованность личностных свойств и раскрывает некоторые особенности мотивационной сферы личности педагогов, такие как активная направленность на гуманистические ценности и потребность в гедонизме, высокое осмысление важности инноваций и значимая зависимость от внешней мотивации.

Исходя из результатов исследования, можно сделать выводы о том, что эмоциональное выгорание современных педагогов связано с такими личностными и мотивационными факторами, как:

- амбивалентность отношения к людям: нравственная мотивация гуманного, сочувствующего отношения, идеализация людей и неустойчивость, интровертированность, склонность к повышенной тревоге, консерватизм, робость, недостаток автономии;
- мотивация самоутверждения в инновациях, высокая зависимость от внешней стимуляции, от принятия в коллективе, желание быть конформным;
- преобладание универсальных ценностных ориентаций над гедонистическими.

Эмоциональное выгорание современных педагогов слабо связано с локусом контроля, волевой сферой, интеллектуальными и коммуникативными особенностями, смысложизненными ориентациями.

На основе этих данных следует отметить, что при профилактике эмоционального выгорания педагогов мишенью для работы должны быть не только эмоциональная регуляция деятельности, но и балансировка личных и социальных установок, ожиданий и убеждений педагогов, осмысление места профессиональной деятельности в общем смысле жизни человека, нахождение компромисса между долгом и гедонизмом, удовлетворением потребностей в личных удовольствиях и служении обществу, в развитии позитивного отношения к себе, умений заботиться о своем психологическом здоровье.

Также стимуляция профессиональной деятельности педагогов должна быть ориентирована на гуманистические и просоциальные ценности, на самоутверждение в обществе за счет внедрения инноваций, применение новых технологий обучения. Мотивация профессиональной деятельности должна исходить от руководителя, так как значимыми мотивами для педагогов являются мотивы конформизма и внешней стимуляции. При выборе стимулов труда учителя необходимо учитывать его эмоциональное состояние, так как большинство педагогов показали средний уровень эмоционального истощения. При этом внутренним ресурсом для преодоления эмоционального выгорания могут стать такие профессионально личностные качества педагогов,

как самоконтроль, дипломатичность и смелость. А внешним ресурсом может стать здоровый нравственно-психологический климат в коллективе.

Результаты нашего исследования могут быть использованы в разработке программ подготовки повышения квалификации педагогов, при профилактике и коррекции профессиональной деформации педагогов, при выборе методов и приемов работы с современными педагогами в образовательных организациях.

Заключение. На основе полученных эмпирических данных можно констатировать факт того, что средний уровень эмоционального выгорания педагогов слабо затрагивает изменения личности, кроме эмпатийности, тревожности, смелости, экстраверсии. Эмоциональное истощение можно корректировать через активизацию внешней стимуляции – самоутверждение, включение в инновации, обращение к универсальным ценностям, нормализацию нравственно-психологического климата в коллективе. Следовательно, профилактика развития синдрома эмоционального выгорания педагогов наряду с работой над эмоциональной регуляцией должна предполагать формирование умений находить баланс между долженствованием и гедонизмом, соответствия нравственным стандартам ответственности и делегирования части ответственности своим ученикам, в объективной и раздельной оценке себя и своей деятельности, в умении выстраивать личные внешние и внутренние границы.

Литература:

1. Аминов Н.А. Синдром «эмоционального сгорания» как вид профессиональной дезадаптации / Н.А. Аминов, Д.В. Шпитальный // Профессиональный потенциал. – 2002. – № 1. – С. 14-21.
2. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Бабич Ольга Игоревна. – Хабаровск, 2007. – 24 с.
3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 216 с.
4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 336 с.
5. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 96-104.
6. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 258 с.
7. Емельянова Т.П., Шуралева Е.И. Личностные факторы эмоционального выгорания педагогов коррекционной школы / Т.П. Емельянова, Е.И. Шуралева // Горизонты гуманитарного знания. Психология. – 2018. - № 5. – С. 67-84.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Изд-во Феникс, 1997. – 480 с.
9. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности / В.Н. Карандашев. – М.: Изд-во Речь, 2004. – 72 с.
10. Левкова Е.А., Сокольская М.В. Профилактика синдрома хронического выгорания. Способы саморегуляции: учеб. пособие / Е.А. Левкова, М.В. Сокольская. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2016. – 99 с.

11. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Смысл, 2000. – 487 с.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996.
13. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993.
14. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Практикум по социальной психологии. – СПб.: Питер, 2016. – 528 с.
15. Орел В.Е. Психологическое изучение влияния профессии на личность / В.Е. Орел // Реферативный сборник избранных работ в области гуманитарных наук. – Екатеринбург. - 2016. – С. 113-115.

16. Практикум по возрастной психологии; под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2005. – 688 с.
17. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога [Электронный ресурс] / Н.С. Пряжникова, Е.Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 87–95. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/8445/psyedu_n2_2008_Pryajnikov_Ojogova.pdf
18. Шафикова Г.Р. Мотивация педагогической деятельности современных учителей Республики Башкортостан / Г.Р. Шафикова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 3. – С. 20-27.

References:

1. Aminov N.A. Emotional combustion syndrome as a type of professional maladjustment / N.A. Aminov, D.V. Shpitalny // Professional potential. - 2002. - № 1. - S. 14-21.
2. Babich O.I. Personal resources for overcoming the syndrome of professional burnout of teachers: diss. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.01 / Babich Olga Igorevna. - Khabarovsk, 2007. - 24 p.
3. Boyko V.V. The syndrome of "emotional burnout" in professional communication / V.V. Boyko. - SPb.: Peter, 1999. - 216 p.
4. Boyko V.V. Energy of emotions in communication: a look at yourself and others / V.V. Boyko. - M.: Filin, 1996. - 336 p.
5. Borisova M.V. Psychological determinants of the phenomenon of emotional burnout in teachers / M.V. Borisova // Questions of psychology. - 2005. - № 2. - S. 96-104.
6. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. Burnout syndrome: diagnosis and prevention. - SPb.: Peter, 2008. - 258 p.
7. Emelyanova T.P., Shuraleva E.I. Personal factors of emotional burnout of teachers of the correctional school / T.P. Emelyanova, E.I. Shuraleva // Horizons of Humanitarian Knowledge. Psychology. - 2018. - № 5. - P. 67-84.
8. Zimnyaya I.A. Educational psychology: textbook. allowance / I.A. Zimnyaya. - Rostov n / a: Phoenix Publishing House, 1997. - 480 p.
9. Karandashev V.N. Schwartz's methodology for the study of personality values / V.N. Pencil. - Moscow: Rech Publishing House, 2004. - 72 p.

10. Levkova E.A., Sokolskaya M.V. Prevention of chronic burnout syndrome. Self-regulation methods: textbook. allowance / E.A. Levkova, M.V. Sokolskaya. - Khabarovsk: FVGUPS Publishing House, 2016. - 99 p.
11. Leontiev D.A. Psychology of Sense / D.A. Leontiev. - Moscow: Smysl Publishing House, 2000. - 487 p.
12. Markova A.K. Psychology of professionalism / A.K. Markov. - M., 1996.
13. Markova A.K. Psychology of teacher's work / A.K. Markov. - M., 1993.
14. Maslach K. Professional burnout: how people cope. Workshop on Social Psychology. - SPb.: Peter, 2016. - 528 p.
15. Oryol V.E. Psychological study of the influence of the profession on personality / V.E. Oryol // Abstract collection of selected works in the humanities. - Ekaterinburg. - 2016. - S. 113-115.
16. Workshop on developmental psychology; ed. L.A. Golovey, E.F. Rybalko. - SPb.: Rech, 2005. - 688 p.
17. Pryazhnikov N.S., Ozhogova E.G. Strategies for overcoming the "emotional burnout" syndrome in the work of a teacher [Electronic resource] / N.S. Pryazhnikova, E.G. Ozhogova // Psychological Science and Education. - 2008. - № 2. - P. 87–95. - Access mode: https://psyjournals.ru/files/8445/psyedu_n2_2008_Pryajnikov_Ojogova.pdf
18. Shafikova G.R. Motivation of the pedagogical activity of modern teachers of the Republic of Bashkortostan / G.R. Shafikova // Pedagogical journal of Bashkortostan. - 2019. - № 3. - S. 20-27.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Шафикова Гульназ Радмиловна (г. Уфа, Россия), доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры Международных отношений, истории, востоковедения ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет», e-mail: shafikova@inbox.ru

Псянчина Зульфья Винеровна (г. Уфа, Россия), заведующий учебно-методического отдела ГАУ ДПО «Институт развития образования Республики Башкортостан», e-mail: zpsyanchina@inbox.ru

УДК 159.9.07

Сравнительный анализ позиций участников образовательного процесса в определении индикаторов риска и причин суицидального поведения подростков

Comparative analysis of the positions of educational participants in determining risk indicators and causes of suicidal behavior of adolescents

Башлай Э.Х., *Институт развития образования РТ, bashlay68@mail.ru*

Гилемханова Э.Н., *Казанский (Приволжский) федеральный университет, enkazan@mail.ru*

Bashlay E., *Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan, bashlay68@mail.ru*

Gilemchanova E., *Kazan state university, enkazan@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.029

Ключевые слова: подростковый суицид, индикатор суицидального поведения, профилактика, зона ответственности, позиция взрослых.

Keywords: adolescent suicide, suicidal indicator, prevention, area of responsibility, adult position.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена динамикой подростковых суицидов и ростом количества детей, имеющих суицидальные намерения. Целью статьи является сравнительный анализ позиций учителей, родителей и психологов по индикаторам риска и причинам суицидального поведения подростков. Авторы статьи акцентируют внимание на необходимости своевременного реагирования на маркеры психологического неблагополучия ребенка, которые можно обнаружить в процессе взаимодействия и непосредственного общения с подростком. Результаты представленного исследования говорят о том, что педагоги и родители не придают весомого значения данной теме, либо ее избегают. Такое поведение значимых взрослых подростка, по мнению авторов, может быть вызвано отсутствием объективных знаний о динамике, причинах подростковых суицидов и необходимых компетенций для откровенного разговора. По мнению авторов, определение зон ответственности между участниками образовательного процесса, является условием эффективной профилактики данной проблемы в образовательной организации. Статья предназначена для специалистов, работающих в системе образования и родителей детей подросткового возраста.

Abstract. The relevance of the article is resulted from the dynamics of teenage suicides and the increase in the number of children with suicidal intentions. The purpose of the article is to compare the positions of teachers, parents and psychologists on indicators of risk and the causes of suicidal behaviour among adolescents. The authors of the article focus on the need for a timely response to child's psychological distress markers, which can be made public through interaction and direct communication with the adolescent. The results of the study show that teachers and parents do not attach importance to the subject or avoid it. In the authors' view, the lack of objective cognizance of the dynamics, the causes of teenage suicides and the necessary competences to speak frankly may have contributed to such behaviour of significant adults. According to the authors, the identification of responsibilities between the participants of the educational process is key to effective prevention of the problem in the educational organization. The article is intended for specialists working in the educational system and for the parents of adolescents.

Введение. Согласно ежегодному докладу Уполномоченного по правам ребенка в Республике Татарстан одной из весомых причин гибели молодых людей является детская смертность в результате суицида. Статистика, представленная в докладах Уполномоченного по

правам ребенка за 2018, 2019, 2020 гг. показывает незначительное снижение количества завершенных суицидов у несовершеннолетних: 17 случаев в 2018 году, 13 случаев в 2019 году и 11 детей по причине суицида ушли из жизни в 2020 году [5]. Однако в этом же году было

зафиксировано 53 случая суицидальной попытки несовершеннолетними и 318 подростков обратились за экстренной психологической помощью по проблеме суицидальных мыслей [3]. В свете широкого распространения суицидальной практики в подростковой среде, особую важность приобретает вопрос о разработке системы профилактики суицидального поведения в образовательных организациях и ее эффективности.

Анализ детерминант суицидального поведения детей и подростков в научной литературе показывает, что большинство работ признают роль отношений со значимым взрослым при формировании риска суицидального поведения молодежи [4]. Доминирующее число публикаций локализуется в области исследования детско-родительских отношений [1;2;6;10]. Также ряд работ посвящен профилактической роли педагога [11-13]. Однако по-прежнему слабо исследованной является позиция взрослых в отношении их роли в профилактике подросткового суицида. Согласно мнению авторов, распределение зон ответственности является важнейшим условием эффективной профилактики суицидального поведения у несовершеннолетних, вместе с тем, именно перекладывание зон ответственности и избегание данной проблематики могут быть определены как ключевые проблемы психолого-педагогической профилактики данного негативного явления в детской среде. Целью данной статьи является сравнительный анализ позиций учителей, родителей и психологов по индикаторам риска и причинам суицидального поведения детей и подростков. Гипотеза исследования: имеются содержательные различия в определении своей роли и зон ответственности в профилактике суицидального поведения подростков у различных категорий участников образовательного процесса.

Теоретическая рамка исследования. Теоретической рамкой исследования, послужившей основой для составления авторской

анкеты, являются представления о социально-психологических характеристиках суицидента, сформулированные С.В. Книжниковой [8], а также выделенные В.Г. Казанской внутренние механизмы и причины самоубийства [7].

Материалы и методы. Участники. 144 педагога (95% женщин, 5% мужчин), 90 родителей (100% женщин), 175 психологов системы образования (100% женщин) из общеобразовательных школ Республики Татарстан, Ленинградской и Липецкой области.

Методы и методики исследования. Методики. В рамках исследования применялась авторская анкета выявления признаков (маркеров) психологического неблагополучия ребенка, которые являются индикаторами суицидального риска подростков и основой для разработки адресных профилактических мероприятий в образовательной организации (составитель Э.Х. Башлай). Методы: сравнительный анализ, контент-анализ текста. Описание процедуры: сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью Google Forms.

Результаты и их обсуждение. Исследование индикаторов риска суицидального поведения подростков показало, что педагоги и психологи системы образования имеют тенденцию к выделению большего количества признаков эмоционального неблагополучия подростков по сравнению с родителями. Родители выделили в 3 раза меньшее количество признаков по сравнению с педагогами, что может являться показателем либо отсутствия фокуса внимания на данной проблематике, либо ее избегание. В ситуации нестабильной динамики суицидального поведения молодежи данный аспект является серьезным показателем. Также важно отметить, что позиции педагогов и психологов образования более однородны по сравнению с родительской общественностью в выборе конкретных индикаторов риска. В частности, у них можно отметить большее совпадение в оценке значимости тех или иных критериев, см. ранговые позиции в таблице 1.

Таблица 1. – Сравнительный анализ частоты выделения и значимости индикаторов риска суицидального поведения

Индикаторы риска	Педагоги (N=144)		Родители (N=90)		Психологи (N=175)	
	Относительная частота (%)	Ранг	Относительная частота (%)	Ранг	Относительная частота (%)	Ранг
1. Перепады настроения, раздражительность и импульсивность	45,83	9,00	31,11	1,00	52,57	4,50

Продолжение таблицы 1

Индикаторы риска	Педагоги (N=144)		Родители (N=90)		Психологи (N=175)	
	Относительная частота (%)	Ранг	Относительная частота (%)	Ранг	Относительная частота (%)	Ранг
2. Замкнутость, нежелание поддерживать вербальный контакт со взрослыми	62,50	5,00	17,78	7,00	41,71	9,00
3. Конфликтность, склонность к вербальной агрессии	70,83	3,00	8,89	12,50	56,57	1,00
4. Эмоциональная неуравновешенность, импульсивность	76,40	1,50	22,21	2,50	50,29	6,00
5. Отсутствие представлений о своем будущем	59,72	6,00	20,00	4,50	49,71	7,00
6. Протест против несправедливости в отношении оценки своей личности	52,78	8,00	14,44	9,00	35,43	10,00
7. Заниженная самооценка, негативное самовосприятие	58,33	7,00	0,00	8,00	54,86	2,00
8. Негативная реакция на критику и замечания	76,39	1,50	22,22	2,50	52,57	4,50
9. Высокая тревожность, неуверенность в отношении будущего	33,33	10,00	10,00	11,00	42,29	8,00
10. Готовность совершить противоправный поступок, деструктивная демонстративность	26,39	13,00	4,44	15,50	18,29	15,00
11. Инфантильность, низкий уровень ответственности	66,67	4,00	20,00	4,50	54,29	3,00
12. Рискованное для жизни поведение	13,89	16,00	4,44	15,50	21,71	13,50
13. Депрессивность, пессимизм в отношении будущего и возможности самореализации	25,00	14,00	13,33	10,00	28,57	11,00
14. Самоизоляция от окружающих	27,78	12,00	8,89	12,50	21,71	13,50
15. Увлечение молодежной субкультурой	31,94	11,00	5,56	14,00	24,00	12,00
16. Нежелание обсуждать проблемы молодежи	22,22	15,00	18,89	6,00	12,57	16,00

Примечание: в сумме количество ответов превышает 100%, так как каждый респондент мог выбрать несколько ответов.

Исследование показало, что педагоги и психологи чаще всего наблюдают такие признаки неблагополучия подростков как, эмоциональная нестабильность (неуравновешенность, резкие перепады настроения, импульсивность, раздражительность); агрессивность (конфликтность, склонность к вербальной агрессии); негативная Я-концепция (заниженная самооценка, негативное самовосприятие, неумение реагировать на критику); проблемы самоорганизации, волевой и когнитивной регуляции (инфантильность, низкий уровень ответственности).

Перечисленные выше признаки могут являться индикаторами суицидального риска у

подростков и основой для проведения адресной профилактической работы. Наименьшее значение участники опроса придают таким факторам, как рискованное поведение и готовность совершить противоправный поступок, педагоги и психологи присваивают низкий ранг такому показателю, как нежелание обсуждать проблемы, а родители – увлечению молодежной субкультурой. Вместе с тем именно распространение деструктивных молодежных течений выделяется специалистами как одно из наиболее опасных явлений.

Наибольшее расхождение в оценки индикаторов риска наблюдается по таким признакам как: перепады настроения подростка, раздражительность и импульсивность (родители

оценивают выше, чем педагоги), конфликтность со сверстниками, склонность к вербальной агрессии (психологи и педагоги оценивают выше, чем родители), нежелание обсуждать проблемы молодежи (родители оценивают выше, чем педагоги и психологи). Актуальность полученных данных исследования подтверждает тот факт, что согласно данным Уполномоченного по правам ребенка в 2020 году в Республике Татарстан из 11 детей с завершённым суицидом, только 1 подросток находился в зоне внимания субъектов профилактики, что свидетельствует о

недостаточности профилактической и коррекционной работы. Анализ различных профилактических направлений по предупреждению подростковых суицидов показал дефицит выбора профилактических мер, направленных на целевую профилактику суицида, см. таблицу 2. Это может свидетельствовать о том, что специалисты и родители не придают весомого значения данной теме либо ее избегают, в силу различных причин, в том числе связанных с компетенциями в данной области.

Таблица 2. – Сравнительный анализ частоты выбора направлений профилактики

Направление профилактики	Педагоги (N=144)		Родители (N=90)		Психологи (N=175)	
	Относительная частота (%)	Ранг	Относительная частота (%)	Ранг	Относительная частота (%)	Ранг
1.Профилактика профессионального выгорания педагогов	0,00	15,00	0,00	15,00	0,57	15,00
2. Профилактика снижения учебной мотивации	37,50	7,50	33,33	6,00	63,43	3,00
3. Профилактика Интернет-зависимости	75,69	1,00	67,78	1,00	65,71	2,00
4. Профилактика экзаменационного стресса	41,67	4,50	42,22	2,00	58,86	5,00
5. Профилактика нарушений поведения и эмоционально-психологического неблагополучия	31,25	12,00	23,33	11,00	53,14	8,50
6. Профилактика агрессивного поведения	40,97	6,00	34,44	5,00	54,86	7,00
7. Профилактика детско-родительских конфликтов	49,31	2,00	38,89	3,50	69,71	1,00
8. Профилактика девиантного поведения	33,33	10,50	16,67	13,00	48,00	10,00
9. Профилактика подростковой депрессии	33,33	10,50	38,89	3,50	53,14	8,50
10. Профилактика суицидального поведения несовершеннолетних	42,36	3,00	28,89	7,50	55,43	6,00
11. Профилактика буллинга	41,67	4,50	28,89	7,50	59,43	4,00
12. Профилактика противоправного поведения	37,50	7,50	25,56	9,00	40,57	11,00
13. Профилактика вовлечения подростков в деструктивные субкультуры и криминальные сообщества	36,11	9,00	24,44	10,00	34,86	12,00
14. Профилактика преступлений против половой неприкосновенности	22,92	13,00	18,89	12,00	23,43	14,00
15. Профилактика отклонений в гендерном развитии детей	15,97	14,00	15,56	14,00	27,43	13,00

Примечание: в сумме количество ответов превышает 100%, так как каждый респондент мог выбрать несколько ответов.

Наибольшую значимость педагоги, психологи и родители придают направлениям профилактической работы, связанным с

индивидуально-личностным профилем, вместе с тем последующий анализ причин суицидального поведения определяет необходимость

профилактической работы в области социальных взаимодействий. Компетенции в области социальных контактов выделяется специалистами-суицидологами как ключевая мишень профилактической работы [7, с.164]. Педагоги также отмечают первостепенную значимость таких тем как интернет-зависимость и детско-родительские отношения. Анализ результатов опроса показал рассогласование

позиции взрослых в отношении приоритетов направлений профилактической работы в школе. Школьные психологи отдают предпочтение профилактике учебной мотивации и эмоционально-психологического неблагополучия, педагоги считают, что важнее всего профилактика буллинга и суицидального поведения, родители сделали выбор в отношении профилактики подростковой депрессии.

Таблица 3. – Сравнительный анализ частоты выбора причин суицидального поведения детей и подростков педагогами, психологами и родителями

Причины подросткового суицида	Педагоги (N=144)		Родители (N=90)		Психологи (N=175)	
	Относительная частота (%)	Ранг	Относительная частота (%)	Ранг	Относительная частота (%)	Ранг
1. Подростковая депрессия	39,6	4	45,6	1	46,3	7
2. Психические расстройства у подростка	40,3	3	36,7	4	45,7	8
3. Отсутствие опыта решения проблем и преодоления кризисных ситуаций	46,5	2	37,8	3	62,9	2
4. Романтизация самоубийств в медиапродукции	27,1	7	15,6	11	39,4	10
5. Чувство безнадежности в отношении будущего	23,6	11	21,1	10	32,6	11
6. Детско-родительские конфликты	47,2	1	40,0	2	74,3	1
7. Отсутствие навыка просить помощь у близких людей	36,1	5	27,8	6,5	55,4	3,5
8. Глубинные переживания и потребность избавиться от внутреннего напряжения, боли, страдания	34,0	6	27,8	6,5	48,6	6
9. Неудовлетворенная потребность в эмоционально-теплом общении со сверстниками, буллинг	24,3	10	24,4	8,5	42,9	9
10. Наслоение психотравмирующих факторов	26,4	8,5	30,0	5	51,4	5
11. Чувство собственной незначимости	26,4	8,5	24,4	8,5	55,4	3,5

Примечание: в сумме количество ответов превышает 100%, так как каждый респондент мог выбрать несколько ответов.

Наибольшее расхождение в причинах подросткового суицида наблюдалось по следующим аспектам: детская депрессия (родители оценивают выше, чем психологи и педагоги), психические расстройства (педагоги оценивают выше, чем психологи), романтизация самоубийств (педагоги оценивают выше, чем родители), чувство собственной незначимости (психологи оценивают выше, чем педагоги и родители). Следует отметить, что чувство собственной незначимости психологи выделяют среди главных причин подросткового суицида, в то время как педагоги и родители относят данный фактор к наименее значимым. Данная позиция

позволяет отчетливо обнаружить разночтения во взглядах различных категорий участников образовательного процесса. Детско-родительские конфликты обозначаются всеми участниками образовательного процесса как доминирующая причина подросткового суицида, вместе с тем, в качестве ключевых направлений профилактической работы решение детско-родительских конфликтов обозначают только педагоги.

Среди доминирующих причин подросткового суицида также называют: отсутствие опыта решения проблем и преодоления кризисных ситуаций. Данные исследования говорят о том,

что фокус внимания в профилактической работе был смещен на психологические характеристики подростка, тогда как актуальным является вопрос о внимании к самой личности, а не только к отдельным ее характеристикам. Психологи отмечают отсутствие навыка просить помощь и поддержку у близких людей, родители – подростковую депрессию, а педагоги – психические расстройства. Среди наименее значимых причин взрослые называют: неудовлетворенную потребность в личностном, эмоционально-теплом общении со сверстниками, буллинг, романтизацию суицидального поведения, а также чувство безнадежности в отношении будущего. Необходимо отметить, что согласно данным А.В. Меренкова и коллег сами подростки среди возможных причин самоубийств на первое место определяют безрассудный порыв уйти от трудностей (47,2% респондентов), чувство полного одиночества (33,2%), отсутствие умения рационально осмыслить варианты преодоления личных проблем (30,1) [9]. Приведенные данные также показывают некоторое рассогласование между позициями детей и взрослых по отношению к важности темы одиночества и референтной группы.

Заключение. На примере приведенного исследования показано рассогласование позиций

взрослых по вопросам выделения индикаторов и причин суицидального риска, а также ключевых направлений профилактики подростковых суицидов. Результаты исследования могут послужить основой для разработки системы превентивных мер по профилактике подростковых суицидов, основанных на распределении зон ответственности взрослых. На основании полученных результатов можно выделить следующие рекомендации для проектирования адресной профилактической работы:

1. Актуализировать проблему детского суицида в родительской аудитории и акцентировать внимание родителей на индикаторах его риска.

2. Обратит внимание педагогов на возможность осуществления опосредованной профилактической работы путем построения будущих жизненных перспектив, создания возможности для самореализации подростка;

3. Педагогам-психологам обратить внимание на оказание адресной помощи подросткам, в том числе формировать навык поиска социальной поддержки среди значимых взрослых и повышения самооценки.

Литература:

1. Абдурахманова З.Ж., Майборода Т.А. Влияние стиля детско-родительских отношений на формирование риска суицидального поведения подростка / З.Ж. Абдурахманова, Т.А. Майборода // Прикладная психология и психоанализ. - 2019. - № 2. - С. 8.

2. Абросимов И.Н. Риск суицидального поведения и стиль межличностных отношений у подростков / И.Н. Абросимов // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. - 2018. - № S1. - С. 20-24.

3. Башлай Э.Х. Подростковый суицид. Что могут сделать родители, чтобы спасти детей? / Э.Х. Башлай // Материалы XX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Проблемы теории и практики современной психологии» (г. Иркутск, 23–24 апреля 2021 г.). - С. 187-191.

4. Делейчук Л.Э. Суицидальное поведение подростков как социальная проблема / Л.Э. Делейчук // АНИ: педагогика и психология. - 2017. - Т. 6. - № 2(19). - С. 312-314.

5. Доклад о деятельности Уполномоченного по правам ребенка в Республике Татарстан и соблюдению прав и законных интересов ребенка в Республике Татарстан в 2020 году [Электронный ресурс]. - С. 173-177. - Режим доступа: <https://rtdety.tatarstan.ru/doklad-odeyatelnosti-upolnomochennogo-po-pravam.htm>

6. Еськова А.Ю., Рядинская Е.Н. Влияние личностных факторов и детско-родительских отношений на склонность подростков к суицидальному поведению / А.Ю. Еськова, Е.Н. Рядинская // Психология человека и общества. - 2018. - № 1(1). - С. 29-32.

7. Казанская В.Г. Суицидальное поведение подростка; своевременная помощь / В.Г. Казанская; под ред. А.С. Обухова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. - 224 с. (Психологическое сопровождение образования).

8. Книжников С.В. «Эффект Вертера»: подражательные суициды среди подростков и молодежи / С.В. Терентьева // Педагогика. - 2017. - № 1. - С. 76-82.

9. Меренков А.В., Сивкова Н.А., Новгородцева А.Н. Причины самоубийств подростков в зеркале мнений учащейся молодежи / А.В. Меренков, Н.А. Сивкова, А.Н. Новгородцева // Дискуссия. - 2017. - № 5(79). - С. 74-79.

10. Brahmabhatt K., Grupp-Phelan J. Parent-Adolescent Agreement About Adolescent's Suicidal Thoughts: A Divergence Pediatrics February 2019, 143 (2) e20183071; DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3071>

11. Lamis D.A., Underwood M., D'Amore, N. Outcomes of a suicide prevention gatekeeper training program among school personnel // Crisis, 2017, 38(2), с. 89-99.

12. Madjar N., Ben Shabat S., Elia R., Fellner N., Rehavi M., Rubin S., Shoval G. Non-suicidal self-injury within the school context: Multilevel analysis of teachers' support and peer climate // *European Psychiatry*, 2017, 41(1), 95-101. doi:10.1016/j.eurpsy.2016.11.003

13. Ranahan P. "Why did You Call for Them?" Child and Youth Care Professionals' Practice of Flooding the Zone during Encounters with Suicidal Adolescents // *Child Care in Practice*, 2013, 19:2, 138-161, DOI: 10.1080/13575279.2012.750598

References:

1. Abdurakhmanova Z.Zh., Maiboroda T.A. Influence of the style of parent-child relations on the formation of the risk of suicidal behavior in adolescents / Z.Zh. Abdurakhmanova, T.A. Mayboroda // *Applied Psychology and Psychoanalysis*. - 2019. - № 2. - P. 8.

2. Abrosimov I.N. The risk of suicidal behavior and the style of interpersonal relations in adolescents. Abrosimov // *Personality in a changing world: health, adaptation, development*. - 2018. - № S1. - S. 20-24.

3. Bashlay E.Kh. Teenage suicide. What can parents do to save their children? / E.H. Bashlai // *Materials of the XX All-Russian scientific-practical conference with international participation "Problems of theory and practice of modern psychology"* (Irkutsk, April 23-24, 2021). - S. 187-191.

4. Deleichuk L.E. Suicidal behavior of adolescents as a social problem / L.E. Deleichuk // *ANI: pedagogy and psychology*. - 2017. - Т. 6. - № 2(19). - S. 312-314.

5. Report on the activities of the Commissioner for the Rights of the Child in the Republic of Tatarstan and the observance of the rights and legitimate interests of the child in the Republic of Tatarstan in 2020 [Electronic resource]. - S. 173-177. - Access mode: <https://rtdety.tatarstan.ru/doklad-o-deyatelnosti-upolnomochennogo-po-pravam.htm>

6. Eskova A.Yu., Ryadinskaya E.N. Influence of personal factors and parent-child relations on the tendency of adolescents to suicidal behavior / A.Yu. Eskova, E.N. Ryadinskaya // *Psychology of man and society*. - 2018. - № 1(1). - S. 29-32.

7. Kazanskaya V.G. Suicidal behavior of a teenager; timely assistance / V.G. Kazanskaya; ed. A.S. Obukhov. - M.: National Book Center, 2015. - 224 p. (Psychological support of education).

8. Knizhnikova S.V. "The Werther effect": imitative suicides among adolescents and young people / S.V. Terent'eva // *Pedagogy*. - 2017. - № 1. - P. 76-82.

9. Merenkov A.V., Sivkova N.A., Novgorodtseva A.N. Causes of adolescent suicides in the mirror of opinions of students / A.V. Merenkov, N.A. Sivkova, A.N. Novgorodtseva // *Discussion*. - 2017. - № 5(79). - S. 74-79.

10. Brahmhatt K., Grupp-Phelan J. Parent-Adolescent Agreement About Adolescent's Suicidal Thoughts: A Divergence *Pediatrics* February 2019, 143 (2) e20183071; DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3071>

11. Lamis D.A., Underwood M., D'Amore, N. Outcomes of a suicide prevention gatekeeper training program among school personnel // *Crisis*, 2017, 38 (2), p. 89-99.

12. Madjar N., Ben Shabat S., Elia R., Fellner N., Rehavi M., Rubin S., Shoval G. Non-suicidal self-injury within the school context: Multilevel analysis of teachers' support and peer climate // *European Psychiatry*, 2017, 41 (1), 95-101. doi: 10.1016 / j.eurpsy.2016.11.003

13. Ranahan P. "Why did You Call for Them?" Child and Youth Care Professionals' Practice of Flooding the Zone during Encounters with Suicidal Adolescents // *Child Care in Practice*, 2013, 19: 2, 138-161, DOI: 10.1080 / 13575279.2012.750598

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Башлай Эльвира Хамзеевна (г. Казань, Россия), научный сотрудник лаборатории воспитания, дополнительного образования и профилактики асоциального поведения, ГАОУ ДПО «Институт развития образования РТ», e-mail: bashlay68@mail.ru

Гилемханова Эльвира Нурахматовна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: enkazan@mail.ru

УДК 159.9 (045)

Оптимизация тревожности подростков посредством психологического тренинга

Optimization of adolescent anxiety through psychological training

Чаткина С.Н., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», sveta13ru@yandex.ru

Варданян Ю.В., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, julia_vardanyan@mail.ru

Бородастова Ю.В., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», borodastovayulia@yandex.ru

Chatkina S., Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, sveta13ru@yandex.ru

Vardanyan Yu., Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, julia_vardanyan@mail.ru

Borodastova Yu., Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, borodastovayulia@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.030

Статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы и Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева по теме «Психологический тренинг как технология оптимизации уровня тревожности современных подростков».

Ключевые слова: тревожность, подростковый возраст, оптимизация, коррекция, психологический тренинг.

Keywords: anxiety, adolescence, optimization, correction, psychological training.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена увеличением количества подростков с такой психологической проблемой, как тревожность. Цель статьи заключается в нахождении путей оптимизации тревожности подростков посредством программы тренинговых занятий «Быть в гармонии с собой», направленных на обеспечение психологической безопасности тревожных подростков. Благодаря психологическому тренингу имеется возможность снизить уровень тревожности подростков и развить коммуникативные компетенции, а также отыскать способы предотвращения или преодоления обозначенной проблемы. Авторами актуализируется интерес к представленной теме, делается теоретический анализ разработанности проблемы, рассматриваются особенности ее проявления в подростковом возрасте, обосновывается возможность применения психологического тренинга в коррекционной работе со школьниками, доказывается его эффективность в оптимизации тревожности подростков. Статья предназначена для педагогов, психологов, интересующихся проблемой тревожности подростков.

Abstract. The relevance of the article is due to the increase in the number of adolescents with such a psychological problem as anxiety. The purpose of the article is to find ways to optimize the anxiety of adolescents through the program of training sessions "Be in harmony with yourself", aimed at ensuring the psychological safety of anxious adolescents. Thanks to psychological training, it is possible to reduce the level of anxiety of adolescents and develop communicative competencies, as well as find ways to prevent or overcome the designated problem. The authors actualize the interest in the presented topic, make a theoretical analysis of the development of the problem, consider the features of its manifestation in adolescence, substantiate the possibility of using psychological training in correctional work with schoolchildren, prove its effectiveness in optimizing adolescent anxiety. The article is intended for teachers, psychologists interested in the problem of adolescent anxiety.

Введение. В настоящее время происходит увеличение числа детей и подростков с нарушением психологического здоровья, в частности, с повышенной тревожностью, что является общим показателем эмоционального неблагополучия личности. Проявлению тревожности наиболее подвержены подростки. Повышенная тревожность в подростковом возрасте часто оказывает негативное влияние на их познавательную, эмоциональную, поведенческую сферы, эффективность и успешность учебной деятельности, уровень социального становления, психологического развития и психического здоровья в целом. Поэтому необходимо вовремя оказать психолого-педагогическую поддержку тревожным подросткам.

Тревожность в психологии рассматривается как неотъемлемый компонент психики, который и формируется на ранних этапах онтогенеза, механизм реагирования людей на ситуации угрожающей опасности, свойство человека, склонность, проявление индивидуальности, предполагает учет различных социальных факторов, влияющих на ее формирование и проявления [1].

Подростковый возраст считается более чувствительным, так как характеризуется внезапным скачком в физическом и психическом развитии, неуравновешенностью, непостоянностью. При переходе детей из начального звена школы в среднее совершается подъем тревожных состояний как встречная реакция на новые требования общественной среды: смена учительского состава, возникновение новых предметов, высокие требования к ребятам со стороны участников учебного процесса и родителей, перемена статуса ребенка, его значительная концентрированность на индивидуальных переживаниях [2].

Причины появления тревожности подростков разнообразны. Общее одно – возникновение конфликтной ситуации, ведущей к появлению внутренних противоречий, с которыми подросток не может справиться. Наиболее значимые сферы – вопросы саморазвития и самореализации, внутрисемейные, внутришкольные ситуации [3].

Большинству подростков свойственна предрасположенность к тревоге, так как обучающиеся склонны к восприятию достаточно большого количества ситуаций как угрожающих, даже зачастую и воображаемых. То есть дети подросткового возраста расценивают и воспринимают определенные стимулы как опасные и связывают их с угрозой престижу, самоуважению, самооценке. Значит, подростки

склонны испытывать в различных ситуациях напряжение, беспокойство [4].

Осуществление психолого-педагогической поддержки тревожных подростков складывается из мер непосредственной защиты их психики и поддержания нормальных социально-психологических отношений между ними и окружающими людьми, что способствует психологической безопасности тревожных подростков.

Большое значение в процессе психолого-педагогического сопровождения тревожных подростков имеет психологический тренинг, способствующий, как отмечает в своем исследовании Ю.В. Варданян, предотвращению, нейтрализации или минимизации действия психологических угроз и ориентирующий на бережное отношение к участникам тренингового взаимодействия [5]. При разработке тренинговых занятий нами были использованы идеи о современных подходах к работе с подростками в процессе их приобщения к решению собственных психологических проблем, обоснованные в публикациях Ю.А. Голубевой [6], Т.В. Савиновой с коллегами [7], В.Е. Левкина [8], Ю.В. Варданян [9], Т.Г. Бобченко [10] а также собственные разработки.

Психологический тренинг является активно развивающимся направлением практической деятельности. Тренинг предполагает проведение комплекса занятий, которые направлены на процесс изменения и гармонизации психики, развитие определенных навыков и умений, а также на разрешение противоречий, которые проявляются в отношениях с другими людьми или же с самим собой. Благодаря тренингу происходит развитие личности, психологическое состояние человека улучшается, а также приобретаются знания, навыки и способности, которые необходимы человеку в жизни.

Отличительной особенностью тренинга называют то, что работа с человеческим разумом осуществляется в интенсивном режиме с использованием многочисленных и разнообразных методов. Среди общих черт психологического тренинга можно назвать:

- наличие и строгое следование принципам тренинговой работы;
- использование на занятиях активных методов обучения;
- акцент на межличностное взаимодействие участников;
- постоянный состав группы;
- оказание психологической помощи участникам, проведение самоанализа;

– использование технологии активного включения каждого участника в деятельность.

В тренинге используются такие технологии, посредством которых создаются условия, предполагающие возможность общения всех участников через включение их в совместную деятельность, которая направлена на достижение заданной цели.

Тренинговые занятия должны проводиться в групповой работе, включать теоретические и практические блоки:

1. Теоретические разделы расширяют представления участников о тревожности в целом, приемах по стабилизации собственного состояния, мерах профилактики.

2. На практических занятиях отрабатываются навыки преодоления стресса, снижения напряжения, обучаются приемам релаксации, самореализации, навыкам позитивного бесконфликтного поведения.

Психологический тренинг может включать в себя множество различных заданий и методов. К основным методам, которые используются для снижения тревожности, относятся: игровые методы, психогимнастика, атр-терапия, групповое обсуждение и релаксация. Тренинговый курс, в среднем, рассчитан на 10 – 12 занятий. Количество встреч варьируется от выбранной тематики и загруженности учебного процесса. Тренинг оптимизации тревожности для школьников проводится в среднем 2 – 3 раза в неделю. Психологический тренинг может проводиться в течение двух-трех недель.

В целом, анализ показал, что, несмотря на разработанность данной проблемы, аспект, касающийся оптимизации тревожности подростков посредством тренинговых занятий, в основном не рассматривался авторами, что указывает на актуальность исследования.

Материалы и методы исследования. В рамках исследования была проанализирована

теоретическая научная литература по проблеме тревожности. Эксперимент проводился в 2020–2021 гг. на базе ряда образовательных организаций Республики Мордовия, в котором приняли участие 156 подростков. Эмпирические данные в исследовании были получены с помощью следующих методик: «Шкала тревожности» Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина и «Тест уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса. Учитывая полученные эмпирические данные, нами была разработана программа психологического тренинга «Быть в гармонии с собой», способствующая оптимизации тревожности подростков.

Результаты исследования. В рамках констатирующего эксперимента, направленного на исследование уровня тревожности подростков, нами были—получены эмпирические данные, которые заложены в основе анализа.

«Тест уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса был направлен на оценку как общего показателя тревожности подростков, так и показателей, ее составляющих (наличие социального стресса, сопротивляемость стрессу, стремление к достижению успеха, проявление страхов самовыражения, знаний, несоответствия требованиям, проблемы с педагогами). Подросткам было предложено письменно ответить на 58 вопросов теста. Обработка полученных индивидуальных данных диагностики осуществлялась на основе ключа. Интерпретация результатов по каждому показателю включала процентно-уровневое проявление: низкий (меньше 50%), повышенный (50% – 75%), высокий (более 75%).

Данные по «Тесту уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Распределение подростков по уровню видов тревожности

Виды тревожности	Показатели тревожности по шкалам					
	высокий		повышенный		низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Переживание социального стресса	60	38,5	66	42,3	30	19,2
Фрустрация в потребности достижения успеха	60	38,5	78	50,0	18	11,5
Страх самовыражения	72	46,1	60	38,5	24	15,4
Страх ситуации проверки знаний	78	50,0	54	34,6	24	15,4
Страх несоответствия ожиданиям	96	61,5	42	27,0	18	11,5
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	84	53,8	48	30,8	24	15,4
Проблемы в отношениях с учителями	108	69,2	24	15,4	24	15,4
Общая тревожность	72	46,1	60	38,5	24	15,4

Согласно полученным данным, высокую степень переживания социального стресса показали 38,5% подростков. Они имели проблемы в отношениях с социумом, имели множество конфликтов с окружающими, в частности со сверстниками, не могли выбрать оптимальную стратегию поведения, зачастую имели мало друзей. Повышенную степень переживания социального стресса показали 42,3% подростков. Для них было затруднено общение с отдельными людьми, они налаживали контакты с трудом. Низкую степень переживания социального стресса показали 19,2% подростков. Им не составляло труда общаться с окружающими, заводить новые связи, они умело строили взаимоотношения с окружающими.

Высокую степень фрустрации в потребности достижения успеха показали 38,5% подростков. Их эмоциональное состояние оказывало значимое влияние на стремление к достижению успеха, подростки в собственной деятельности зачастую ожидали неудачи. Повышенную степень фрустрации в потребности достижения успеха показали 50% подростков. Для них было затруднено ожидание успеха. Низкую степень фрустрации в потребности достижения успеха показали 11,5% подростков. Такие подростки были позитивно настроены, самоуверенны, потребность в успехе была ярко выражена.

Высокую степень страха самовыражения показали 46,1% подростков. Их эмоциональное состояние оказывало значимое влияние на самооценку, они ожидали неудачи, переживали негативные эмоции. Повышенную степень страха самовыражения показали 38,5% подростков. Для них было затруднено ожидание позитивного самовыражения. Низкую степень страха самовыражения показали 15,4% подростков. Они спокойно показывали себя и свои качества окружающим, испытывали позитивные эмоции.

Высокую степень страха ситуации проверки знаний показали 50% подростков. Они испытывали повышенное беспокойство на уроке при проверке знаний, были не уверены в себе, в собственных знаниях, боялись дать неправильный ответ, ожидали неудачи, переживали негативные эмоции. Повышенную степень страха ситуации проверки знаний показали 34,6% подростков. Для них было

затруднено ожидание позитивной проверки знаний. Низкую степень страха ситуации проверки знаний показали 15,4% подростков. Они были самоуверенны в собственных знаниях, проявляли инициативу при их проверке.

Высокую степень страха не соответствовать ожиданиям окружающих показали 61,5% подростков. Они испытывали тревогу по поводу своих поступков, результатов, равнялись на них, делали ошибочные выводы. Повышенную степень страха не соответствовать ожиданиям окружающих показали 27,0% подростков. Для них было затруднена оценка представлений о себе и взглядов окружающих. Низкую степень страха не соответствовать ожиданиям окружающих показали 11,5% подростков.

Низкую сопротивляемость стрессу показали 53,8% подростков. Для них все ситуации воспринимались как угрожающие. Подростки не могли определить реальное от воображаемого. Повышенную сопротивляемость стрессу показали 30,8% подростков. Они могут совладать с кризисной ситуацией, имея опыт реагирования на нее. Новые, необычные ситуации вводят их в стрессовое состояние. Высокую сопротивляемость стрессу показали 15,4% подростков. Они обладали стрессоустойчивостью, эмоциональной устойчивостью.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями указали 69,2% подростков, повышенную – 15,4%, низкую – 15,4%.

В целом, высокую школьную тревожность показали 46,1% подростков, повышенную – 38,5%, низкую – 15,4%.

«Шкала тревожности» Ч.Д. Спилбергера была направлена на исследование проявления тревожности как личностного свойства и состояния у подростков. Подросткам предлагалось оценить 40 состояний по степени выраженности. Обработка полученных индивидуальных данных диагностики осуществлялась на основе ключа. Интерпретация результатов по каждому показателю включала балльно-уровневое проявление: низкий (до 30 баллов), средний (31 – 45 баллов), высокий (более 46 баллов).

Данные по «Шкале тревожности» Ч.Д. Спилбергера представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Распределение подростков по уровню типов тревожности

Типы тревожности	Показатели тревожности по видам					
	высокий		средний		низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Реактивная	24	15,4	114	73,1	18	11,5
Личностная	36	23,1	96	61,5	24	15,4

Согласно полученным данным, высокий уровень реактивной тревожности показали 15,4% подростков. Они проявляют беспокойство, проявляют чувство обеспокоенности, взвинченности, постоянного испуга и страха без отсутствия причины, недовольство собой, ожидают неудачи во всех начинаниях. Средний уровень реактивной тревожности показали 73,1% подростков. Они имели отдельные проявления тревожности. Низкий уровень реактивной тревожности показали 11,5% подростков. Они проявляют чувство уверенности, эмоциональной устойчивости во многих ситуациях.

Высокий уровень личностной тревожности показали 23,1% подростков. Такие школьники показали эмоциональную неустойчивость, непостоянство настроения, повышенную обеспокоенность своим состоянием и результатами деятельности, разочарованность собой и своими неудачами. Средний уровень личностной тревожности показали 61,5% подростков. Они имели отдельные проявления тревожности. Низкий уровень личностной тревожности показали 15,4% подростков. Такие обучающиеся эмоционально устойчивы, стрессовые ситуации не выводили их из себя, они умели найти выход из ситуации, их характеризовало оптимизм, самоуверенность, низкое беспокойство.

Следовательно, большая часть школьников подросткового возраста, участвующих в исследовании, имели уровень тревожности в норме. Но, тем не менее, среди подростков было отмечено наличие высокой тревожности, на что следует обратить внимание.

На основе данных, полученных в ходе констатирующего исследования, была спроектирована программа тренинговых занятий, направленных на обеспечение психологической безопасности тревожных подростков. Программа получила название «Быть в гармонии с собой».

Предполагалось, что психологический тренинг, направленный на развитие благоприятного психологического климата в коллективе, формирование позитивной «Я-концепции», уверенного поведения, коммуникативной компетентности подростков, позволит оптимизировать уровень тревожности детей подросткового возраста, то есть создаст оптимальный уровень тревожности подростков – средний. Ведь отсутствие тревожности совсем не является нормальным состоянием, это замедляет деятельность. Высокая же тревожность, наоборот, приводит к избыточному беспокойству, панике, в связи с чем, успешность деятельности заметно снижается.

Программа тренинговых занятий была разработана для подростков, имеющих повышенную тревожность. Тренинговая работа педагога-психолога с подростками предполагала групповую форму занятий. Программа тренинга рассчитана на 10 занятий, продолжительностью 45 минут. Частота встреч составляла 1 раз в неделю.

Программа состояла из трех взаимосвязанных блоков.

Первый блок (1 – 2 занятие) – ориентировочный (создание благоприятного психологического климата в группе, атмосферы доверия; знакомство участников группы).

Темы: «Все начинается с общения», «Я не один».

Второй блок (3 – 9 занятие) – формирующий (формирование позитивного образа «Я», развитие навыков самоконтроля, уверенного поведения, коммуникативной компетентности).

Темы: «На пути к новому Я», «Что нас тревожит?», «Каким я был и каким стал сейчас?», «Мы в ответе за свои поступки», «Мыслим позитивно», «Вместе мы – сила!», «Любить себя – это замечательно».

Третий блок (10 занятие) – рефлексивно-оценочный (осознание своих изменений, завершение тренинга). Тема: «Оставляю Вам на память».

В процессе пилотажного этапа апробации программы «Быть в гармонии с собой» выполнен предварительный анализ ее результативности. Выявлено, что занятия первого блока обеспечивают преодоление волнения и страхов при согласовании своих ожиданий с ожиданиями остальных участников тренинга. Занятия второго блока обеспечивают закрепление навыков эмоционально-волевой саморегуляции и реализации уверенного поведения при гармоничном чередовании подростками активно-действенных и экспертно-рефлексивных позиций на фоне развития коммуникативной компетентности. Занятия третьего блока обеспечивает закрепление опыта позитивных изменений при погружении в моделируемые условия переживания тревоги и ее преодоления.

Для работы с подростками рекомендуется использовать следующие методы и приемы работы: беседа, арт-терапия, сказкотерапия, разминочные упражнения, психогимнастические упражнения, подвижные игры и упражнения, групповая дискуссия, развивающие упражнения, метод мозгового штурма, метод проблемных и моделирование ситуаций и т.д.

В соответствии с замыслом реализации психологического тренинга обеспечивалось

повышение уверенности подростков в себе, формирование позитивного самомнения, открытости, доверчивости, позитивного психологического климата в коллективе, повышение эмоциональности и стрессоустойчивости, снижение напряжения, в целом оптимизация тревожности.

Заключение. Таким образом, в настоящее время увеличилось число подростков, имеющих различные психологические проблемы, среди которых особую актуальность приобретает проблема повышенной тревожности.

Одним из путей решения проблемы является реализация программы тренинга «Быть в гармонии с собой», разработанная для подростков, имеющих повышенную тревожность, с целью оптимизации ее уровня. Программа разработана для подростков, имеющих высокую тревожность, предполагает групповую форму тренинговой работы педагога-психолога с подростками. В ходе реализации программы ожидается снижение уровня тревожности обучающихся, что будет проявляться в повышении уверенности подростков в себе, формировании позитивного самомнения, открытости, доверчивости, позитивного психологического климата в коллективе, повышении эмоциональности и стрессоустойчивости, снижении напряжения, в целом оптимизация тревожности, то есть достижение её среднего уровня, который считается оптимальным. Ведь отсутствие тревожности совсем не является нормой. Низкий уровень тревожности будет замедлять деятельность, а высокий, наоборот, может привести к панике, излишнему беспокойству, что

будет снижать успешность деятельности. Следовательно, оптимизация тревожности в психологии складывается из мер непосредственной защиты психики подростков и поддержания нормальных социально-психологических отношений между ними и окружающими людьми. Все это реализуется в рамках осуществления психолого-педагогической поддержки. Пилотное исследование показывает результативность предлагаемых мер. В ходе реализации программы психологического тренинга «Быть в гармонии с собой» отмечается снижение тревожности подростков: преодоление волнения и страхов, развитие навыков саморегуляции и самоконтроля, реализация уверенного поведения, закрепление опыта позитивных изменений при переживании тревоги и её преодолении.

Таким образом, психологический тренинг, направленный на развитие благоприятного психологического климата в группе, формирование позитивной «Я-концепции», уверенного поведения, коммуникативной компетентности подростков, позволит оптимизировать уровень их тревожности. В качестве дополнения, оптимизировать тревожность современных подростков рекомендуется с помощью выполнения педагогом, психологом психопрофилактической работы, а также с помощью проведения групповых психопросветительских занятий. Разработанная программа психологического тренинга может быть использована в работе педагога, психолога, а также в прикладных исследованиях.

Литература:

1. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. - С.-Пб.: Питер, 2009. - 191 с.
2. Барыльник С.Н. Феномен подростковой тревожности и его взаимосвязь с эмоциональным интеллектом с учетом гендерных особенностей / С.Н. Барыльник // Молодой ученый. - 2016. - № 6. - С. 683–686.
3. Винокурова И.В. Исследование взаимосвязи подростковой тревожности с отношениями в семье / И.В. Винокурова, Е.Ф. Грибань // Психологический вестник Уральского государственного университета. - Вып. 3. - Екатеринбург: Банк культурной информации, 2002. - С. 135–139.
4. Нечаева Р.Н. Роль тревожности в успешности поведения подростков в ситуации групповой дискуссии / Р.Н. Нечаева, А.А. Скатова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2010. - Т. 7. - № 1. - С. 122–129.
5. Варданын Ю.В. Деятельность научно-исследовательской лаборатории вуза по изучению и развитию психологической безопасности / Ю.В. Варданын // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-3(113). - С. 137–140.
6. Голубева Ю.А. Тренинги с подростками: программы, конспекты занятий / Ю.А. Голубева. - Волгоград: Учитель, 2009. - 206 с.
7. Савинова Т.В. Развитие саморегуляции старшеклассников в процессе психологического тренинга / Т.В. Савинова, Н.А. Вдовина, М.А. Кечина, Р.В. Милкина // Мир науки. Педагогика и психология. - 2019. - Т. 7. - № 6. - С. 32.
8. Левкин В.Е. Социально-психологический тренинг для психолога: учебное пособие / В.Е. Левкин. - М.; Берлин: Директ-Медиа, 2016. - 209 с.
9. Проектирование и реализация тренинга с учащимися: учеб.-метод. пособие; авт.-сост. Ю.В. Варданын, Е.А. Лежнева. – Саранск. - 2015. - 84 с.

10. Бобченко Т.Г. Психологические тренинги: основы тренинговой работы: учебное пособие для

вузов / Т.Г. Бобченко. - М.: Издательство Юрайт, 2020. - 132 с.

References:

1. Prihozhan A.M. Psychology of anxiety: preschool and school age / A.M. Prihozhan. - S.-Pb.: Peter, 2009. - 191 p.

2. Barylник S.N. The phenomenon of adolescent anxiety and its relationship with emotional intelligence taking into account gender characteristics / S.N. Barylник // Young scientist. - 2016. - № 6. - P. 683–686.

3. Vinokurova I.V. Investigation of the relationship between adolescent anxiety and family relationships / I.V. Vinokurova, E.F. Griban // Psychological Bulletin of the Ural State University. - Issue. 3. - Yekaterinburg: Bank of cultural information, 2002. - Pp. 135–139.

4. Nechaeva R.N. The role of anxiety in the success of adolescents' behavior in a group discussion situation / R.N. Nechaeva, A.A. Skatova // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. - 2010. - Т. 7. - № 1. - P. 122–129.

5. Vardanyan Yu.V. The activities of the research laboratory of the university for the study and development

of psychological safety / Yu.V. Vardanyan // Kazan Pedagogical Journal. - 2015. - № 6-3(113). - S. 137–140.

6. Golubeva Yu.A. Trainings with adolescents: programs, class notes / Yu.A. Golubeva. - Volgograd: Teacher, 2009. - 206 p.

7. Savinova T.V. Development of self-regulation of senior pupils in the process of psychological training / T.V. Savinova, N.A. Vdovina, M.A. Kechina, R.V. Milkina // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2019. - Т. 7. - № 6. - P. 32.

8. Levkin V.E. Socio-psychological training for a psychologist: textbook / V.E. Levkin. - M.; Berlin: Direct-Media, 2016. - 209 p.

9. Design and implementation of training with students: textbook method. allowance; author – comp. Yu.V. Vardanyan, E.A. Lezhnev. - Saransk. - 2015. - 84 p.

10. Bobchenko T.G. Psychological trainings: the basics of training work: a textbook for universities / T.G. Bobchenko. - M.: Yurayt Publishing House, 2020. - 132 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Чаткина Светлана Николаевна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, e-mail: sveta13ru@yandex.ru

Варданын Юлия Владимировна (г. Саранск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, e-mail: julia_vardanyan@mail.ru

Бородастова Юлия Владимировна (г. Саранск, Россия), студент факультета психологии и дефектологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, e-mail: borodastovayulia@yandex.ru



УДК 159

Анализ динамики тревожных и депрессивных состояний участников образовательного процесса в странах с разными ограничительными мерами в период пандемии COVID-19

Analysis of the dynamics of anxious and depressive states of participants in the educational process in countries with different restrictive measures during the COVID-19 pandemic

Корецкая И.А., *Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, ikoretskay@mail.ru*

Денисов И.В., *Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, denisov.id@gmail.com*

Koretskaya I., *Plekhanov Russian University of Economics, ikoretskay@mail.ru*

Denisov I., *Plekhanov Russian University of Economics, denisov.id@gmail.com*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.031

Ключевые слова: дистанционное обучение, высшее образование, COVID-19, тревога, депрессия.

Keywords: distance learning, higher education, COVID-19, anxiety, depression.

Аннотация. Пандемия COVID-19, начавшая в феврале 2020 года, продолжается до сих пор. Изменения в эмоциональной сфере произошедшие в начале пандемии эволюционировали в зависимости от мер, принятых правительствами разных стран. Целью данного исследования было сравнить тревожность и депрессивность у турецких и российских студентов в период пандемии. Исследование проводилось в два этапа: май 2020 года (ограничительные меры введены около 2-х месяцев) и декабрь 2020 года (ограничительные меры введены 9 месяцев).

Выбор стран был обусловлен разным государственным отношением к эпидемиологической обстановке.

В качестве методики исследования была выбрана госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS (The Hospital Anxiety and Depression Scale), разработанная для первичного выявления депрессии и тревоги. Выбор методики был связан с тем, что она переведена на национальные языки России и Турции и соответствует всем психометрическим требованиям.

В России, где меры, принятые правительством, были менее жесткими, чем в Турции, уровни депрессии и тревоги снизились, в отличие от Турции, где данные уровни, наоборот, повысились.

Abstract. The COVID-19 pandemic, which began in February 2020, continues to this day. The changes in the emotional sphere that occurred at the beginning of the pandemic have been evolving depending on the measures taken by the governments of different countries. The aim of this study was to compare the levels of anxiety and depression in Turkish and Russian students during the pandemic. The study was conducted in two stages: May 2020 (restrictive measures had been introduced for about 2 months) and December 2020 (restrictive measures had been introduced for 9 months).

The choice of countries was determined by different state attitudes to the epidemiological situation.

The HADS (The Hospital Anxiety and Depression Scale), developed for the primary detection of depression and anxiety, was chosen as a research methodology. The choice of the technique was because it has been translated into the national languages of Russia and Turkey and meets all psychometric requirements.

In Russia, where the measures taken by the government were less stringent than in Turkey, the levels of depression and anxiety decreased, in contrast to Turkey, where these levels, on the contrary, increased.

Введение. Изменения в привычном ритме повседневной жизни произошедшие в связи с пандемией COVID-19 не могли не сказаться на

эмоциональном состоянии людей. В разных странах власти по-разному регулировали жизнь в городах: где-то вводилось чрезвычайное

положение (например, в ряде штатов США), где-то – режим самоизоляции (например, Россия), где-то полноценный карантин (например, Германия), в Швеции был реализован облегченный режим борьбы с коронавирусом. В этой связи логично задаться вопросом, насколько будут одинаковыми изменения в психоэмоциональном состоянии людей, живущих в странах с разными ограничительными мерами.

Восприятие угрозы, неуверенность и беспокойство из-за пандемии COVID-19 можно рассматривать как кризис, от которого пострадало значительное количество населения в мире [1] (Özmete и Pak, 2020). Кризис определяется как период психологического дисбаланса, который возникает в результате угрозы или события, указывающего на серьезную проблему, которую невозможно решить с помощью известных стратегий выживания. Кризис может принимать формы как одного, так и серии последовательных стрессовых событий, которые быстро дают кумулятивный эффект. В острой фазе у людей, которые переживают кризис, могут проявляться такие реакции, как отрицание, замешательство, гнев, страх, тревога, отстраненность или депрессия [2;3] (Mirabito, 2017; Roberts, 2005).

Неопределенность, которая является угрожающей и стрессовой, всегда вызывает страх и тревогу. Неуверенность в завтрашнем дне вызывает страх из-за ощущения близкой угрозы в данный момент, и если неопределенность продолжается, то она может привести к негативным эмоциональным последствиям и дезадаптивным психологическим реакциям [4;5] (Bomyea и др., 2015; Carleton, 2016 г.).

Многие психологические подходы предполагают, что неопределенность и тенденция избегать неопределенных ситуаций могут играть центральную роль в развитии и поддержании психических заболеваний, особенно тревожных расстройств [6-8] (Gentes и Ruscio, 2011; Yook и др., 2010; Oglesby, 2016). Обеспокоенность неопределенными ситуациями может заставить людей преувеличивать вероятность будущих негативных последствий и усиливать симптомы тревоги.

Нетерпимость к неопределенности – это когнитивная предвзятость, которая влияет на восприятие, интерпретацию и реакцию человека на неопределенные ситуации. Люди, нетерпимые к неопределенности, считают неопределенность наиболее стрессовой, разочарывающей и тревожной [7;8]. В такой ситуации как угроза, с которой мы сталкиваемся сейчас, недостаток общей информации о будущем вызывают у населения страх и беспокойство.

Целью исследования, проведенного под руководством доцента Корецкой И.А. студенткой 3 курса Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова Каей А.А., было сравнить тревожность и депрессивность у турецких и российских студентов в период пандемии. Исследование проводилось в два этапа: май 2020 года (ограничительные меры введены около 2-х месяцев) и декабрь 2020 года (ограничительные меры введены 9 месяцев).

Выбор стран был обусловлен разным государственным отношением к эпидемиологической обстановке. Если в России и Турции в мае режим соблюдения самоизоляции был практически идентичным (люди могли покидать дома по пропускам, не отходя далеко от места жительства, необходимо было соблюдать социальную дистанцию, использовать маски необходимо было на улице и в публичных пространствах), то осенью ситуация в странах изменилась. В Турции с ноября 2020 года вступили новые ограничительные правила: был введен комендантский час. Так, согласно подписанному президентом Турции документу, в выходные вечером вводится запрет выхода на улицу: с 20:00 каждой субботы до 10:00 каждого воскресенья и с 20:00 воскресенья до 05:00 понедельника. Рестораны и места общепита работают до 20:00, продавая еду только навынос, торговые центры работают также до 20:00. Жители Турции в возрасте 65 лет и старше могут гулять только по будним дням с 10:00 до 13:00, а возрастная группа до 20 лет (те, кто родился с 01.01.2001 и после) могут гулять с 13:00 до 16:00. В России, в частности в Москве, с начала июня уже не было запретов выхода на улицу для всех категорий граждан, рестораны и места общепита открыты в обычном формате до 23:00, торговые центры также работают до 23 часов.

Методы исследования и исходные данные. В качестве методики исследования была выбрана госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS (The Hospital Anxiety and Depression Scale) (Zigmond и Snaith, 1983) разработанную для первичного выявления депрессии и тревоги. Шкала помогает понять эмоциональное состояние человека в определенный момент времени. Выбор методики был связан с тем, что она переведена на национальные языки России и Турции и соответствует всем психометрическим требованиям.

Тревога включает когнитивные, эмоциональные и поведенческие процессы, направленные на предотвращение или уменьшение воздействия потенциальной угрозы. Когда эти процессы используются на

сбалансированном уровне, они могут функционировать адаптивно. Однако они могут быть дезадаптивными при чрезмерном выполнении [2;9] (Mirabito, 2017; Rosen и Schulkin, 1998).

Тревога может оцениваться и измеряться в пределах одного измерения, но, например, Spielberger и др. [10] (1983) выделяют состояние тревожности. Состояние тревоги указывает на интенсивность текущих тревожных ощущений, которые развиваются в текущей ситуации. С другой стороны, личная тревожность рассматривается как общая предрасположенность к тревоге, которая включает в себя то, что обычно чувствуют люди. Постоянная тревога включает в себя чувство субъективного напряжения и страха при восприятии угрозы. Она относительно низкая в неопасных ситуациях или, когда существующая опасность не воспринимается как угрожающая [10]. Особая тревожность отражает индивидуальные различия, а также влияет на состояние тревожности. Таким образом, характерная тревожность в основном не меняется, и пациенты с тревожным расстройством имеют более высокую тревожность, чем здоровые люди [11] (Kennedy и др., 2001). Spielberger и др. [10] (1970 г.) утверждают, что усиление состояния тревожности возможно на основе имеющегося угрожающего опыта.

В целях проводимого исследования будем считать, что тревога является результатом внутренних конфликтов, это поведение и защитная реакция на стремление живых существ адаптироваться к внешней среде. Депрессия – это состояние, которое вызывается совокупностью различных факторов, включает симптомы различных расстройств, относится к психическому расстройству, оказывающему негативное влияние на организм в целом. И тревога, и депрессия сильно снижают качество жизни, ухудшают психическое и физическое состояние человека.

В нашем исследовании приняли участие 50 студентов из России и 50 студентов из Турции, возраст испытуемых от 18 до 21 года. На большинство респондентов из Турции (45 человек) распространялось ограничение по свободному посещению открытых уличных пространств.

Результаты исследования.

Тревога.

В начале пандемии уровень нормального выражения тревоги составлял 40%, а в декабре только 7%. Уровень субклинической тревоги снизился с 35%, до 20%, а уровень клинически выраженной тревоги с 25% поднялся до 73%.

У российских студентов по сравнению с началом пандемии норма в выражении тревоги очевидно поднялась с 30% до 53%, в тоже время субклинически и клинически выраженная тревога снизилась (с 40% до 20% и с 30 до 27%).

Депрессия.

У турецких студентов по сравнению с началом пандемии норма снизилась незначительно (с 50% до 47%), субклиническая депрессия снизилась с 30% до 23%, клинически выраженная депрессия поднялась с 20% до 33%.

У российских студентов по сравнению с началом пандемии норма депрессии выросла с 56% до 80%, в тоже время субклинически и клинически выраженная депрессия снизилась почти на половину (с 28% до 13% процентов и с 16% до 7%).

Сводные данные приведены на рисунке 1.

Обсуждение. На основе приведенных данных можно отметить, что у российских студентов психоэмоциональное состояние (уровень депрессии и тревоги) улучшилось к декабрю, в то время как у турецких студентов нормы реагирования в обеих шкалах снизились, а клинически выраженная тревога и депрессия поднялись, и можно говорить, что их психоэмоциональное состояние ухудшилось.

Анализируя приведенные данные, мы можем считать, что российским студентам удалось лучше приспособиться к ситуации пандемии, уменьшив чувство беспомощности, снизив тревогу от ситуации неопределенности. Во многом это связано с большей свободной перемещения, в том числе и на свежем воздухе, возобновление встреч с друзьями, а также непосредственном посещении учебного заведения. Несмотря на оставшиеся ограничения (ношение масок в общественных местах, поддержание социальной дистанции) ощущается некое возвращение к привычному образу жизни, в том числе и в отношении учебного процесса.

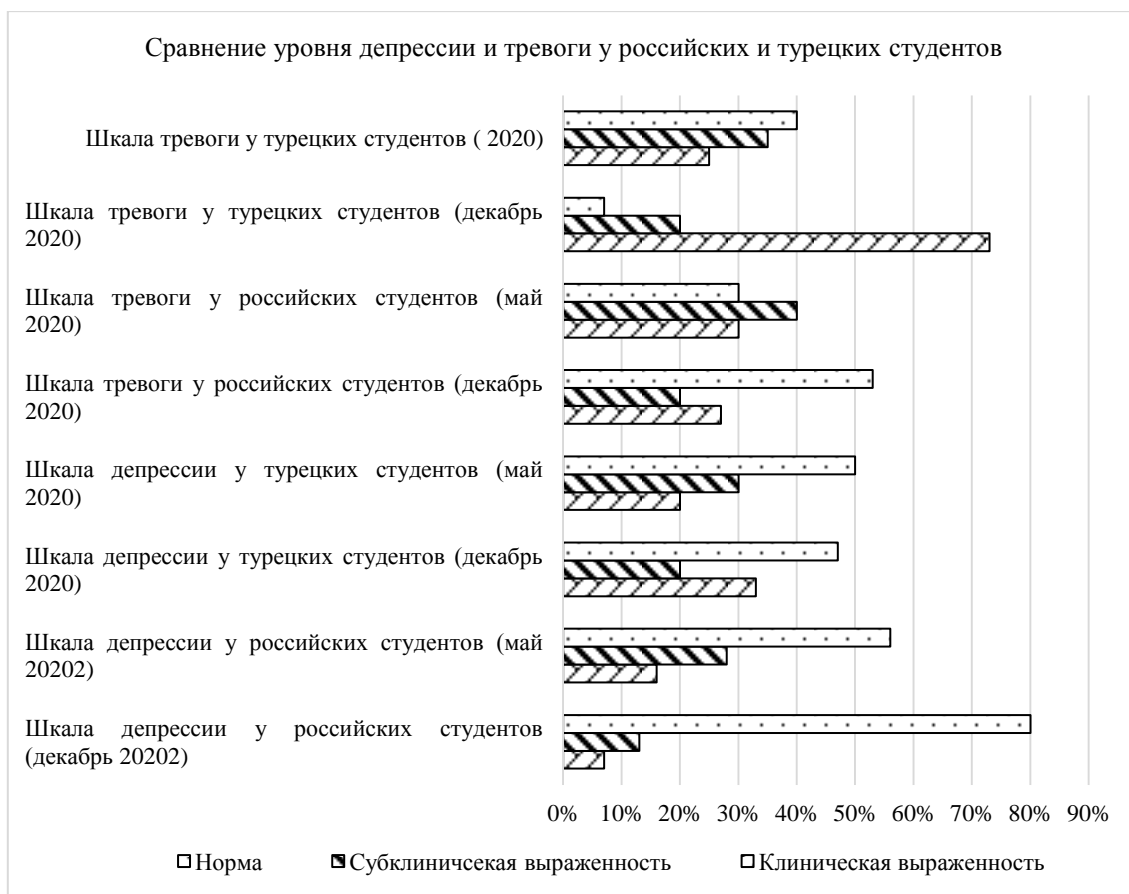


Рисунок 1. – Сравнение уровня депрессии и тревоги у российских и турецких студентов

Мы видим, что в мае (в период начала пандемии) показатели российских и турецких студентов были приблизительно сходные в выражении нормы, субклинической и клинической тревоги и депрессии, однако в декабре эти показатели различаются значительно. В мае ситуация пандемии являлась новой для всех, люди не знали, как долго продлится болезнь и изоляция с ней связанная. Кроме того, не было точно понимания всей происходящей картины. Меры, введенные Турцией и Россией, на начальном были идентичными, переживания людей также были сходными. Однако по мере развития ситуации и введения новых мер или отмены старых ограничений по-разному отразилось на эмоциональном состоянии людей. И показатели начинают отличаться друг от друга. Кроме того, роль играет и разница менталитета. Российские студенты отмечают, что им надоело бояться и они хотят быстрее вернуться к старому миру, своему привычному режиму. В Турции студенты показывают большую дисциплинированность и готовы ждать, когда болезнь отступит, не нарушая правил.

Заключение. Таким образом, мы видим, что на психоэмоциональное состояние оказывает

влияние разница во введенных ограничительных мера, а также менталитет граждан.

Kara и др. [12] (2020) отмечают, что неопределенность и ограничения, вызванные вспышками инфекционных заболеваний, являются одной из самых сложных ситуаций, с которыми приходится справляться психологически. Необходимость быть готовыми к неизвестной ситуации представляет опасность для людей как физически, так и психологически. Поскольку невозможно предсказать четкие сроки окончания вспышек инфекционных заболеваний, у людей остается ощущение постоянного риска, тревоги и депрессии [13] (Van Bavel и др., 2020). Таким образом, у людей происходит неизбежное развитие эмоциональной реакции на этот процесс.

Одной из наиболее ярких эмоциональных реакций при вспышках инфекционных заболеваний является страх, и люди прибегают к целому ряду защитных реакций, чтобы справиться с жизненными угрозами [14] (Le Doux, 2012). В этой связи необходимо помнить, что простое выражение своих негативных чувств может помочь улучшить ситуацию и снизить психоэмоциональное напряжение [15] (Greenberg, 2002).

На ранних стадиях пандемия воспринималась как проблема общественного здравоохранения, однако темпы быстрого заражения сделали COVID-19 более общей и серьезной проблемой во всем мире [16] (Burgess & Sievertsen, 2020). Политические власти начинают принимать меры предосторожности, чтобы снизить скорость заражения COVID-19 [17] (ОЭСР, 2020). Запреты на поездки и меры социального дистанцирования были первыми шагами, предпринятыми почти всеми странами, а в некоторых странах за этими шагами последовал комендантский час.

В этих обстоятельствах образование сильно пострадало как одно из основных направлений повседневной деятельности миллионов студентов, преподавателей и родителей во всем мире [17;18] (ОЭСР, 2020; ЮНЕСКО, 2020). В большинстве стран школы и университеты были закрыты, а образование предоставляется через платформы дистанционного обучения [17]. Хотя дистанционное образование и другие цифровые решения являются лучшим способом защитить себя от COVID-19, эти методы также несут риск увеличения неравенства в образовании [19] (Moreno и Gortazar, 2020). Никто не учитывал тот факт, что не все учащиеся обладают одинаковым уровнем цифровых навыков, компьютеров и подключений к Интернету, что также влияет на психоэмоциональное состояние обучающихся.

Tosun [20] (2021) отмечает, что одним из наиболее важных элементов, влияющих на успех дистанционного образования, является

обеспечение позитивного отношения, поведения и мыслей учителей и учеников о дистанционном образовании.

Bostan и др. [21] (2020) отмечают, что значения, приписываемые болезням и здоровью, и их значение на социальной арене продолжают привлекать внимание исследователей. В течение своей жизни все живые существа находятся между здоровьем и болезнями. Хотя болезни носят личный характер, они начинают влиять сначала на родственников пациента, а затем на весь круг общения. Такие проблемы, как страдание людей от болезней, группирование болезней по социальным слоям, социальные и культурные феномены болезней и неравенства в доступе к услугам здравоохранения, закладывают основу для изучения проблемы с социологической точки зрения. Что касается пандемий, поскольку они угрожают многим людям одной и той же болезнью, они влияют на общество иначе, чем классические болезни. Пандемии занимают особое место в жизни общества. Они заставляют большие массы людей жить в состоянии страха и беспокойства и нарушают естественное течение жизни, и у каждого есть особый опыт в отношении пандемии. Эти воздействия могут меняться в зависимости от типа заболевания, они также могут меняться от одного общества к другому в зависимости от культурных особенностей, а также от отношения самого общества к введенным ограничениям.

Литература:

1. Özmete E., Pak M. The relationship between anxiety levels and perceived social support during the pandemic of COVID-19 in Turkey // *Social Work in Public Health*. – 2020. – Т. 35. – № 7. – С. 603-616.
2. Mirabito D. Social work theory and practice for crisis, disaster and trauma // *Social work treatment: Interlocking theoretical approaches*. – 2017. – Т. 6. – С. 117-130.
3. Roberts A.R. (ed.). *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research*. – Oxford university press, 2005.
4. Bomyea J. et al. Intolerance of uncertainty as a mediator of reductions in worry in a cognitive behavioral treatment program for generalized anxiety disorder // *Journal of anxiety disorders*. – 2015. – Т. 33. – С. 90-94.
5. Carleton R.N. The intolerance of uncertainty construct in the context of anxiety disorders: Theoretical and practical perspectives // *Expert Review of Neurotherapeutics*. – 2012. – Т. 12. – № 8. – С. 937-947.
6. Gentes E.L., Ruscio A.M. A meta-analysis of the relation of intolerance of uncertainty to symptoms of generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and obsessive-compulsive disorder // *Clinical psychology review*. – 2011. – Т. 31. – № 6. – С. 923-933.
7. Yook K. et al. Intolerance of uncertainty, worry, and rumination in major depressive disorder and generalized anxiety disorder // *Journal of anxiety disorders*. – 2010. – Т. 24. – № 6. – С. 623-628.
8. Oglesby M.E. et al. Interpretation bias for uncertain threat: A replication and extension // *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*. – 2016. – Т. 51. – С. 35-42.
9. Rosen J.B., & Schulkin J. (1998). From normal fear to pathological anxiety. *Psychological Review*, 105(2), 325–350.
10. Spielberger C.D. et al. Assessment of anger: The state-trait anger scale // *Advances in personality assessment*. – 1983. – Т. 2. – С. 161-189.
11. Kennedy B.L. et al. Assessment of state and trait anxiety in subjects with anxiety and depressive disorders // *Psychiatric Quarterly*. – 2001. – Т. 72. – № 3. – С. 263-276.
12. Kara A., Gök A. Positive and Negative Affect during a Pandemic: Mediating Role of Emotional Regulation Strategies // *Journal of Pedagogical Research*. – 2020. – Т. 4. – № 4. – С. 484-497.
13. Van Bavel J.J. et al. Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response // *Nature human behaviour*. – 2020. – Т. 4. – № 5. – С. 460-471.

14. LeDoux J. Rethinking the emotional brain // *Neuron*. – 2012. – Т. 73. – № 4. – С. 653-676.

15. Greenberg L.S. Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings. Washington, DC: American Psychological Association. Leichsenring, F., & Leibing, E. (2003). The effectiveness of psychodynamic therapy and cognitive behavior therapy in the treatment of personality disorders: A metaanalysis // *American Journal of Psychiatry*. – 2002. – Т. 160. – С. 1223-1232.

16. Burgess S., Sievertsen H. H. Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. – 2020.

17. Reimers F.M., Schleicher A.A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020 // OECD. Retrieved April. – 2020. – Т. 14. – № 2020. – С. 2020-04.

18. Chang G.C., Yano S. How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures // Retrieved May. – 2020. – Т. 4. – С. 2020.

19. Moreno J.M., Gortazar L. Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response // *Education for Development Blog*, Washington, DC: The World Bank. – 2020.

20. Tosun N. Distance education practices at universities in Turkey: a case study during covid-19 pandemic: Distance education practices // *International Journal of Curriculum and Instruction*. – 2021. – Т. 13. – № 1. – С. 313-333.

21. Bostan S. et al. The Effect of COVID-19 Pandemic on the Turkish Society // *Electronic Journal of General Medicine*. – 2020. – Т. 17. – № 6.

References:

1. Özmete E., Pak M. The relationship between anxiety levels and perceived social support during the pandemic of COVID-19 in Turkey // *Social Work in Public Health*. – 2020. – Т. 35. – № 7. – С. 603-616.

2. Mirabito D. Social work theory and practice for crisis, disaster and trauma // *Social work treatment: Interlocking theoretical approaches*. – 2017. – Т. 6. – С. 117-130.

3. Roberts A.R. (ed.). *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research*. – Oxford university press, 2005.

4. Bomyea J. et al. Intolerance of uncertainty as a mediator of reductions in worry in a cognitive behavioral treatment program for generalized anxiety disorder // *Journal of anxiety disorders*. – 2015. – Т. 33. – С. 90-94.

5. Carleton R.N. The intolerance of uncertainty construct in the context of anxiety disorders: Theoretical and practical perspectives // *Expert Review of Neurotherapeutics*. – 2012. – Т. 12. – № 8. – С. 937-947.

6. Gentes E.L., Ruscio A.M. A meta-analysis of the relation of intolerance of uncertainty to symptoms of generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and obsessive-compulsive disorder // *Clinical psychology review*. – 2011. – Т. 31. – № 6. – С. 923-933.

7. Yook K. et al. Intolerance of uncertainty, worry, and rumination in major depressive disorder and generalized anxiety disorder // *Journal of anxiety disorders*. – 2010. – Т. 24. – № 6. – С. 623-628.

8. Oglesby M.E. et al. Interpretation bias for uncertain threat: A replication and extension // *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*. – 2016. – Т. 51. – С. 35-42.

9. Rosen J.B., & Schulkin J. (1998). From normal fear to pathological anxiety. *Psychological Review*, 105(2), 325–350.

10. Spielberger C.D. et al. Assessment of anger: The state-trait anger scale // *Advances in personality assessment*. – 1983. – Т. 2. – С. 161-189.

11. Kennedy B.L. et al. Assessment of state and trait anxiety in subjects with anxiety and depressive disorders // *Psychiatric Quarterly*. – 2001. – Т. 72. – № 3. – С. 263-276.

12. Kara A., Gök A. Positive and Negative Affect during a Pandemic: Mediating Role of Emotional Regulation Strategies // *Journal of Pedagogical Research*. – 2020. – Т. 4. – № 4. – С. 484-497.

13. Van Bavel J.J. et al. Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response // *Nature human behaviour*. – 2020. – Т. 4. – № 5. – С. 460-471.

14. LeDoux J. Rethinking the emotional brain // *Neuron*. – 2012. – Т. 73. – № 4. – С. 653-676.

15. Greenberg L.S. Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings. Washington, DC: American Psychological Association. Leichsenring, F., & Leibing, E. (2003). The effectiveness of psychodynamic therapy and cognitive behavior therapy in the treatment of personality disorders: A metaanalysis // *American Journal of Psychiatry*. – 2002. – Т. 160. – С. 1223-1232.

16. Burgess S., Sievertsen H. H. Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. – 2020.

17. Reimers F.M., Schleicher A.A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020 // OECD. Retrieved April. – 2020. – Т. 14. – № 2020. – С. 2020-04.

18. Chang G.C., Yano S. How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures // Retrieved May. – 2020. – Т. 4. – С. 2020.

19. Moreno J.M., Gortazar L. Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response // *Education for Development Blog*, Washington, DC: The World Bank. – 2020.

20. Tosun N. Distance education practices at universities in Turkey: a case study during covid-19 pandemic: Distance education practices // *International Journal of Curriculum and Instruction*. – 2021. – Т. 13. – № 1. – С. 313-333.

21. Bostan S. et al. The Effect of COVID-19 Pandemic on the Turkish Society // *Electronic Journal of General Medicine*. – 2020. – Т. 17. – № 6.

Сведения об авторах:

Корецкая Ирина Александровна (г. Москва, Россия), доцент, кандидат исторических наук, доцент кафедры психологии, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, e-mail: ikoretskay@mail.ru

Денисов Игорь Владимирович (г. Москва, Россия), доцент, доктор экономических наук, профессор кафедры теории менеджмента и бизнес-технологий, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, e-mail: denisov.id@gmail.com



Общая психология

УДК 159.9

Потенциал предельного подхода в изучении отклонений в поведении человека

The potential of a marginal approach in the study of deviations in human behavior

Хусаинова С.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
sv_husainova@mail.ru

Husainova S., FSBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems",
sv_husainova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.032

Статья выполнена по государственному заданию № 0599-2021-0003 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения».

Ключевые слова: предельная реальность, девиация, отклоняющееся поведение, закономерность, объективная реальность, человек.

Keywords: ultimate reality, deviation, deviating behavior, regularity, objective reality, man.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью междисциплинарного изучения отклонений в поведении человека. В статье показаны предпосылки раскрытия потенциала предельного подхода в изучении отклоняющегося поведения и делается акцент на философском исследовании данного феномена как элемента субъективной реальности. Это согласуется с построением онтологии знания позволяющего раскрыть новую предельную реальность поведения человека. Выявлена необходимость обозначения границ предельной реальности, проявляющейся в настоящем. Определены условия, в которых проявится потенциал идентификации возможных отклонений в представлении человека, а это существование двух пространств (событийное и не событийное), создающих рассогласование во взаимодействии с миром. Автором делается анализ основных философских тем описания объективной реальности и теоретико-методологическое описание возникновения закономерностей отклонения в поведении с точки зрения предельного подхода. В результате проведенного анализа показано, что предельная реальность включает в себе эффективность, результативность и нормативность окружающей среды.

Выявлено, что при проведении исследований отклоняющегося поведения необходимо учитывать предельную реальность с позиции ее эффективности связанной с соотношением достижений и возможностей и результативности проявляющейся на уровне реализации цели.

Статья предназначена для аспирантов, соискателей ученой степени, исследователей, изучающих проблемы межличностного взаимодействия, педагогов и психологов.

Abstract. Limiting approach in the study of deviant behavior and focuses on the philosophical study of this phenomenon as an element of subjective reality. This is consistent with the construction of an ontology of knowledge that allows you to reveal a new ultimate reality of human behavior. Revealed the need to designate the boundaries of the ultimate reality, manifested in the present. The conditions are determined in which the potential of identifying possible deviations in a person's representation will manifest itself, and this is the existence of two spaces (eventual and non-eventual) that create a mismatch in interaction with the world. The author analyzes the main philosophical themes of describing objective reality and a theoretical and methodological description of the emergence of patterns of deviation in behavior from the point of view of the limiting approach. As a result of the conducted reflections, it is shown that the ultimate reality includes the effectiveness, efficiency and normativity of the environment.

It was revealed that when conducting research on deviant behavior, it is necessary to take into account the ultimate reality from the standpoint of its effectiveness associated with the ratio of achievements and opportunities and the effectiveness manifested at the level of goal implementation.

The article is intended for graduate students, degree seekers, researchers studying the problems of interpersonal interaction, teachers and psychologists.

Введение. В последнее время изучение отклоняющееся поведение человека является предметом исследования разных направлений. Актуален вопрос изучения девиаций, как у социологов, педагогов, криминологов, медиков, так и у психологов. Можно сказать, что эта тематика принимает междисциплинарный характер, затрагивающий вопрос нормативности взаимодействия в обществе.

С точки зрения методологии необходимо переосмысление теорий девиантного поведения для согласования онтологических контекстов, релевантных настоящему времени и описанию базовых принципов изучения отклонения в поведении человека, позволяющего расширить восприятие девиации с точки зрения психологии. Проведенный анализ позволит найти девиации, способствующие возникновению новых замыслов и представлений, складывающихся в негативные тенденции и явления современной реальности.

Интерес к девиантному поведению человека, отклоняющемуся от норм общества, возрастает. В основном оно проявляется в своеобразной трактовке о принимаемых ценностях, интересах, идеях, достижениях целей и т.д., создавая предпосылки к размышлению о закономерностях данных отклонений. Индивидуальные девиации выстраиваются относительно ситуации изменения, в которой индивид не принимает культурные нормы. Групповые отклонения или субкультурные нормы девиантной группы проявляются в культурно-осуждаемом непринятии доминирующей культуры [2;10;15;16].

В настоящее время определены подходы к изучению отклоняющегося поведения человека – социально-правой, социально-нормативный, а также подходы к проблеме развития личности – социологический, биологический, психологический и др.

Цель статьи: философское обоснование потенциала предельного подхода для описания предельной реальности изучения отклонений в поведении человека.

Материалы и методы исследования. В исследовании использовались методы теоретического исследования, к которым относятся: идеализация, формализация, метод восхождения от абстрактного к конкретному, аксиоматический, мысленный эксперимент.

Результаты исследования. Гишинский Я.И. [1], Змановская Е.В. [6], Клейберг Ю.А. [8], Менделевич В.Д. [13] указывают на различные позиции к изучению отклоняющегося поведения связанные с нарушением развития личности, нарушением жизнедеятельности, психического развития, социальной адаптации, образа жизни, поведения и возможности установления контактов. Отклоняющееся поведение, по их мнению, отличается от нормативного тем, что оно складывается в особенные признаки девиации, типологии, виды и формы создавая основание для новых теорий.

В русле изучения девиантности Забродин Ю.М. [4], Зинченко В.П. [5], Кудрявцевым В.Н. [9], приведены теоретико-методологические основания особого развития индивида не соответствующего общепринятым культурным нормам.

Рассмотрим с точки зрения философии возможность изучения реальности. Реальность (от латинского *realis* – вещественный, действительный) есть существующее в действительности. Понятие реальности как категория было введено в средние века при изучении проблемы бытия. Она была предметом дискуссий представителей реализма (И.А. Бунин, У. Диккенс, О. Домье, М.П. Мусоргский, А.И. Солженицын, В.И. Суриков, К.С. Станиславский, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов и др.) основывающихся на стремлении к адекватному отражению действительности и номинализма (Ф. Аквинский, Абельяр, У. Оккам, Д. Скотт и др.) отрицающих реализм и утверждающих существование общих понятий (универсалий) в мышлении.

Предельная реальность, в соотношении философского определения объективной реальности, трактует мир как внешнюю окружающую реальность, существующую отдельно от сознания человека. Человек представляет, воспринимает и понимает мир не зависимо от своего положения в жизни и деятельности. Изучение предельной реальности сосредоточивает внимание на необходимость семантического описания ее предметного поля, а ввиду комплексности описания ее проявления с разных позиций приведет к множественности точек зрения и дополнительных оснований и форм поведения.

М. Мамардашвили [12] говорил об отклонении в поведении как о другой начальной

точке выбранного пути, полагая, что то, что сделано, оно уже существует. Сообщая ложную информацию человек, говорит теми же словами, которыми оперирует говорящий правду, но смысл ее понимания лежит во внутреннем акте. Внутренние акты совершаются разными людьми в соответствии с их моральными, интеллектуальными качествами. Каждый из них и не предполагает другого внутреннего акта. Мамардашвили М. объяснял это существованием двух пространств представлений человека. В одном пространстве происходят события, в другом они не происходят (но оно существует, и содержит мотивы и желания). Рассогласование между ними создает проблему поскольку не содержит знания о действительном положении индивида в социуме. Возможно решение проблемы через включение механизма реальности, а не механизма собственных представлений. Реальность предстает нам как то, что мы думаем, так и то, что мы действительно видим. Она предполагает присутствие окружения, обнажая видимое поле того, что доступно глазу. Присутствие - это механизм, превращающий или переносящий представления в реальность. Присутствие переживаний позволяет не видеть правды. Из этого складывается объяснение действий и желаний, определяющих существования человека [12].

Ленинская концепция истины и теория отражения в настоящее время рассматривается с точки зрения системного раскрытия проблемы истины, и ее связей с объектом, субъектом и практической реализацией относительно принципа объективности. Относительно последовательного описания ее содержания приводит к аспекту рассмотрения одной из граней основного вопроса философии. Ленин В.И. делал акцент на том, что отражение мира сознанием и духовное творчество это два вида деятельности описывающих одну реальность. Сознание им рассматривалось относительно принципа отражения, а духовное творчество сводилось к живому творчеству и формированию нового искусства. Исходным было признание объективной реальности зависящей от человека и общества вообще как абсолютной истины [11].

С точки зрения Канта И. объективной реальности не существует, все, что мы видим это «псевдомир». Реальность Кантом понимается, во-первых, как временной аспект, обуславливающий бытие: «Реальность в чистом рассудочном понятии есть то, что соответствует ощущению вообще, следовательно, то, понятие чего само

посебе указывает на бытие во времени». Во-вторых, реальность является направленностью, эмоционально-чувственной формой отношения к объекту. Кант И. реальное, понимал как обладающее всегда одним и тем же, которое не может быть дополненным ничем [7].

Р. Декарт, склоняясь в сторону идеализма, предложил теорию существования двух различных типов реальности, назвав ее метафизический дуализм или психофизический дуализм – дуализм ума и тела. Согласно Декарту существует реальность, состоящая из двух субстанций умственных и духовных. Уму он давал свободу мыслить и вожделеть чего угодно, так как умственная реальность не покоряется законам механики. С этой точки зрения присутствует различие тел и людей, обладающих свободой воли [3].

Платон в свое время очень точно разделил реальность на области видимого и доступного. Область мира видимого представлен в косвенном и непосредственном его восприятии, мир доступного показан как область науки и царство идей. В «Парменид» Платон говорит о существующей реальности «...существующее, чтобы совершенно быть, должно связываться в бытии – небытием небытия; ибо так-то особенно и существующее будет, и не существующего не будет, – когда, то есть, существующее будет причастно бытности быть существующим и небытности быть не существующим, – если уж имеет быть совершенно...» [14]. Платон данную реальность называет бытием. Платон проводил различие между истинной реальностью и бытием.

Ввиду того, что исследования отклонения в поведении человека [15;18] относительно предельной реальности раскроют один из подлинных конструктов, который приводит к переживанию человеком его настоящего. Это можно описать с точки зрения предельного подхода, раскрывающего переживание предельной реальности через отношение и обоснование психической деятельности в ее взаимосвязи с эффективной и результативной активностью, приводя к нормативности окружающей среды.

В рамках предельного подхода возможно описание изменения поведения индивида, здесь предельную реальность, можно охарактеризовать как описывающую осознание индивида в переживании настоящего в понимании его проблем взаимодействия с миром, см. рисунок 1.

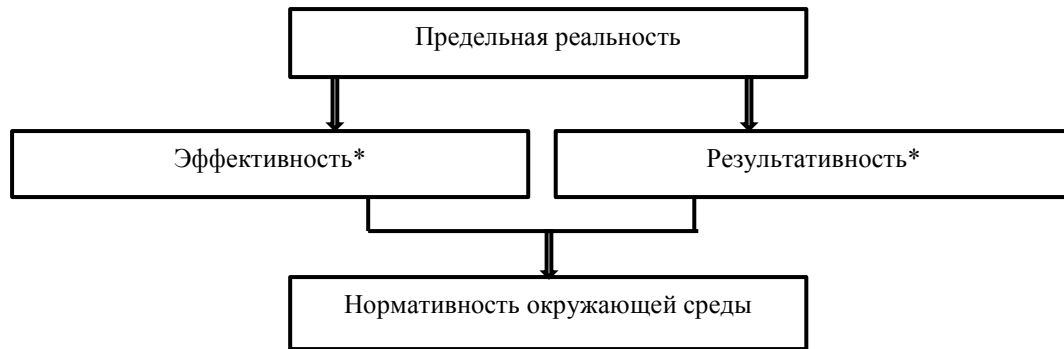


Рисунок 1. – Пределная реальность как настоящее в описании отклоняющегося поведения как системного явления. *Эффективность связана с соотношением достижений и возможностей.

*Результативность проявляется на уровне реализации цели

Несомненно, описание представлений об отклонении в поведении как системном явлении, может выразиться в комплексе взаимодействующих компонентов (когнитивный, мотивационный, деятельностный, эмоциональный, личностный) через единство своих взаимосвязей, способствующих сохранению и удержанию его целостности. Данное утверждение позволяет описывать неделимое, которое может не подходить под выбранную характеристику. Говоря попросту, если есть нечто содержащее согласованное представление, то это не отрицает присутствия в нем рассогласования. При стремлении отметить необходимое явление, приводящее к соответствию проявления своей интенсивности, необходимо учитывать, что оно образует взаимовключённые минимальные и максимальные паттерны, создающие противоречия. Сведение к однозначности приведет к ошибочному результату. Необходимо учитывать величину позитивного и негативного проявления психического, создающего крайнюю степень его выражения. Преимущества предельного подхода к изучению отклоняющегося поведения будут в том, что исследование позволит установить культурные нормы, проявляющиеся в уменьшении степени нанесения ущерба

обществу и выраженности степени угрозы для жизни человека.

Выводы. Таким образом, необходимость междисциплинарного изучения отклоняющегося поведения является рассмотрением одного из аспектов феномена определяющую ее предельность в настоящем. При проведении исследований использование предельного подхода в психологии позволит рассматривать отклоняющееся поведение с позиции предельной реальности, проявляющейся в настоящем, позволяя отмечать возможные отклонения в поведении в двух пространствах событийном и не событийном, создающих рассогласование во взаимодействии с миром. Проведенный теоретико-методологический анализ возникновения закономерностей отклонения в поведении с точки зрения психолого-философского подхода показал, что предельная реальность включает в себе эффективность, результативность и нормативность окружающей среды. Определенно присутствует необходимость проведения исследований с учетом закономерностей отклонения в поведении относительно достижений возможности и результативности проявляющейся на уровне реализации цели.

Литература:

1. Гишинский Я.И. Девиантность, преступность и социальный контроль в «новом мире»: сборник статей / Я.И. Гишинский // Девиантность, преступность и социальный контроль в «новом мире». - СПб.: Издательский Дом «Алеф-Пресс», 2012. – 352 с.
2. Девиантное поведение подростков: гендерное измерение: теорет. и приклад. аспекты работы с несовершеннолетними правонарушителями. - Рязанский гос. пед. ун-т С.А. Есенина, 2003. - 163 с.

3. Декарт Р. Сочинения в 2 т. - Т. 1 / Р. Декарт. - М.: Мысль, 1989. - 654 с.
4. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами / Ю.М. Забродин. - М.: Финстатинформ, 2002. - 360 с.
5. Зинченко В.П. Посох Осипа Манделшгама и Трубка Мамардашвили: К началам орган. психологии / В.П. Зинченко; Ин-т "Открытое о-во". - М.: Новая шк., 1997. - 334 с.

6. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений / Е.В. Змановская. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 288 с.
7. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. - М., 1994. - 574 с.
8. Клейберг Ю.А. Девиантология: к вопросу определения концептуальных каркасов теоретических парадигм. Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования / Ю.А. Клейберг. - 2019. - Т. 8. - № 3-1. - С. 273-281.
9. Кудрявцев В.Н. Социальные отклонения: введение в общую теорию / В.Н. Кудрявцев. - М.: Юридическая литература, 1984. - 320 с.
10. Ларионова С.О. Девиантное поведение как научно-педагогическая проблема / С.О. Ларионова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1-1. – С. 90-94.
11. Ленин В.И. Материализм и эмпириокритицизм. Критические заметки об одной реакционной философии / В.И. Ленин. - Издательство: Политиздат. – 1968. - 478 с.
12. Мамардашвили М. Психологическая топология пути / М. Мамардашвили. - 2014. – Т. 2. - 1232 с.

13. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. - М.: ИД Городец, 2016. - 386 с.
14. Парменид // Сочинения Платона: в 6 т.; пер. В.Н. Карпова. - М.: Синодальная типография, 1879. - Т. 6. - С. 244-325.
15. Девиантность VS экстремизм: исследования, закономерности, рекомендации / С.В. Хусаинова, И.Ш. Галиев, Е.С. Палеха, Р.Н. Хакимзянов и др.; под научной редакцией В.Е. Козлова. – Казань: «ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2020. – 158 с.
16. Clarke D. Pro-social and anti-social behavior / D. Clarke. - New York; London: Routledge, 2003. - 172 p.
17. Khan S. Comparison between the personality dimensions of delinquents and non-delinquents of Khyber Pukhtunkhwa (KPK), Pakistan / Open Journal of Social Sciences, 2014. - № 2. - P. 135-138.
18. Khusainova S.V. at all, Adaptive model of psychological and pedagogical accompany of student professional training / Khusainova S.V., Matveyeva L.V., Ermilova L.P., Yakushevskaya K.N., Kolomiychenko L.V., Mashkin N.A. // Espacios. - 2018. - Т. 39. - № 5. - С. 22.

References:

1. Gilinsky Ya.I. Deviance, crime and social control in the "new world": a collection of articles / Ya.I. Gilinsky // Deviance, crime and social control in the "new world". - SPb.: Publishing House "Alef-Press", 2012. - 352 p.
2. Deviant behavior of adolescents: gender dimension: theor. and the butt. aspects of working with juvenile offenders. - Ryazan state. ped. University S.A. Yesenin, 2003. - 163 p.
3. Descartes R. Works in 2 volumes - T. 1 / R. Descartes. - M.: Mysl, 1989. - 654 p.
4. Zabrodin Yu.M. Psychology of personality and human resource management / Yu.M. Zabrodin. - M.: Finstatinform, 2002. - 360 p.
5. Zinchenko V.P. The staff of Osip Mandelstam and the Pipe of Mamardashvili: To the beginning organ. psychology / V.P. Zinchenko; Institute "Open Island". - M.: Novaya shk., 1997. - 334 p.
6. Zmanovskaya E.V. Deviantology: (Psychology of deviant behavior): textbook. manual for stud. higher. educational institutions / E.V. Zmanovskaya. - 2nd ed., Rev. - M.: Publishing Center "Academy", 2004. - 288 p.
7. Kant I. Critique of pure reason / I. Kant. - M., 1994. - 574 p.
8. Kleyberg Yu.A. Deviantology: on the question of defining the conceptual frameworks of theoretical paradigms. Psychology. Historical and critical reviews and modern research / Yu.A. Clayburgh. - 2019. - Vol. 8. - № 3-1. - S. 273-281.
9. Kudryavtsev V.N. Social deviations: an introduction to the general theory / V.N. Kudryavtsev. - M.: Legal Literature, 1984. - 320 p.

10. Larionova C.O. Deviant behavior as a scientific and pedagogical problem / S.O. Larionova // Fundamental research. - 2013. - № 1-1. - S. 90-94.
11. Lenin V.I. Materialism and empirio-criticism. Critical Notes on a Reactionary Philosophy / V.I. Lenin. - Publisher: Politizdat. - 1968. - 478 p.
12. Mamardashvili M. Psychological topology of the path / M. Mamardashvili. - 2014. - Т. 2. - 1232 p.
13. Mendelevich V.D. Psychology of deviant behavior / V.D. Mendelevich. - M.: ID Gorodets, 2016. - 386 p.
14. Parmenides // Works of Plato: in 6 volumes; per. V.N. Karpov. - M.: Synodal Printing House, 1879. - Т. 6. - S. 244-325.
15. Deviance VS extremism: research, patterns, recommendations / S.V. Khusainova, I. Sh. Galiev, E.S. Palekh, R.N. Khakimzyanov and others; under the scientific editorship of V.E. Kozlov. - Kazan: "FGBNU" Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems ", 2020. - 158 p.
16. Clarke D. Pro-social and anti-social behavior / D. Clarke. - New York; London: Routledge, 2003. - 172 p.
17. Khan S. Comparison between the personality dimensions of delinquents and non-delinquents of Khyber Pukhtunkhwa (KPK), Pakistan / Open Journal of Social Sciences, 2014. - № 2. - P. 135-138.
18. Khusainova S.V. at all, Adaptive model of psychological and pedagogical accompany of student professional training / Khusainova S.V., Matveyeva L.V., Ermilova L.P., Yakushevskaya K.N., Kolomiychenko L.V., Mashkin N.A. // Espacios. - 2018. - Т. 39. - № 5. - P. 22.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторе:

Хусаинова Светлана Владимировна (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: sv_husainova@mail.ru

УДК 159.99

Адаптационный потенциал семьи как фактор радикализации личности

The adaptive potential of the family as a factor of radicalization of the individual

Жемчугова А.А., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», avkern@list.ru

Zhemchugova A., Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems», avkern@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.033

Ключевые слова: радикализация, терроризм, экстремизм, совладающее поведение, семейная адаптация, социализация, факторы радикализации.

Keywords: radicalization, terrorism, extremism, coping behavior, family adaptation, socialization, factors of radicalization.

Аннотация. Поскольку профилактика приверженности личности тем или иным радикальным идеологиям является одним из приоритетных направлений общественного развития на уровне фундаментальных исследований важно определить ее закономерности и факторы. В данной статье представлены результаты анализа взаимосвязи способности семей лиц, подвергшихся влиянию идеологий терроризма и экстремизма, к адаптации в изменяющихся условиях реальности, устойчивости, гибкости и сплоченности семейной системы со способностью личности использовать наиболее эффективные стратегии совладающего поведения, следовательно, успешно преодолевать кризисные ситуации, социализироваться и противостоять воздействию радикальных идеологий. Приведены результаты анализа литературных источников, затрагивающих проблему влияния адаптационного потенциала семьи на формирование личности террориста и экстремиста. С помощью регрессионного анализа определена степень влияния адаптационного потенциала родительской семьи на то, какие способы функционирования избирает личность в нынешней семье. Представленные результаты позволяют определить ведущие стратегии социально-психологического сопровождения лиц, подверженных влиянию радикальных идеологий.

Abstract. Since the prevention of a person's adherence to certain radical ideologies is one of the priority directions of social development at the level of fundamental research, it is important to determine its patterns and factors. This article presents the results of the analysis of the relationship between the ability of families of people who have been influenced by the ideologies of terrorism and extremism to adapt to changing conditions of reality, stability, flexibility and cohesion of the family system with the ability of the individual to use the most effective strategies of coping behavior, therefore, successfully overcome crisis situations, socialize and resist the influence of radical ideologies. The results of the analysis of literary sources concerning the problem of the influence of the adaptive potential of the family on the formation of the personality of a terrorist and an extremist are presented. With the help of regression analysis, the degree of influence of the adaptive potential of the parent family on what ways of functioning a person chooses in the current family is determined. The presented results allow us to determine the leading strategies of socio-psychological support of persons affected by radical ideologies.

Введение. Профилактика радикализации молодежи является одним из значимых направлений социального развития и государственной политики. Поскольку радикализация взглядов личности в значительной степени является фактором сопутствующим её дальнейшему вовлечению в идеологии терроризма и экстремизма. Следовательно, несет угрозу общественной безопасности. Для формирования наиболее эффективных стратегий

предупреждения вовлечения молодежи в деструктивные группы и культы необходимо рассматривать не только личностные особенности и предикторы способствующие этому, но и то каким образом функционирует данная личность в своем социальном окружении, а также каким образом данное окружение влияет на степень радикализации личности. В частности, потому, что социальная среда личности, подвергшейся

влиянию радикальных идеологий является одним из субъектов профилактического воздействия.

С точки зрения социальных наук радикализация личности сложный процесс, моделируемый множеством переменных и факторов. При этом, если рассматривать различные исследования, относящиеся к данной тематике, можно заметить, что особое место в становлении личности склонной к поступкам террористической и радикальной направленности, отводится семье, в которой воспитывалась данная личность.

Так аспекты формирования личности склонной к радикализму отражены в исследованиях М.М. Решетникова, С.Н. Ениколопова, С.В. Цыцарева, Д.В. Ольшанского, Т.Ю. Введенской, А. Бандуры, Е.А. Дзигунской, М. Вершинина, С. Рощина, Л.Я. Гозмана, Р. Гарифуллина, Е.Б. Шестопала, др. [5].

Семья для личности выступает как институт первичной социализации. Личность приобретает свои социальные качества, в том числе способность справляться с трудностями за счет личностного потенциала тех, взрослых, кто принимает участие в воспитании ребенка. Семья предоставляет для личности поле для освоения семейных, национальных, культурных, вероисповедальных традиций; передачи жизненно важных представлений о полоролевой, национальной, культурной и прочих видах идентификации [8].

В зарубежных исследованиях, проведенных на выборке лиц, совершивших поступки террористической направленности, отмечается значительная роль семьи в радикализации. Семья как носителя ценностей и среды для социализации и адаптации личности в кризисных ситуациях. Особое внимание уделяется способности семьи эффективно функционировать в стрессовых обстоятельствах [10;11].

В свою очередь М.М. Решетников в своих исследованиях среди ведущих предпосылок формирования личности террориста выделяет факторы воспитания. Среди которых воспитание в семье с негибкими религиозными или иными концепциями [6].

И.С. Мусиков и соавторы отмечают значимую роль семьи как субъекта предупреждения экстремизма и терроризма. В своих исследованиях они говорят о том, что отсутствие в семье эмоциональной близости может приводить к деформации психики личности. Что может быть связано с недостатком чувства родительской защищенности. Восприятие мира как враждебно настроенного приводит к формированию оборонительной защитной

стратегии. Именно данное психологическое состояние в купе с выделением отсутствием этнической и культурной социализации по мнению исследователей может привести к формированию радикального мировоззрения и поведению террористической направленности [7].

Так семья в данном случае не выполняет функцию социализации и не позволяет личности сформировать адекватные стратегии реагирования в ситуации стресса. Результатом как отмечают Л.Я. Гозман и Е.Б. Шестопал становится социальная дезадаптированность молодых людей, им сложно устанавливать устойчивые социальные связи, что приводит к чувству отчужденности [1].

Следовательно, одной из наиболее значимых характеристик семьи, оказывающих влияние на радикализацию личности является то, как семья себя ведет при столкновении с трудной жизненной ситуацией. Подобные ситуации для функциональной семьи выступают как средство интеграции семьи. Именно особенности функционирования семейной системы выступают ресурсами социальной адаптации семьи и ее членов [2].

Е.В. Куфтяк отмечает, что при столкновении с трудностями в семье формируются адаптационные механизмы, которые он называет семейным совладанием, то есть стратегией более чем одного члена семьи в ответ на переживаемое внутреннее напряжение одного или нескольких членов семьи либо семейную дисфункциональность, способствующих сохранению, восстановлению и/или контролю семейной целостности и последующему развитию семейных отношений [3;4]. В дальнейшем семейное совладание перерастает в индивидуальные стратегии каждого из членов семьи и становится основой взаимодействия личности и общества. Так способность семьи противостоять трудностям выступает в качестве адаптационного потенциала семьи.

В качестве ведущих показателей адаптивности семьи по мнению Д.Х. Олсона являются степень сплоченности и гибкости семьи. То есть способность членов семьи оказывать взаимную поддержку, быть в непосредственном эмоциональном контакте и иметь внутреннюю устойчивую и одновременно гибкую структуру [9]. Следовательно, при анализе семейной ситуации лиц, подвергшихся влиянию радикальных идеологий, важно определить выраженность данных показателей в этих семьях, а также их связь с потенциалом личности в сложных жизненных ситуациях.

Методологический аппарат исследования.

В исследовании приняли участи 30 лиц (мужчин), подвергшихся влиянию террористических и экстремистских идеологий.

В качестве диагностических методик были применены Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса, который позволит определить способность личности к эффективному реагированию в ситуации стресса, а также опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Опросник FACES-3 / Тест Д.Х. Олсона), для определения степени сплоченности и гибкости семей в которых воспитывались данные лица.

Таблица 1. – Взаимосвязь семейной сплоченности и адаптации в семьях и совладающего поведения лиц, подвергшихся влиянию радикальных идеологий и стратегий

Показатели	Принятие решений	Друзья	Семейная сплоченность	Роли	Правила	Семейная адаптация
Конфронтационный				0,523**	0,553**	0,521**
Самоконтроль	0,487*	0,538**	0,415*			
Принятие ответственности				0,513*		
Бегство-избегание				0,482*		0,429*
Планирование решения проблемы				0,479*		

Анализируя данные представленные в таблице, мы можем говорить о том, что степень семейной сплоченности и способности семьи быть гибкими в кризисных ситуациях взаимосвязаны с различными стратегиями защитного поведения у лиц категории ОВ. Так чем выше была, и на данный момент остается, сплоченность в семье лица, тем выше его способность к самоконтролю, он чаще прибегает к данному коппингу ($r=0,415$; $p<0,05$). В наибольшей степени данный коппинг связан с наличие общего круга друзей у всех членов семьи ($r=0,538$; $p<0,01$) и возможность совместно принимать решения всеми членами семьи ($r=0,487$; $p<0,05$). То есть возможность каждого из членов семьи иметь влияние на процессы, происходящие в семье, возможность совместного времяпрепровождения и большая социальная вовлеченность семьи предполагает большую социальную ориентированность и приемлемость поведения ребенка, которая может выражаться в способности контролировать свои эмоциональные и поведенческие проявления. В том случае если самоконтроль не достигает наивысших значений и не становится единственным способом саморегуляции в ситуации стресса, данная стратегия может быть полезна тем, что помогает находить наиболее рациональные решения из сложившихся

Для того, чтобы определить наличие и характер связи между показателями функционирования семейной системы в которой воспитывались лица подверженные влиянию идеологий терроризма и экстремизма и их способности в настоящем избирать эффективные стратегии реагирования в стрессовой ситуации был применен коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты исследования. Обобщенные результаты исследования представлены в таблице 1.

ситуаций и дает возможность не совершать резкие необдуманные решения.

В то же время, при ведущей роли данной стратегии совладающего поведения, может формироваться отчужденность личности от собственных чувств и переживаний и неспособность адекватно их отслеживать и выражать, вследствие чего возрастает уровень общего психического напряжения личности. То есть в семьях со сцепленным типом сплоченности, когда у членов семьи отсутствует личное пространство и независимость, формируется тип личности с размытой идентичностью и подверженной влиянию из вне. В стрессовых ситуациях такая личность будет до последнего следовать доктринам группы, с которой находится в слиянии и сдерживать, а часто и считать недопустимыми и стыдными, любые эмоциональные проявления.

В данном конкретном случае подобная картина может быть связана с тем, что семьи опрошенных респондентов часто обладают, устоявшейся религиозной картиной мира и кругом общения, поддерживающим религиозные убеждения. Это предполагает преобладание в социальном окружении личности религиозных ограничений и ценностей, высокую значимость моральных устоев, среди которых сдержанность занимает одно из центральных мест. Для таких семей характерно наличие однозначных

представлений о приемлемом и неприемлемом поведении, большое значение здесь имеет образ семьи, предъявляемый в социум. Соответственно закономерным становится развитие саморегуляции как механизма совладания.

При этом степень семейной адаптации, то есть способности семьи быть гибкой в ситуациях кризиса в наибольшей степени связаны с такими стратегиями совладания как конфронтация ($r=0,521$; $p<0,01$) и избегание ($r=0,429$; $p<0,05$). В структуре адаптации семьи эти коппинги имеют связь с наличием четкой ролевой структуры в семье ($r=0,523$; $p<0,01$; $r=0,482$; $p<0,05$), а конфронтация еще и с наличием правил ($r=0,553$; $p<0,01$). То есть при возрастании степени ролевой дифференциации у личности формируется стремление к решению трудностей либо путем открытой конкурентной борьбы, что предполагает проявление агрессии, либо усиливается стремление избегать сложностей и их разрешения. Так при устойчивой ролевой дифференциации в семье личность научается в зависимости от ситуации выбирать наиболее оптимальную стратегию поведения. Это подтверждается также и тем, что ролевая устойчивость связана с такими коппингами как планирование решения проблем ($r=0,513$; $p<0,05$) и принятие ответственности ($r=0,479$; $p<0,05$).

Исходя из чего мы можем говорить о том, что ведущую роль в формировании совладающего поведения личности лежит ролевая структура семьи. Так при ее отсутствии, то есть семейной структуре хаотичного типа личность может испытывать трудности при решении стрессовых задач в связи с тем, что в ходе взросления не имела достаточной опоры на родителей, способных справиться с трудностями. Что могло привести к общему убеждению в непредсказуемости и опасности мира. Данное убеждение, в свою очередь формирует у личности либо излишне агрессивное и необдуманное защитное поведение, либо попытку убежать от происходящего в мир фантазий, к магическому мышлению.

При этом слишком жесткая ролевая структура в ригидной семейной системе так же не позволяет личности успешно выстраивать стратегии совладания в связи с тем, что ребенок в данной структуре часто лишен свободы выбора и

поведения. Он просто не научается справляться с трудностями поскольку в процессе взросления вся ответственность за это лежит на родителях. В конечном итоге мы получаем инфантильную личность, склонную подчиняться авторитетам и искать способы и фигуры для переложения ответственности за свою жизнь. Кроме того, такая личность слабо распознает свои чувства и желания, что так же способствует возрастанию психического напряжения и поиску способов его выразить, в том числе в виде радикальных убеждений и поведения.

Следовательно, мы можем говорить о том, что сниженная способность семьи к адаптации, ее ригидность и хаотичность могут приводить в дальнейшем к радикализации личности, так как они не позволяют сформировать адекватные стратегии совладающего поведения у ребенка. В данном случае радикализация становится своеобразным способом совладания с кризисами в течении жизни индивида. Это подтверждается тем, что наибольшая часть лиц, подверженных влиянию радикальных идеологий оказались в данных структурах период переживания личностных и социальных кризисов.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем делать вывод о том, что важным аспектом для ресоциализации и дерадикализации личности подвергшейся влиянию деструктивных идеологий является ее социальное окружение и прежде всего все семья в которой он находится в данный момент. Следовательно, система адаптации настоящей семьи лица, подвергшегося влиянию радикальных идеологий, так же имеет большое значение. При этом исследования показывают, что система функционирования и адаптации семьи во многом зависит от того, как эта система была выстроена в родительской семье.

В нашем исследовании мы провели регрессионный анализ для того, чтобы определить степень влияния механизмов адаптации в родительской семье на настоящие семьи лиц, подверженных влиянию радикальных идеологий. Что позволит определить вектор для дальнейшего социального и психологического сопровождения таких семей.

Данные полученные в ходе анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Влияние семейной сплоченности и адаптации в родительской и нынешней семье лиц, подвергшихся влиянию радикальных идеологий и стратегий

Показатели	Сплоченность в родительской семье		Адаптация в родительской семье	
	R ²	p	R ²	p
Сплоченность в настоящей семье	0,510	0,001		
Адаптация в настоящей семье			0,430	0,002

Примечание: R² - Коэффициент детерминации

Исходя из данных в таблице, мы можем сделать вывод о том, что взаимоотношения в родительской семье значимо влияют как на уровень сплоченности, так и на уровень адаптации нынешних семей лиц категории особого внимания. Из этого можно сделать вывод о том, что респонденты склонны в собственных семьях создавать схожие механизмы взаимодействия, что в дальнейшем может затруднять их ресоциализацию, так как возвращаясь в подобную среду они будут продолжать испытывать дефицит удовлетворения имеющихся потребностей. Соответственно, будут искать иные пути их реализации. Это в свою очередь повышает риск рецидива. Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе

ресоциализации лиц данной категории должна приниматься во внимание вся семейная система, в которой он находится.

Выводы. Таким образом исходя из представлений о том, что радикализация результат неэффективного функционирования семейной системы в которой воспитывалась личность, в частности неспособности данной семейной системы адаптироваться к изменениям и справляться с кризисными ситуациями, мы можем сформулировать модель системной дерадикализации и ресоциализации данной личности.

Исходя из чего систему радикализации и последующей её дерадикализации можно представить в следующей схеме, см. рисунок 1.



Рисунок 1. – Структура радикализации и дерадикализации личности

Можно выделить несколько ведущих направлений работы с такими личностями и их окружением. В первую очередь это социально-психологическая поддержка членов нынешней семьи для формирования качественно новой системы взаимодействия ее членов и формирования адекватных стратегий семейного совладания. При одновременном социально-психологическом сопровождении самой личности

и формировании у нее качественно иной картины мира, и способов взаимодействия с реальностью в том числе и стратегий адаптации и копинг стратегий. В рамках данных направлений должна быть предпринята попытка создать принимающую, стабильную среду для данной личности, где она сможет быть успешно социализированной.

Литература:

1. Галиева Р.О., Палеха Е.С. Предпосылки радикализации и вовлечения учащейся молодежи в деятельность террористических организаций / Р.О. Галиева, Е.С. Палеха. - Казанский педагогический журнал. – 2019. - №3.
2. Жемчугова А.А. Радикализация как форма социализации личности: сборник материалов / А.А. Жемчугова // Современные проблемы цивилизации и

- устойчивого развития в информационном обществе / Материалы III Международной научно-практической конференции. – Махачкала, 2021.
3. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк. - СПб.: Речь. - 2005.

4. Куфтяк Е.В. Психология семейного совладания / Е.В. Куфтяк. - Кострома. – КГУ. - 2010.

5. Психология и психопатология терроризма: сборник / Гуманитарные стратегии антитеррора; под ред. проф. М.М. Решетникова. - СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2004. - 352 с.

6. Решетников М.М. Глобализация – самый общий взгляд. Исламское противостояние и проблема терроризма: сборник статей / М.М. Решетников // Психология и психопатология терроризма. Гуманитарные стратегии антитеррора; под ред. проф. М.М. Решетникова. - СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2004.

7. Мусиков И.С., Зуев Д.И., Кухарев Ю.С. Семья как субъект предупреждения экстремизма и терроризма / И.С. Мусиков, Д.И. Зуев, Ю.С. Кухарев //

Юго-западный государственный университет. - Курск. – 2020.

8. Ташчева А.И. Российская семья как ресурс и диагностический критерий противодействия экстремизму и терроризму / А.И. Ташчева // Российский психологический журнал. - 2010. – Т. 7. - № 5-6.

9. Goldfarb S., Tarver W.L., Sen B. Family structure and risk behaviors: the role of the family meal in assessing likelihood of adolescent risk behaviors // Psychology research and behavior management. – 2014. - № 7.

10. Haula Noo. The Family Context and It's Role in Making Jihadists: The Case of Jihadist Families in Indonesia. - ANU College of Asia & the Pacific, 2021.

11. Wolfowicz M., Litmanovitz Y., Weisburd D., Hasisi B. A Field-Wide Systematic Review and Meta-analysis of Putative Risk and Protective Factors for Radicalization Outcomes. – 2020.

References:

1. Galieva R.O., Palekha E.S. Prerequisites for radicalization and involvement of students in the activities of terrorist organizations / R.O. Galieva, E.S. Palekha. - Kazan pedagogical journal. - 2019. - № 3.

2. Zhemchugova A.A. Radicalization as a form of personality socialization: collection of materials / A.A. Zhemchugova // Modern problems of civilization and sustainable development in the information society / Materials of the III International scientific-practical conference. - Makhachkala, 2021.

3. Kryukova T.L., Saporovskaya M.V., Kuftyak E.V. Family psychology: life difficulties and coping with them / T.L. Kryukova, M.V. Saporovskaya, E.V. Kuftyak. - SPb.: Speech. - 2005.

4. Kuftyak E.V. Psychology of family coping / E.V. Kuftyak. - Kostroma. - KSU. - 2010.

5. Psychology and psychopathology of terrorism: collection / Humanitarian anti-terror strategies; ed. prof. M.M. Reshetnikov. - SPb.: East European Institute of Psychoanalysis, 2004. - 352 p.

6. Reshetnikov M.M. Globalization is the most general view. Islamic confrontation and the problem of terrorism: a collection of articles / M.M. Reshetnikov // Psychology and

psychopathology of terrorism. Humanitarian anti-terror strategies; ed. prof. M.M. Reshetnikov. - SPb.: East European Institute of Psychoanalysis, 2004.

7. Musikov I.S., Zuev D.I., Kukharev Yu.S. Family as a Subject of the Prevention of Extremism and Terrorism / I.S. Musikov, D.I. Zuev, Yu.S. Kukharev // Southwestern State University. - Kursk. - 2020.

8. Tashcheva A.I. The Russian family as a resource and diagnostic criterion for countering extremism and terrorism / A.I. Tashcheva // Russian psychological journal. - 2010. - Т. 7. - № 5-6.

9. Goldfarb S., Tarver W.L., Sen B. Family structure and risk behaviors: the role of the family meal in assessing likelihood of adolescent risk behaviors // Psychology research and behavior management. - 2014. - № 7.

10. Haula Noo. The Family Context and It's Role in Making Jihadists: The Case of Jihadist Families in Indonesia. - ANU College of Asia & the Pacific, 2021.

11. Wolfowicz M., Litmanovitz Y., Weisburd D., Hasisi B. A Field-Wide Systematic Review and Meta-analysis of Putative Risk and Protective Factors for Radicalization Outcomes. - 2020.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторе:

Жемчугова Анна Андреевна (г. Казань, Россия), младший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: avkern@list.ru

УДК 159.9

**Ретроспективная, ситуативная и проспективная рефлексия
в достижении профессиональной успешности студентов-психологов**

**Retrospective, situational and prospective reflection in achieving
professional success of psychology students**

Каяшева О.И., Московский государственный областной университет, art1230@list.ru

Ханова З.Г., Московский финансово-промышленный университет «Синергия»,
khanova309@yandex.ru

Kayasheva O., Moscow State Regional University, art1230@list.ru

Khanova Z., Moscow Financial and Industrial University «Synergy», khanova309@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.034

Ключевые слова: формы рефлексии, самопонимание, самопознание, временная перспектива, профессиональная рефлексия, профессиональная успешность.

Keywords: forms of reflection, self-understanding, self-knowledge, time perspective, professional reflection, professional success.

Аннотация. Актуальность исследования связана с тем, что рефлексия является одним из психологических факторов, способствующих достижению профессиональной успешности у студентов. Профессиональная деятельность будущих психологов сопряжена со многими сложностями, предполагающими высокий уровень профессиональной подготовки, самопознание своих качеств и характеристик, способность работать с трудными жизненными ситуациями клиентов. Рефлексия предполагает самопознание будущими психологами своих качеств, характеристик, интеграцию представлений о себе, основанных на прошлом опыте, в связи с настоящим временем и предполагаемым профессиональным будущим. Цель статьи: на основе теоретического исследования выявить значения ретроспективной, ситуативной и проспективной форм рефлексии в достижении профессиональной успешности студентов-психологов. В статье раскрыта характеристика временных форм рефлексии и их связь с достижением профессиональной успешности будущих психологов, отмечено, что высокий уровень ретроспективной рефлексии студентов-психологов характеризуется развитой способностью к анализу и оценке своего прошлого опыта, мотивов поведения и деятельности, установлению необходимых причинно-следственных связей и определению способов конструктивного поведения в сложных ситуациях. Ситуативная рефлексия студентов позволяет выйти за ограничения детерминизма и способствует адаптивности, осознанию субъектом сложной профессиональной ситуации и самоанализу; необходима для координации и контроля компонентов деятельности человека. Высокий уровень проспективной рефлексии обеспечивает успешность предстоящей деятельности и включает функции целеполагания, планирования, прогнозирования предполагаемых результатов профессиональной деятельности и эффективных способов ее осуществления.

Abstract. The relevance of the study is due to the fact that reflection is one of the psychological factors contributing to the achievement of professional success among students. The professional activity of future psychologists is associated with many difficulties, involving a high level of professional training, self-knowledge of their qualities and characteristics, the ability to work with difficult life situations of clients. Reflection involves self-knowledge by future psychologists of their qualities, characteristics, integration of self-concepts based on past experience in connection with the present time and the expected professional future. The purpose of the article: on the basis of a theoretical study, to identify the significance of retrospective, situational and prospective forms of reflection in achieving professional success of psychology students. The article reveals the characteristics of temporary forms of reflection and their connection with the achievement of professional success of future psychologists, it is noted that the high level of retrospective reflection of psychology students is characterized by a developed ability to analyze and evaluate their past experience, motives of behavior and activity, establish the necessary cause-and-effect relationships and determine ways of constructive behavior in difficult situations. Situational reflection of students allows you to go beyond the limitations of determinism and promotes adaptability, awareness of a complex professional situation by the subject and self-analysis; it is necessary for the coordination and control of the components of human activity. A high level of

prospective reflection ensures the success of the upcoming activity and includes the functions of goal-setting, planning, forecasting the expected results of professional activity and effective ways of its implementation.

Введение. Проблема рефлексии привлекала внимание исследователей в течение длительного времени (от философских изысканий Платона, Аристотеля и других ученых периода Античности до современного этапа), что связано с особым местом рефлексии в понимании самого человека и его места во взаимосвязях и взаимоотношениях с окружающим миром [6;9]. В настоящее время оформились различные направления изучения рефлексии – деятельностное, личностное, педагогическое, метакогнитивное и др. [4;10;12;16], что с одной стороны способствует многостороннему раскрытию проблемы рефлексии, но с другой стороны осложняет понимание данной психологической категории. В подходе А.В. Карпова рефлексия понимается как метаспособность, необходимая для саморегуляции системы и позволяющая человеку выйти за собственные пределы, обеспечивая необходимые адаптивность и гибкость психики [4].

Рефлексия изучается в контексте профессионального опыта, профессиональной идентичности, компетентности, оценки перспективы и как самосознание личности [10]. В связи с высокой динамичностью, изменчивостью и непредсказуемостью современной жизни рефлексия становится необходимой для самопознания студентом себя как будущего профессионала и разрешения сложных ситуаций, возникающих при взаимодействии с клиентами в процессе психологического консультирования, проведении групповых форм работы (коррекционных, тренинговых и психотерапевтических групп). Профессия психолога относится к профессиям не связанным с жесткой регламентацией и сопряжена с высоким уровнем неопределенности [11].

Под профессиональной успешностью мы будем понимать сложную интегрирующую характеристику, которая выражается в совокупности объективных и субъективных показателей. Среди объективных показателей отметим способности к эффективному построению профессиональной деятельности, усвоению необходимых учебно-профессиональных знаний и успеваемость, способности конструктивно разрешать сложные ситуации и т.д., субъективными составляющими являются удовлетворенность субъектом своей профессиональной деятельностью, уровень притязаний личности, профессиональная самооценка, интернальность и др. [14;16].

Рефлексия, как мы полагаем, необходима для достижения профессиональной успешности личности и выполняет различные функции, среди которых осуществление процесса принятия решений [4], обеспечение саморегуляции и др.

Подготовка студентов, как субъектов образовательного процесса, в высших учебных заведениях предполагает обращение к их рефлексии. Побуждение к рефлексии для студентов, обусловленное внешними воздействиями (со стороны педагогов, администрации вуза, однокурсников и др.), может привести как к положительным, так и негативным результатам. К положительным последствиям целесообразно отнести повышение уровня профессиональной компетентности студента, развитие профессиональной идентичности психолога и др., к негативным – снижение степени социально-психологической адаптированности студентов (если проблемы в данной сфере у них уже присутствовали), чрезмерное углубление в собственные переживания и самоанализ имеющейся и предполагаемой (объективно не подтверждаемой) личностной проблематики, что обуславливает снижение активности субъекта и др. У хорошо адаптированных студентов рефлексия способствует адекватной оценке и осознанию своей активности, установлению соответствия между имеющимися реальными возможностями личности и предъявляемыми требованиями [2].

Цель статьи: на основе теоретического исследования выявление значения ретроспективной, ситуативной и проспективной форм рефлексии в достижении профессиональной успешности студентов-психологов. Задачами стали: уточнение понятий рефлексии и профессиональной успешности, характеристик временных форм рефлексии; на основе теоретического анализа и обобщения научной литературы по проблеме исследования выявление связей временных форм рефлексии с временной перспективой личности и профессиональной рефлексией; определение места временных форм рефлексии в обеспечении профессиональной успешности будущих психологов с учетом специфики их предстоящей деятельности.

Методология исследования. Для достижения поставленных цели и задач применялись теоретические методы исследования: анализа, синтеза, сравнения, конкретизации и обобщения научной литературы по проблеме исследования.

Результаты исследования.

1. В предложенном теоретическом исследовании были отмечены взаимосвязи временных форм рефлексии с профессиональной успешностью будущих психологов. Среди временных форм рефлексии предложены – ситуативная, ретроспективная и проспективная [4]. Предложенные формы, выделенные на основе функций, выполняемых ими во времени, позволяют с нашей точки зрения раскрыть рефлексию студентов в контексте достижения ими профессиональной успешности в выбранной сфере деятельности. Для будущих психологов данные аспекты являются важными в связи с тем, что их предстоящая профессиональная деятельность предполагает осуществление помощи клиентам, находящимся в трудных жизненных ситуациях, переживающих внутриличностные кризисы, межличностные конфликты и др.

2. Ретроспективная рефлексия необходима для анализа и оценки прошлого опыта личности, ее деятельности. Данная форма рефлексии позволяет провести необходимые причинно-следственные связи, углубиться в анализ мотивов собственного поведения, имеющиеся психологические проблемы и прийти к осознанию возможных конструктивных способов их разрешения [4]. В тоже время оценка студентами своего прошлого и его рефлексия способны снижать адаптивный процесс, непосредственно связанный с настоящим и будущим студентов [2]. Высокий уровень ретроспективно рефлексии необходим для достижения профессиональной успешности будущего психолога.

3. Обращение к собственному опыту в контексте ретроспективной рефлексии непосредственно пересекается с категориями профессиональной рефлексии и профессиональной идентичности [10]. Изначально рефлексия предполагала обращение к своему опыту, т.е. отмечалось акцентирование внимания на прошлом, но в психологической практике также важны настоящее и будущее время личности. Обращенность к прошлому клиента характерно для психоаналитической парадигмы. Иные приоритеты обнаруживаются в других подходах. В гештальт-подходе внимание акцентируется на настоящем времени (принцип «здесь и сейчас»). В экзистенциальном подходе приоритетны самодетерминация человека, его трансцендентность; прошлое же стало частью настоящего (как и будущее, становящееся частью настоящего человека) [5-7;15].

4. Ситуативная рефлексия связана с настоящим временем и способствует

осознаванию субъектом жизненной ситуации, ее составляющих и самоанализу. Субъективно успешные люди ориентированы в большей степени на настоящее, неуспешные люди ориентированы на прошлое и будущее (будущее оценивается ими как неопределенное, неструктурированное и др.) [13]. Ситуативная рефлексия необходима для координации и контроля компонентов деятельности человека в соответствии со сложившейся ситуацией, особенностями саморегуляции человека [4]. Во многих консультативных и психотерапевтических подходах стало приоритетным настоящее время, естественное, эмоционально насыщенное проживание жизни с ориентацией на свои внутренние потребности. Помимо получаемых преимуществ могут наблюдаться и негативные последствия: эгоцентризм, сложности с прогнозированием дальнейшей деятельности, подмена приоритетных целей на второстепенные и др. Отметим, что для российских студентов характерны чувство личного контроля над своим временем и полихронности (склонность к выполнению нескольких дел, многозадачности) [3].

5. Проспективная (перспективная или опережающая) рефлексия включает в себя размышления о предстоящей деятельности, функции целеполагания, планирования, прогнозирования предполагаемых результатов деятельности и эффективных способов ее осуществления [4]. Для людей, ориентированных на достижения, получение результата, будущее время становится приоритетным. Данный аспект может рассматриваться в контексте реализации защитных механизмов личности. При бегстве от травматичного прошлого и сложного настоящего человек полностью сосредотачивается на своей профессиональной деятельности (трудоголизм, как возможный вариант) и отдаленных перспективах. Уход в фантазии о своем будущем, успешной карьере и др. при отсутствии необходимой активности в настоящем является неконструктивным защитным механизмом.

6. Описанные формы рефлексии способствуют развитию профессиональной рефлексии обучающихся, способствуя обретению будущими психологами целостного представления о самих себе, своих качествах и способностях, ценностях и смысложизненных ориентациях, необходимых для осуществления эффективной профессиональной деятельности.

Интеграция ретроспективной, ситуативной и проспективной форм рефлексии способствует достижению личностной целостности будущих профессионалов, обеспечивая возможности

трансцендентности (выхода за пределы непосредственного опыта, ограничений, диктуемых рамками определенного времени, стереотипов и ограничивающих установок). В данном случае мы также приблизились к категории временной перспективы личности [1;8]. Упорядочивание, структурирование и осмысление приобретенного и приобретаемого

профессионального опыта необходимы для обеспечения профессиональной успешности студентов-психологов. Наделение смыслами во всех временных периодах своей профессиональной деятельности является значимым аспектом в становлении практических психологов.



Рисунок 1. – Формы рефлексии – ретроспективная, ситуативная и проспективная

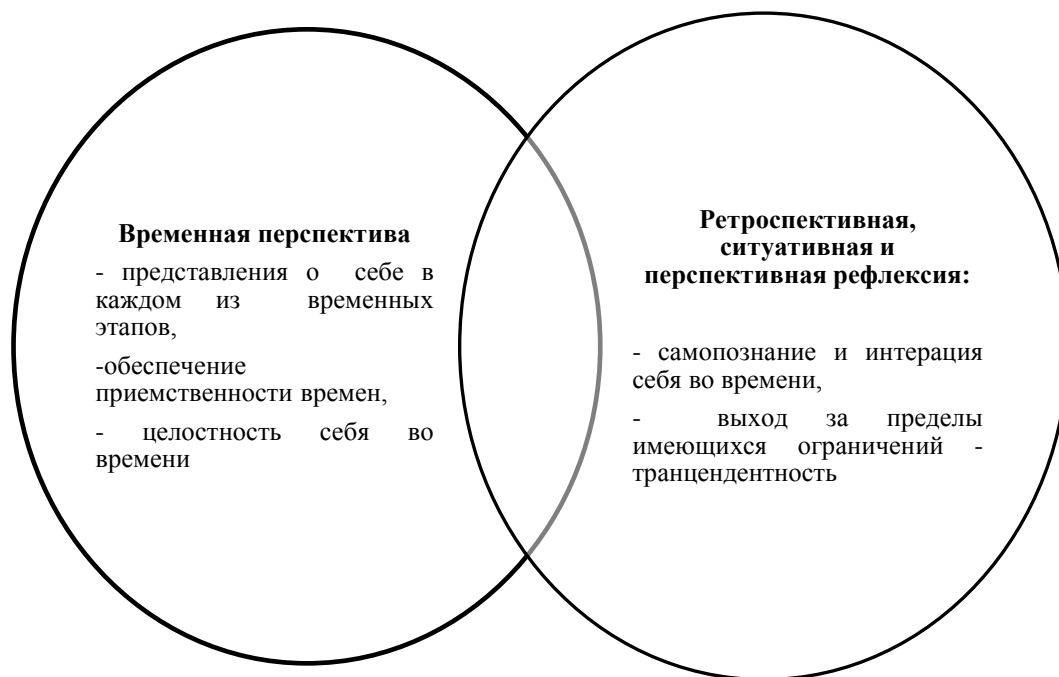


Рисунок 2. – Связь временной перспективы и форм рефлексии

Заключение. В предложенной статье нами были прослежены связи временных форм рефлексии (ретроспективной, ситуативной и проспективной) с профессиональной успешностью будущих психологов. Мы полагаем, что самопознание будущими профессионалами своих качеств, характеристик и способность к трансцендентности необходимы для обеспечения успешности студентов-психологов в их сложной профессиональной деятельности. Интеграция себя во времени способствует повышению эффективности

решения поставленных профессиональных целей и задач, расширяет возможности для самоанализа и вариативность поведения специалиста в трудных ситуациях неопределенности, способствует нахождению лично и социально значимых смыслов в профессиональной деятельности и обеспечивает высокую активность, самодетерминацию студента как будущего профессионала, стремящегося к саморазвитию и самосовершенствованию в выбранном направлении деятельности.

Литература:

1. Вязова Н.В., Толстошеина В.М. Временная перспектива будущего и проблема ее проектирования в юношеском возрасте / Н.В. Вязова, В.М. Толстошеина // Человек. Общество. Инклюзия. - 2015. - № 1(25). - С. 135-147.
2. Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе / М.В. Григорьева, Р.М. Шамионов, Н.М. Голубева // Психологическая наука и образование. - 2017. – Т. 22. - № 5. - С. 23-30.
3. Забелина Е.В. Психологическое время личности и жизненные ценности студенческой молодежи в глобальном обществе (на материале Японии и России) / Е.В. Забелина // Научно-педагогическое обозрение. - 2020. - № 4(32). - С. 180-187.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных процессов деятельности / А.В. Карпов. - М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
5. Каяшева О.И. Проблема свободы личности в экзистенциальном подходе / О.И. Каяшева // Гуманитарный научный вестник. - 2020. - № 1. - С. 73-79.
6. Каяшева О.И. Самопонимание как фактор успешной профессиональной деятельности преподавателя вуза в контексте экзистенциального подхода / О.И. Каяшева // Высшее образование сегодня. - 2020. - № 4. - С. 59-62.
7. Костенко В.Ю., Леонтьев Д.А. Взгляд на себя со стороны: роль рефлексии и самодетерминации в развитии личности / В.Ю. Костенко, Д.А. Леонтьев // Мир психологии. - 2016. - № 3(87). - С. 97-108.
8. Кошельская Т.В. Содержание понятия «Временная перспектива личности» / Т.В. Кошельская // Инновационная наука. - 2016. - № 1. - С. 256-257.
9. Лебедев С.А. Проблема научного метода в античной философии / С.А. Лебедев // Журнал

философских исследований. - 2019. – Т. 5. - № 2. - С. 10-20.

10. Медведев А.М., Жуланова И.В., Мысина Т.Ю. Педагогическая рефлексия – два контекста: опыт, интроспекция и самосознание или персонализация и деятельность [Электронный ресурс] / А.М. Медведев, И.В. Жуланова, Т.Ю. Мысина // Мир науки. Педагогика и психология. - 2020. – Ч. 1. - № 3. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN320.pdf>

11. Павлова Н.С., Сергиенко Е.А. Субъективная и личностная регуляция поведения как проявление индивидуальности человека / Н.С. Павлова, Е.А. Сергиенко // Психологический журнал. - 2016. – Т. 37. - № 2. - С. 43-56.

12. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие мышления у студентов с использованием рефлексивных технологий в процессе обучения / П.П.

Ростовцева, Н.В. Гусева // Мир науки, культуры, образования. - 2021. - № 2(87). - С. 314-316.

13. Саковская О.Н. Временная перспектива и направленность рефлексии у субъективно успешных и неуспешных людей / О.Н. Саковская // Ярославский психологический вестник. - 2016. - № 34. - С. 119-123.

14. Толочек В.А. Профессиональная успешность: понятия «способность» и «ресурсность» в объяснении феномена / В.А. Толочек // Человек, общество и управление. - 2010. - № 11. - С. 20-38.

15. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. - М: Класс, 2019. - 576 с.

16. Kayasheva O.I., Khanova Z.G. The role of psychology students' reflexivity in securing professional success / O.I. Kayasheva, Z.G. Khanova // EurAsian Journal of BioSciences. - 2019. - № 13. - Pp. 2051-2056.

References:

1. Vyazova N.V., Tolstosheina V.M. Time perspective of the future and the problem of its design in youth / N.V. Vyazov, V.M. Tolstosheina // Man. Society. Inclusion. - 2015. - № 1(25). - S. 135-147.

2. Grigorieva M.V., Shamionov R.M., Golubeva N.M. The role of reflection in the adaptation process of students to the conditions of education at a university / M.V. Grigorieva, R.M. Shamionov, N.M. Golubeva // Psychological Science and Education. - 2017. - Т. 22. - № 5. - S. 23-30.

3. Zabelina E.V. Psychological time of personality and life values of student youth in a global society (based on the material of Japan and Russia) / E.V. Zabelina // Scientific and pedagogical review. - 2020. - № 4(32). - S. 180-187.

4. Karpov A.V. Psychology of reflexive processes of activity / A.V. Karpov. - М.: Institute of Psychology RAS, 2004. - 424 p.

5. Kayasheva O.I. The problem of personality freedom in the existential approach / O.I. Kayasheva // Humanitarian Scientific Bulletin. - 2020. - № 1. - P. 73-79.

6. Kayasheva O.I. Self-understanding as a factor in the successful professional activity of a university teacher in the context of an existential approach / O.I. Kayasheva // Higher education today. - 2020. - № 4. - S. 59-62.

7. Kostenko V.Yu., Leontiev D.A. A look at oneself from the outside: the role of reflection and self-determination in personality development / V.Yu. Kostenko, D.A. Leontiev // World of psychology. - 2016. - № 3(87). - S. 97-108.

8. Koshelskaya T.V. The content of the concept "Temporary perspective of personality" / T.V. Koshelskaya // Innovative Science. - 2016. - № 1. - P. 256-257.

9. Lebedev S.A. The problem of the scientific method in ancient philosophy / S.A. Lebedev // Journal of

Philosophical Research. - 2019. - Т. 5. - № 2. - S. 10-20.

10. Medvedev A.M., Zhulanova I.V., Mysina T.Yu. Pedagogical reflection - two contexts: experience, introspection and self-awareness or personalization and activity [Electronic resource] / A.M. Medvedev, I.V. Zhulanova, T.Yu. Mysina // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2020. - Part 1. - № 3. - Access mode: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN320.pdf>

11. Pavlova N.S., Sergienko E.A. Subjective and personal regulation of behavior as a manifestation of human individuality. Pavlova, E.A. Sergienko // Psychological journal. - 2016. - Т. 37. - № 2. - S. 43-56.

12. Rostovtseva P.P., Guseva N.V. The development of students' thinking with the use of reflexive technologies in the learning process / P.P. Rostovtseva, N.V. Guseva // World of Science, Culture, Education. - 2021. - № 2(87). - S. 314-316.

13. Sakovskaya O.N. Time perspective and focus of reflection in subjectively successful and unsuccessful people / O.N. Sakovskaya // Yaroslavl psychological bulletin. - 2016. - № 34. - S. 119-123.

14. Tolochek V.A. Professional success: the concept of "ability" and "resource" in explaining the phenomenon / V.A. Tolochek // Man, Society and Management. - 2010. - № 11. - S. 20-38.

15. Yalom I. Existential psychotherapy / I. Yalom. - М: Class, 2019. - 576 p.

16. Kayasheva O.I., Khanova Z.G. The role of psychology students' reflexivity in securing professional success / O.I. Kayasheva, Z.G. Khanova // EurAsian Journal of BioSciences. - 2019. - № 13. - Pp. 2051-2056.

19.00.01 – Общая психология, история психологии, психология личности

Сведения об авторах:

Каяшева Ольга Игоревна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического консультирования ГОУ ВО МО Московского государственного областного университета, e-mail: art1230@list.ru

Ханова Зоя Гаджиалиевна (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор НОЧУ ВО Московский финансово-промышленный университет «Синергия», e-mail: khanova309@yandex.ru

УДК: 159.922.4:316.6:371.87

Индивидуально-психологические особенности студентов различных этнических групп в процессе адаптации к условиям проживания в студенческих общежитиях

Individual psychological characteristics of students of different ethnic groups in the process of adaptation to living conditions in student dormitories

Фурси Л.Ф., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет», *fursi@inbox.ru*

Туралиев Р.Р., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, *turaliyevr94@gmail.com*

Кубекова А.С., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, *alya_kubekova@mail.ru*

Сергеева М.А., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, *mari-s2010@mail.ru*

Fursi L., Astrakhan State Technical University, *fursi@inbox.ru*

Turaliev R., Astrakhan State Medical University, *turaliyevr94@gmail.com*

Kubekova A., Astrakhan State Medical University, *alya_kubekova@mail.ru*

Sergeeva M., Astrakhan State Medical University, *mari-s2010@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.035

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, межэтническое взаимодействие, условия проживания, студенты, толерантность.

Keywords: adaptation, socio-psychological adaptation, interethnic interaction, accommodations, students, tolerance.

Аннотация. В статье отражены результаты эмпирического исследования индивидуально-психологических особенностей студентов различных этнических групп в процессе адаптации к условиям проживания в студенческих общежитиях. Данная работа обусловлена необходимостью расширения области исследования взаимодействия во внутривузовской среде за счет включения межэтнического компонента. При этом учитываются основные особенности астраханского региона, исконно объединяющего на своей территории представителей различных этнических групп. В исследовании были применены психодиагностические методики: 1) многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин); 2) методика «Определения интегральных форм коммуникативных агрессивности» (В.В. Бойко); 3) экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова). Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что группы с различными уровнями адаптивности различаются по такому показателю как «агрессивность», то есть студенты младших курсов имеющих такую черту личности как агрессивность обладают меньшими способностями к адаптации в новой среде, в том числе, к условиям проживания в студенческих общежитиях. Во внутривузовской среде исследование межэтнического взаимодействия может стать ключом к пониманию причин и динамики возникающих конфликтных ситуаций. В связи с этим, мы видим возможность использования результатов проведенного эмпирического исследования в практике урегулирования межэтнических конфликтов во внутривузовской среде.

Abstract. The article reflects the results of an empirical study of individual psychological characteristics of students of various ethnic groups in the process of adaptation to living conditions in student dormitories. This work is due to the need to expand the field of research of interaction in the intra-university environment by including an interethnic component. This takes into account the main features of the Astrakhan region, which traditionally unites representatives of various ethnic groups on its territory. The study used psychodiagnostic techniques: 1) multilevel

personality questionnaire "Adaptability" (A.G. Maklakov, S.V. Chermianin); 2) the methodology "Determination of integral forms of communicative aggressiveness" (V.V. Boyko); 3) express questionnaire "Index of Tolerance". (G.U. Soldatova, O.A. Kravtsova, O.E. Khukhlaev, L.A. Shaigerova). Analysis of the research results allows us to conclude that groups with different levels of adaptability differ in terms of such an indicator as "aggressiveness", that is, junior students with such a personality trait as aggressiveness have less ability to adapt to a new environment, including to conditions living in student hostels. In the intra-university environment, the study of interethnic interaction can become the key to understanding the causes and dynamics of emerging conflict situations. In this regard, we see the possibility of using the results of the empirical research in the practice of resolving interethnic conflicts in the intra-university environment.

Введение. Обучение в высшем учебном заведении, как правило, характеризуется тем, что у студентов происходит социально-психологическая адаптация в новых условиях [2]. У студентов включаются защитно-компенсаторные функции при адаптации к учебному процессу, повышается психоэмоциональное напряжение, студенты значительно подвержены стрессу, что впоследствии может отразиться на их соматическом состоянии, а также снизить их успеваемость [1]. К тому же, следует отметить, что у каждого студента имеется порог психической адаптации, защитно-компенсаторных возможностей, а также студенты могут находиться в различных бытовых условиях проживания, что, безусловно, влияет на социально-психологическую адаптацию [4]. Важно отметить, что под адаптацией также подразумевается возможность к активной деятельности, которая является также важным условием к адаптации [5]. В этом и состоит эффективная роль адаптации при вхождении в новые условия для индивида и его эффективного функционирования. Другими словами, под процессом адаптации подразумевается крайне сложный и многогранный процесс, требующий длительного времени и лабильности психических процессов для студентов [3]. С учетом личностных особенностей студентов будет зависеть эффективность при вхождении в новую среду взаимодействия и учебную деятельность. Высокая лабильность психических процессов, высокие коммуникативные способности, безусловно, позволяют быстрее адаптироваться в новой среде [9]. Анализ литературных источников показал, что процесс адаптации у студентов является динамичным. Основными причинами трудностей адаптационного периода являются: отрицательные переживания, связанные с необходимостью приспособления к новой социокультурной среде, отсутствие психологической готовности для проживания в общежитиях университета, неспособность к психологической саморегуляции в больших социальных группах, отсутствия комфортного режима обучения и отдыха в студенческих

общежитиях и мн. др. [6]. Данные сложности различаются в происхождении. Одни трудности являются неизбежными (взаимоотношения в новой социальной группе, взаимоотношения с преподавателями), другие (возникновения конфликтных ситуаций в условиях проживания в студенческих общежитиях) носят субъективный характер и связаны с индивидуально-психологическими особенностями личности. Во внутривузовской среде исследование межэтнического взаимодействия может стать ключом к пониманию причин и динамики возникающих конфликтных ситуаций. В связи с этим, мы видим возможность использования результатов нашего исследования в практике урегулирования межэтнических конфликтов во внутривузовской среде.

Цель исследования заключалась в выявлении индивидуально-психологических особенностей студентов различных этнических групп в процессе адаптации к условиям проживания в студенческих общежитиях.

Материалы и методы исследования. Выборка респондентов – констатирующим исследованием была охвачена группа (51 обследуемый) студенты младших курсов различных этнических групп ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет». Возрастные и социальные рамки выборки равнозначны: возраст от 17 до 20 лет, все они относятся к различным этническим группам, которые условно были разделены на «славянскую», «кавказскую» и «азиатскую группы». В исследовании были применены психодиагностические методики: 1) многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин) [8]; 2) методика «Определение интегральных форм коммуникативных агрессивности» (В.В. Бойко) [7]; 3) экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) [10]. Для выявления значимости различий мы применили статистический U-критерий Манна-Уитни. Этапы проведения исследования: 1) по итогу анализа полученных данных по методике «Многоуровневый личностный опросник (МЛО)

«Адаптивность», сформировать выборку, состоящую из студентов имеющих удовлетворительный и сниженный уровни адаптации (группа 1); 2) при помощи метода парного дизайна сформировать эквивалентную группе 1 выборку, состоящую из студентов имеющих высокие показатели адаптационных способностей (группа 2) в которой будут равно представлены респонденты с такими показателями (дополнительными переменными) как: возраст, пол, принадлежность к этнической группе; 3) при помощи аппарата математической статистики выявить наличие либо отсутствие значимых различий между группой 1 и группой 2 по показателям адаптивности; 4) сформировать методический аппарат исследования, направленный на выявление уровня агрессии и индекса толерантности в группах 1 и 2; 5) при помощи методического аппарата исследования провести психодиагностическое обследование

группы 1 и группы 2, направленное на выявление уровня агрессии и индекса толерантности; 6) выявить наличие либо отсутствие значимых различий в результатах экспериментальной (группа 1) и контрольной (группа 2) групп.

База исследования: исследование проводилось на базе Центра социально-психологической помощи «Доверие» АГТУ. Данное исследование проводилось по социальному заказу от внутривузовских служб безопасности, Управления по организационно-воспитательной работе и Центра социально-психологической помощи «Доверие».

Результаты исследования и их обсуждение. В результате статистического анализа полученных данных на этапе формирования выборки респондентов и разделения их на группы 1 и 2 по методике Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» были получены следующие данные, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Сводная таблица значений по методике Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина)

Респонденты – всего 51 человек	Количество человек	Количество респондентов в процентном соотношении
группа с хорошей адаптацией	36	70,5%
группа с удовлетворительными адаптационными способностями	5	9,8%
группа со сниженными адаптационными способностями	10	19,6%

Студенты с хорошей адаптацией, как правило, это студенты, которые легко проходят процесс адаптации в новых социальных условиях, респонденты легко вступают в новые взаимоотношения, «вливаются» в новый коллектив, у них также вырабатываются эффективные стратегии поведения в социуме и при конфликтных ситуациях.

Респонденты с удовлетворительными адаптационными способностями характеризуются

тем, что их адаптация и социализация, в первую очередь зависит от окружающих условий. Также они характеризуются эмоциональной нестабильностью.

Студенты со сниженными адаптационными способностями тяжелее адаптируются к новым условиям, для них характерна эмоциональная нестабильность, повышенной невротизацией.

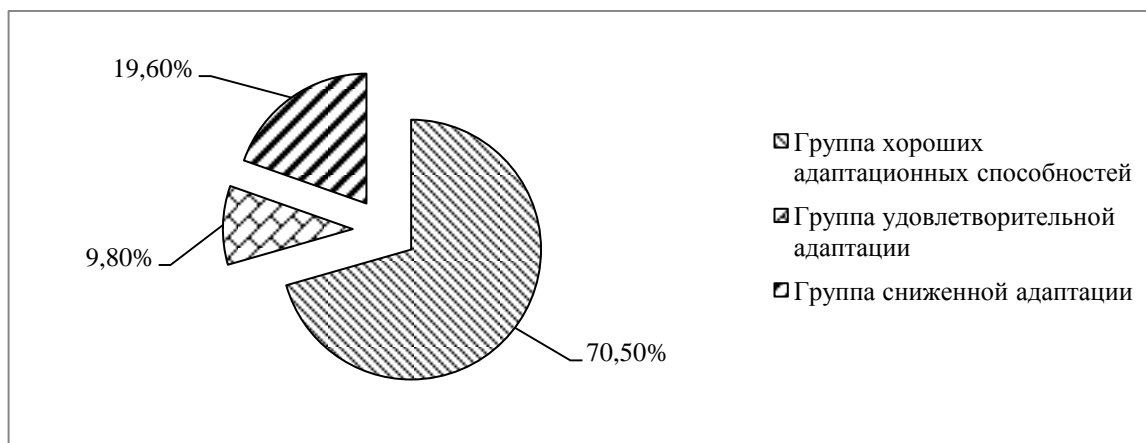


Рисунок 1. – Средние значения по методике «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков и С.В. Чермянин) у студентов

Согласно анализу полученных данных по методике «Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», при помощи метода парного дизайна были сформированы группы: группа 1 состоящая из студентов имеющих удовлетворительный и сниженный уровни адаптации (экспериментальная) и группа

2 состоящую из студентов имеющих высокие показатели адаптационных способностей (контрольная).

Применение критерия Манна-Уитни выявило достоверность различий между группами 1 и 2 по показателям адаптивности, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Сводная таблица средних значений группы 1

	Уровень агрессии	Индекс толерантности
Среднее	29,36	71,55
№	15	15
Стд. отклонение	6,104	15,194

**gruppa* = 1

По средним результатам методики диагностики интегральных форм коммуникативной агрессии (В.В. Бойко): респонденты из экспериментальной группы (группа 1) имеют средним показателем агрессивности, т.е. для них характерны проявления агрессии и агрессия может проявляться спонтанно.

По средним результатам методики диагностики «Опросник: Индекс толерантности»: у респондентов из экспериментальной группы (группа 1) средний показатель. Это означает, что студенты могут показывать в социальных группах как толерантность, так и интолерантность. Другими словами, они могут проявить толерантные или интолерантные черты в зависимости от заданных обстоятельств или социальной группы. Данный опросник включает в себя определенные формы коммуникативной

агрессии, такие как этническая толерантность (показывает установки и отношение к представителям других этнических групп), вторая форма это социальная толерантность (определяет качества и уровень толерантность и интолерантности к различным социальным группам людей), а также опросник позволил определить толерантность как личностную характеристику (зависит, в первую очередь, от ценностных ориентаций индивида и его мировоззрения). Таким образом, по данным опросника было установлено, что студенты из первой группы обладают средними значениями этнической, социальной толерантности, у них также выявлено среднее значение толерантности как личностной характеристики. Мы можем сделать вывод о том, что у 1 группы доминируют как толерантность, так и интолерантность.

Таблица 3. – Сводная таблица средних значений группы 2

	Уровень агрессии	Индекс толерантности
Среднее	19,91	71,45
№	15	15
Стд. отклонение	7,273	9,125

**gruppa* = 2

По средним результатам методики диагностики интегральных форм коммуникативной агрессии (В.В. Бойко): респонденты из контрольной группы (группа 2) относительно невысокой агрессивностью, однако, для них характерно неумение трансформировать агрессию на другой вид деятельности или же другие предметы. По средним результатам

методики диагностики «Опросник: Индекс толерантности»: респонденты из контрольной группы (группа 2) характеризуются средним показателем толерантности. Этот результат также свидетельствует о том, что для данной группы характерна как толерантность, так и интолерантность.

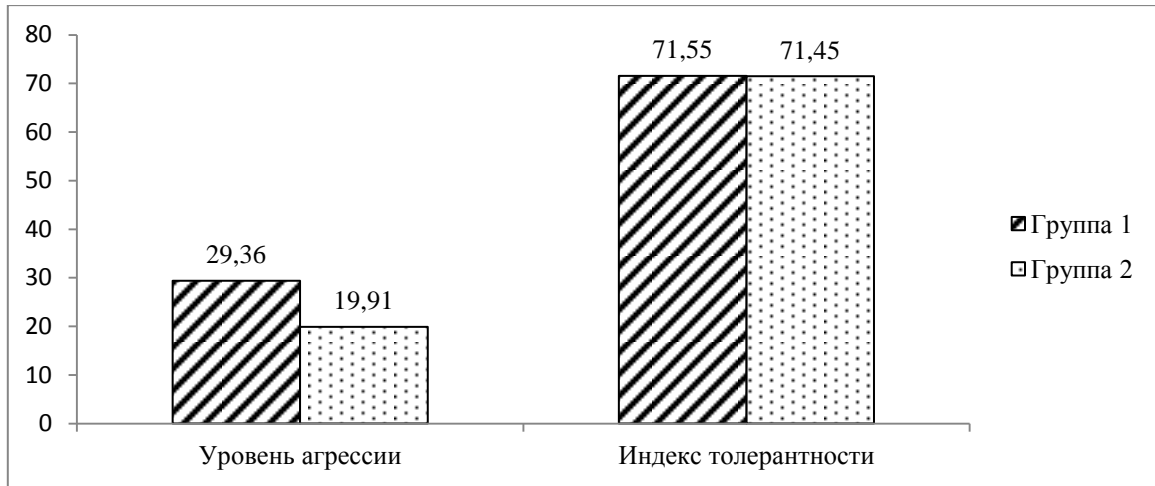


Рисунок 2. – Средние значения уровня агрессии и индекса толерантности у группы 1 и группы 2

Применение критерия Манна-Уитни выявило достоверность различий между группами 1 и 2 (экспериментальная группа и контрольная группа). Выявлены достоверные различия по показателю уровень агрессивности ($t=0,002$, $p<0,5$) между группами 1 и группой 2. По показателю индекс толерантности достоверных различий между группами 1 и группой 2 выявлено не было ($t=0,478$, $p<0,5$). Таким образом, группы с различными уровнями адаптивности (высокая и низкая) различаются по такому показателю как «агрессивность», то есть студенты младших курсов имеющих такую черту личности как агрессивность обладают меньшими способностями к адаптации в новой среде, в том числе, к условиям проживания в студенческих общежитиях.

Заключение. В результате проведенного исследования можно говорить о том, что особенности адаптации студентов различных этнических групп к условиям проживания в студенческих общежитиях связаны с их индивидуально-психологическими особенностями личности. Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что группы с различными уровнями адаптивности различаются по такому показателю как «агрессивность», то есть студенты младших

курсов имеющих такую черту личности как агрессивность, обладают меньшими способностями к адаптации в новой среде, в том числе, к условиям проживания в студенческих общежитиях. Необходимо подчеркнуть, что в обеих группах были равно представлены представители различных этнических групп, что позволяет предположить, что принадлежность к этнической группе не является существенной детерминантой, обуславливающей способности к адаптации в новой среде, а скорее индивидуально-психологические особенности личности, в том числе агрессивность как черта личности, определяют данную способность. Необходимо отметить, что для успешной и эффективной адаптации в новых условиях важна активность и умение взаимодействовать в социуме, и подобная позиция заинтересованность должна быть как у обучающихся, так и педагогов. Студенту необходимо выбирать наиболее эффективные стратегии в поведения в социуме и при решении конфликтных ситуациях при обучении и проживании в студенческих общежитиях, однако, перед преподавателями вузов также стоит задача создать наиболее благоприятную среду в образовательном пространстве.

Литература:

1. Андреева Д.А. О понятии «адаптация» / Д.А. Андреева // Человек и общество. - Вып. 13., ЛГУ, 1973. – С. 62-69.
2. Булатецкий С.В. Психологические особенности адаптации к обучению как критерий профессионального отбора / С.В. Булатецкий // Материалы 2-ой Всероссийской научно-практической конференции «Физиология адаптации». – Волгоград. – 2006. - С. 303-306.
3. Бусловская Л.К., Рыжкова Ю.П. Нарушение адаптации у студентов первокурсников университета / Л.К. Бусловская, Ю.П. Рыжкова // Материалы Международного симпозиума «Адаптационная физиология и качество жизни: проблемы традиционной и инновационной медицины». – М.: РУДН. – 2008. – С. 71-73.
4. Гришнова Я.Б., Шутова О.И., Емельянова М.Ю. Социально-психологическое сопровождение

студентов вуза в их профессиональной адаптации / Я.Б. Гришнова, О.И. Шутова, М.Ю. Емельянова // Материалы 2-ой Всероссийской научно-практической конференции «Физиология адаптации». – Волгоград. – 2010. – С. 294-297.

5. Дегтярёв В.П. Влияние личностной тревожности на успешность учебной деятельности студентов с различными индивидуально-типологическими качествами / В.П. Дегтярев // Материалы XII Международного симпозиума «Эколого-физиологические проблемы адаптации». – М.: РУДН, 2007. – С. 141–143.

6. Казин Э.М., Иванов Б.И., Литвинова Н.А. Влияние психофизиологического потенциала на адаптацию к учебной деятельности / Э.М. Казин, Б.И. Иванов, Н.А. Литвинова // Физиология человека. – 2002. – Т. 28. – № 3. – С. 23-29.

7. Методика диагностики коммуникативной агрессивности [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. – Режим доступа: <https://psytests.org/boyko/aggression.html>

8. Многоуровневый личностный опросник Адаптивность (МЛО-АМ) [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. – Режим доступа: <https://psytests.org/army/mloam.html>

9. Севрюкова Г.А., Москвина О.Н. Современные подходы к проблеме здоровья студентов: физиологический аспект / Г.А. Севрюкова, О.Н. Москвина // Материалы 2-ой Всероссийской научно-практической конференции «Физиология адаптации». – Волгоград. – 2010. – С. 330-333.

10. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. – Режим доступа: <http://psyberia.ru/tests/tolerant>

References:

1. Andreeva D.A. About the concept of "adaptation" / D.A. Andreeva // Man and Society. - Issue. 13., Leningrad State University, 1973. - S. 62-69.

2. Bulatetsky S.V. Psychological features of adaptation to training as a criterion for professional selection / S.V. Bulatetsky // Proceedings of the 2nd All-Russian Scientific and Practical Conference "Physiology of Adaptation". - Volgograd. - 2006. - S. 303-306.

3. Buslovskaya L.K., Ryzhkova Yu.P. Adaptation disorders in first-year university students / L.K. Buslovskaya, Yu.P. Ryzhkova // Materials of the International Symposium "Adaptive Physiology and Quality of Life: Problems of Traditional and Innovative Medicine". - M.: RUDN. - 2008. - S. 71-73.

4. Grishnova Ya.B., Shutova O.I., Emelyanova M.Yu. Socio-psychological support of university students in their professional adaptation / Ya.B. Grishnova, O.I. Shutova, M.Yu. Emelyanova // Materials of the 2nd All-Russian Scientific and Practical Conference "Physiology of Adaptation". - Volgograd. - 2010. - S. 294-297.

5. Degtyarev V.P. The influence of personal anxiety on the success of the educational activity of students with various individual typological qualities / V.P. Degtyarev // Materials of

the XII International Symposium "Ecological and physiological problems of adaptation". - M.: RUDN, 2007. - S. 141-143.

6. Kazin E.M., Ivanov B.I., Litvinova N.A. Influence of psychophysiological potential on adaptation to educational activity / E.M. Kazin, B.I. Ivanov, N.A. Litvinova // Human Physiology. - 2002. - T. 28. - № 3. - S. 23-29.

7. Methods for the diagnosis of communicative aggressiveness [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. - Access mode: <https://psytests.org/boyko/aggression.html>

8. Multilevel personality questionnaire Adaptability (MLO-AM) [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. - Access mode: <https://psytests.org/army/mloam.html>

9. Sevryukova G.A., Moskvina O.N. Modern approaches to the problem of students' health: physiological aspect / G.A. Sevryukova, O.N. Moskvina // Materials of the 2nd All-Russian Scientific and Practical Conference "Physiology of Adaptation". - Volgograd. - 2010. - S. 330-333.

10. Express questionnaire "Index of Tolerance" [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. - Access mode: <http://psyberia.ru/tests/tolerant>

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Фурси Лейла Фаруховна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук и психологии, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет» Минздрава России, e-mail: fursi@inbox.ru

Туралиев Ризван Романович (г. Астрахань, Россия), студент 6 курса педиатрического факультета, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: turaliyevr94@gmail.com

Кубекова Алия Салаватовна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: alya_kubekova@mail.ru

Сергеева Марина Анатольевна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: mari-s2010@mail.ru

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.48

Социокультурные аспекты гендерного конфликта в радикальных сетевых сообществах Рунета (по материалам полевого исследования)

Sociocultural Aspects of Gender Conflict in Radical Network Communities of Runet (Based on Field Research)

Иванов А.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», Berserk@yandex.ru

Козлов В.Е., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», vadim.kozlov@list.ru

Ivanov A., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Berserk@yandex.ru

Kozlov V., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, vadim.kozlov@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.036

Статья подготовлена в рамках реализации программы «Этнокультурное многообразие российского общества и укрепление общероссийской идентичности». Проект «Факторы и причины радикализации личности в культурно сложном региональном сообществе».

Ключевые слова: виртуальное пространство, мизандрия, мизогиния, гендерный конфликт, радфем, фемкызлар, экстремизм.

Keywords: virtual space, misandry, misogyny, gender conflict, radfem, femkызlar.

Аннотация. Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена необходимостью междисциплинарного осмысления набирающего популярность среди российской аудитории феномена – мизандрии и мизогинии, наиболее заметно представленного в виртуальном пространстве. Авторами было проведено эмпирическое исследование с использованием методов глубинного интервью и включенного наблюдения в сообществах радикальной гендерной направленности, которые брендированы как «Радфем» [1], «ФемКызлар» [2], «Мужское государство» [3], артикулирующих радикальные социокультурные и социально-политические концепты. Исследование проводилось с 2020 года по август 2021 года.

На основании проведенного анализа, авторы приходят к выводу, что гендерный конфликт становится одним из наиболее распространенных видов виртуальной социальной агрессии. Его содержательная «повседневность» и эксплицитная коммуникативная форма, позволяют использовать данный вид социального конфликта как рамочную конструкцию для создания деструктивных идеологем, формирующих в количественно значимых демографических группах атмосферу неприятия и ксенофобии с целью повышения уровня социальной аномии в обществе, дискредитации традиционных культурных норм, нанесения морального и психологического урона различным социокультурным группам и их отдельным представителям. Данные особенности гендерного конфликта ставят перед научным сообществом серьезные исследовательские и практические задачи.

Abstract. The relevance of this problem is due to the need for an interdisciplinary understanding of the phenomenon of misandry and misogyny in the virtual space. The authors conducted their own empirical research using the methods of in-depth interviews and included observation in communities of radical gender orientation, which are branded as "Radfem" [1], "FemKызlar" [2], "Men's State" [3], speaking with ultra-radical socio-political slogans. The study was conducted from 2020 to July 2021.

Based on the analysis, the authors come to the conclusion that gender conflict is becoming one of the most common types of virtual aggression. Its meaningful "everyday life" and explicit communicative form allow us to use this type of

social conflict as a framework for creating destructive ideologies, the formation of aggression and xenophobia in order to increase the level of social anomie in society, discredit traditional cultural norms, cause physical or moral and psychological damage to various social groups or individuals. These features of the gender conflict pose serious research and practical tasks for the scientific communities.

Введение. В пространстве Рунета, помимо уже ставшего традиционным нарратива феминизма, репрезентируемого в тематических женских сообществах (справедливость для женщин, противостояние сексуальным домогательствам и насилию в отношении женщин, просветительские задачи по разъяснению классических форм феминизма и т.д.) – становится все более характерным появление и распространение конфликтогенных концептов мизандрической направленности.

Одним из важных отличий актуализированной мизандрической идеологии от «классического» феминизма выступает иная трактовка идеи гендерного плюрализма, в частности, в первой императив безопасности женщин от «фемцида» со стороны мужчин – предполагает противодействие насаждению политики свободной смены «гендера» и популяризации «трансгендерности», которые трактуются в качестве метода внедрения мужчин в женские сообщества. За это «Радфем» сам критикуется другими направлениями феминизма, прежде всего либеральным и интерсекциональным. При этом традиционный институт семьи рассматривается обеими направлениями феминизма как инструмент патриархата. В качестве эффективной антидискриминационной практики предлагается активное внедрение в лексикон симпатизантов слов – феминитивов. Но для мизандрических групп необходимым механизмом борьбы с «патриархальным государством» видится, в первую очередь, «феминорхатное мировоззрение».

Если в мужских мизогинических пабликах конечным объектом ненависти является «матриархатное государство» (под которым обычно понимается современное российское государство), то в рамках мизандрических женских ультрарадикальных сообществ финальным объектом ненависти остаются мужчины. В данном случае, для администраторов мужских пабликов мизогиния является внешним контуром для привлечения целевой аудитории в основном из молодых мужчин. Для мизандрических женских пабликов важно обесценивание, расчеловечивание мужчин как социальной группы, в идеале уничтожение мужчин как популяции. Подобные социальные установки, оформленные в антогонистические

идеологии – становятся серьезной угрозой для целостности общего культурного пространства сложного общества, как на федеральном, так и на региональном уровне.

Целью настоящего исследования являлся анализ механизмов конструирования гендерного конфликта на основе этнических и культурных паттернов.

Объектом исследования выступили виртуальные сообщества гендерной направленности, представленные как в социальной сети ВКонтакте, так и демонстрирующие офф-лайн активность в Республике Татарстан.

Материалы и методы исследования. Методологическую основу статьи составили положения социального конструктивизма, представленные в работах П. Бергера, Г. Гарфинкеля, Т. Лукмана [4], что позволило показать практики конструирования гендерной ненависти в культуре общества. Основное положение концепции П. Бергера и Т. Лукмана состоит в том, что социальная реальность конструируется индивидом, и в то же время, будучи независимой от него, является социально сконструированной.

Итак, в Республике Татарстан в 2018 году появляется феминистское движение «ФемКызлар» (около 1300 участников по состоянию на август 2021 года) («кызлар», перевод с татарского языка – девушки), которое можно рассматривать как разновидность радикального этнофеминизма со своей спецификой и особенностями. Основной слоган движения «ФемКызлар» – это «Свобода, сестринство, чак-чак». Феномен этнофеминизма заключается, прежде всего, в борьбе со стереотипами «послушной татарской жены», утверждается что «татарки сильные, не любят подчиняться». Концепт исламского феминизма в движении «ФемКызлар» находится на начальной стадии индоктринации и первичной интерпретации. Так, одна из основательниц «ФемКызлар» исламский феминизм определяет, как «достаточно молодой и пока только он нацупывает свою точку зрения и аудиторию. ...у нас много мусульманок-неофиток – они выросли в свободной среде и хотели бы совмещать религию со своими взглядами. Они свободные, умные женщины, которые стремятся получить хорошее образование и работу, что практически

невозможно без феминизма» [5].

Как видим, интерпретация исламского феминизма «ФемКызлар» отличается от традиционного определения Марго Бадран, которая подчеркивала первичность конфессиональной и культурной идентичности мусульманской женщины [6]. По большому счету исламский феминизм – это ответ на идеи либерального феминизма, заключавшийся в борьбе женщин за свои права через отказ от религиозной и этнической идентичности. Для «ФемКызлар» исламский феминизм носит двойственный характер – это и «свободная женщина, стремящаяся к независимости» и в то же время «мусульманка-неофитка».

Ультрарадикальные последовательницы «ФемКызлар» порой имеют достаточно вульгаризированные представления о феминизме: «Я просто ненавижу мужиков», «Фемкой нынче быть очень модно!» (из интервью).

Для них важным является личная популярность, «хайп» и «движ» вокруг себя, концептуальная проработка местного феминизма только делает первые шаги.

Из интервью:

«Пусть вон маскулисты боятся. В конце концов, я всегда мечтала стать <...>, когда вырасту. С другой, мне хочется выглядеть более понятной и открытой, мне нужны друзья и подруги и вообще – я тут фем-комьюнити строю, важно, чтобы девочки не стремились ко мне обращаться, делиться мыслями, предлагать участие» (из цитаты исключены фрагменты, содержащие грубую лексику). (жен., 27 лет, Казань).

Молодое татарстанское феминистское движение стремится уходить в офлайн-проекты, особенно связанное с мужским насилием.

Из интервью:

«А касемо мероприятий уже полтора года я в рамках сотрудничества ФемКызлар с кризисным центром «Фатима», я выслушиваю дичайшие истории женщин и девочек, которые подверглись и подвергаются насилию в семье. Помимо этого, мы проводим различные акции, так сказать, привлекаем общественное внимание и попадаем в топ новостей». (жен., 27 лет, Казань).

В данные сообщества попадают в основном целенаправленно. Нельзя исключать элемент случайности, хотя личностные предпосылки и имеющийся негативный опыт «подталкивают» женщин в данные паблики.

Из интервью:

«...наткнулась на движение ФемКызлар. Чем больше я общалась с членами этого движения,

тем больше я становилась феминисткой. Меня затянуло. Сейчас я являюсь студенткой одного из институтов КФУ, помогаю кошкам и женщинам». (жен., 22 года, Казань).

Вхождение в данные сообщества могут концептуально менять внешний образ женщины, идет переоценка стандартов красоты и внешнего вида.

Из интервью:

«Я перестала краситься, так как у феминисток это неприято. Родители говорят, что я теперь похожа на пацанку». (жен., 22 года, Казань).

Актуальным является вопрос для татарстанского крыла этнофеминизма ношение мусульманского платка или хиджаба. Здесь какого-то единого мнения не сложилось. В глубинных интервью прослеживается две явные тенденции.

Во-первых, что платок или хиджаб является не религиозным атрибутом, а гендерным инструментом манипулирования и господства мужчин.

Из интервью: «Мусульманский платок это способ подчинения татарской женщины, проявление господства мужского мира. Здесь отсутствует религиозная подчиненность Аллаху, а по сути навязывается подчиненное состояние своему мужу, мужчинам. Женщина сама не решает носить его или нет». (жен., 24 года, Казань).

Во-вторых, вторая категория респондентов рассматривает ситуацию «покрытой женщины» как сугубо религиозную практику и не видит в этом никакой дискриминации со стороны мужчин.

Представители татарстанского феминизм-сообщества среди активисток, прекрасно понимают насколько понятие «феминизм» может вызывать отрицательные эмоции в обществе, особенно среди мужчин.

Из интервью:

«В любой дискуссии, где встречается слово «феминизм», вы гарантированно увидите кучу мнений от мужчинок, которые считают, что равноправие для женщины – это право получать по морде и обязанность укладывать шпалы. А что у мужчин есть обязанность безропотно получать по морде? ПМС не так распространён, как это принято считать в обществе. Это просто удобный способ заткнуть рот женщине, когда она говорит то, что не нравится <...>» (из цитаты исключены фрагменты, содержащие грубую лексику).

Именно, мужское насилие и мужской шовинизм привели меня в движение». (жен., 36

лет, Казань).

То есть, в радикальном крыле татарстанского феминизма сформирован своеобразный глоссарий языка вражды, направленный против мужчин. Априори утверждается, что все мужчины мизогинисты и мужские шовинисты.

Из интервью:

«Это началось с того, что я поняла, что мужчины ненавидят многих женщин. Но одной категории достаётся особенно – это разведённые женщины с детьми. Их называют разведёнками с прицепом (РСП). «Разведёнка с прицепом» в глазах <...> – это средоточие женской меркантильности, коварства и эгоизма. Она «посмела разрушить семью», «лишила детей отца», «живёт на алименты», а в каждом новом мужчине видит возможность обогатить его. И они все такие во всем, обвиняют женщин во всех смертных грехах.

Столкнулась также с дискредитацией на работе со стороны мужчин-руководителей. Сделала для себя далеко идущие выводы. И вуаля, я нашла себя именно в феминизме» (из цитаты исключены фрагменты, содержащие грубую лексику). (жен., 36 лет, Казань).

Если в группах мизогинической направленности (МГ и NAP) очень часто используется понятие «русачок» в контексте «недомужик», «подкаблучник», <...>, то в рамках радикального феминизма можно увидеть зеркальное использование термина «патриархатная тетка», «патриархатная баба», которая разделяет ценности «мужского общества».

Из интервью:

«Происходит длительное зомбирование женщин, именно оно вырабатывает устойчивую ситуацию подмены понятий и отсутствия каких-либо действительно важных прав для женщин. Вот вам право на еле оплачиваемый труд, и прыгайте, что вас взяли, а вот вам право на бесплатный домашний труд «дорогие женщины», и на бесплатные репродуктивные и секс отработки. Такой неравноценный обмен предлагают мужчины. Именно, когда пелена падает с глаз сестер они приходят к нам. Именно в социальных сетях мы боремся за этих жертв патриархатного режима. На старых патриархатных теток надежды нет, только на молодых сестер, которые подрастают и еще находятся на школьной скамье. С ними мы и работаем.есть огромное количество женщин, которые попали под мужскую пяту и не хотят оттуда выходить». (жен., 36 лет, Казань).

Как видим, представители этнофеминизма достаточно осторожно оценивают потенциал

роста популярности своего движения в Республике Татарстан. Возможность вовлечения в свое движение предполагают только для девушек до 30 лет, у которых не сформировались патриархатные стереотипы.

Тем не менее, можно уверенно констатировать, что в Республике Татарстан появилось самостоятельное феминистское движение, имеющее собственную структуру, руководителей, политическую программу и неоднозначный накопленный багаж уличных акций и флешмобов против «домашнего насилия» («кровавая свадьба», «не доводите до гроба»).

В тоже время, глубинные интервью показали, что участники гендерного идеологического экстремизма, прежде всего последователи «Мужского государства» пережили глубокое потрясение в семье или во взаимоотношениях с девушкой («я ушёл в депрессию.... Это был самый тяжёлый период моей короткой жизни»), выходом чего стало вступление в данное движение.

Роль семьи для сторонников данного движения сложно переоценить. С одной стороны, идеальная патриархальная семья – это утопическая цель данного движения, своеобразный концепт данной идеологии. Именно концепт идеальной патриархальной семьи, с точки зрения идеологов движения, обуславливает критику и необходимость свержения существующего «матриархального» политического строя.

В рамках социально-психологического анализа видно, что любые внутриличностные и межличностные конфликты, как, например, гендерные конфликты в сообществе «Мужское государство» и «NAP» (национал-патриархат) используются для формирования деструктивной антиобщественной повестки.

Из интервью:

«Это движение за возврат патриархату. К чистой расе, где славянские женщины не спят с кем попало, с горнороссиянами. Девушки продаются и покупаются. Это деградация. Нужен патриархат». (муж., 20 лет, Казань).

Проявление маскулинности и агрессивности является основным трендом в группах мужской направленности (МГ и NAP). Однако сами респонденты часто говорят, что на их группы подписываются молодые люди субтильной наружности, со слабыми признаками физической силы.

Из интервью:

«Занимаюсь рукопашным боем в секции, чтобы от многонационалов не бегать, если что. Но они трусы и шакалы, бьют всегда гурьбой».

(муж., 20 лет, Казань).

Таким образом, для администраторов данных мужских пабликов мизогиния является внешним концентром привлечения молодых людей, которым в дальнейшем презентуют политическую антироссийскую повестку в виде национал-патриархата. В 2020 году произошел ребрендинг сообществ Мужского государства на сообщества NAP (Национал-патриархат). Одной из причин изменения бренда были массовые блокировки групп МГ-направленности. На данный момент большинство групп NAP тоже заблокированы.

Из интервью:

И.: «Что привело Вас в движение NAP? Каковы были основные причины?»

Р.: «Разложение женщин и этот воинствующий феминизм вонючий, радфемок, их стрелочки сексизма, которые смотрят только на мужчин». (муж., 20 лет, Казань).

Данные сообщества можно классифицировать как псевдомизогинические, так как основным вопросом, скрывающимся за повесткой женоненавистничества является пересмотр политического режима российской государственности («феминное государство»).

В мужских мизогинических пабликах конечным объектом ненависти является «матриархатное государство» (современное российское государство).

Из интервью:

«Данное государство – это феминистское государство, надо идти к патриархату. Везде идет пропаганда <...>. Это плохо. Надо создавать русскую мужскую дееспособную нацию, она только сможет господствовать в мире» (из цитаты исключены фрагменты, содержащие грубую лексику). (муж., 20 лет, Казань).

В данном случае патриархат подается в контексте победы маскулинности над феминностью.

С другой стороны, представители радфем выражают такую же зеркальную ненависть.

Из интервью:

«...что касается МГ, терпеть не могу». (жен., 22 года, Казань).

Виртуальные молодежные гендерные сообщества напрямую связаны с развитием и распространением сетевых коммуникаций [7]. Как следствие возникают новые молодежные культурные практики. В исследуемых сообществах обнаруживаются универсальные структурные признаки: противопоставление «Свой-Чужой (Враг)»; наличие лидера-идеолога; сторонников; предписанные формы поведения

для всех участников; безальтернативная система взглядов на действительность.

Увеличение степени идеологизированности групп гендерного экстремизма увеличивает количество подписчиков и их активность как в режиме он-лайн, так и в режиме офф-лайн. Наиболее успешные паблики постоянно подчеркивают наличие своей идеологии, малейшее отхождение от которой или сомнения в которой влечет за собой наказание, организаторы требуют от участников идеологической грамотности.

Результаты исследования. Можно выделить два направления современного исламского феминизма – светский и религиозный [8]. Они встречаются как в исламском, так и немусульманском мире. Исламский феминизм стремится не просто к получению женщинами широкого спектра прав и гарантий, но и к богословскому обоснованию борьбы за женские права [9]. «ФемКызлар» – это светское женское объединение, для которых понятие «исламского феминизма» является сугубо популярным медийным трендом, но не более того.

Для «ФемКызлар» исламский светский феминизм является не основным концептом, он только начинает разрабатываться. Акцент делается, прежде всего, на этнофеминизме, где провозглашается статус «сильной и независимой татарской женщины», которая не готова подчиняться «мужскому миру». С другой стороны, декларируется тезис о равенстве всех людей независимо от гендерных, этнических, религиозных характеристик. Важное значение приобретает борьба с патриархальными структурами, где активно используется чувство гендерной ненависти.

Гендерная ненависть как способ конфликтного взаимодействия есть результат переживания субъектом внутриличностного или межличностного конфликта с противоположным полом, где присутствует накопительный эффект негативных эмоций, впечатлений, стрессов, что приводит к сценарию поведенческих стереотипов, основанных на враждебности. Последствием межличностного или внутриличностного конфликта становится новая стратегия поведения в конфликте – гендерный экстремизм. В свою очередь, гендерный экстремизм провоцирует новые деструктивные конфликты в различных сферах: в социальной, политической, бытовой и т.д.

Таким образом, можно констатировать, что мизандрическая и мизогиническая повестка является привлекательной для части молодежи в связи с неумением строить отношения с

противоположным полом, сексуальными комплексами и неврозами, что толкает их подписываться на данные группы, где происходит обесценивание противоположного пола.

С одной стороны, глубинная повестка скрыта под борьбой с феминизмом и «руснявыми наташками» – как программа национал-патриархального переустройства политического режима российской государственности. С другой стороны, конфликтогенную форму феминизма можно определить – как феминацизм, направленный на дискриминацию и угнетение мужчин по половому признаку. Дискриминация аргументируется стремлением компенсировать дискриминацию женщин в настоящем и прошлом. Большинство феминистских течений, однако дистанцируются от радикального феминизма.

Заключение. Уникальность феномена «ФемКызлар» заключается в громкой медийной презентации ее проектов, флэшмобов («не доводите до гроба», «кровавая невеста» и др.), которые, несомненно, влияют на формирование общественных настроений в Республике Татарстан. Борьба с «патриархатом» и отчасти с традиционными исламскими нормами выливается для них в борьбу с мужчинами.

С другой стороны, группы патриархальной направленности Рунета («Мужское государство»)

более политизированы, чем женские радикальные сообщества и строят свою борьбу с российской государственностью как попытку остановить затянувшийся матриархат. В этом случае пропаганда здорового образа жизни в молодежных маскулинных сообществах является внешним контуром, под которым скрывается национал-социалистическая доктрина [10].

Таким образом, данные сообщества результат переживания субъектом внутриличностного или межличностного конфликта с противоположным полом эффективно используют для формирования деструктивной повестки, основанной на ксенофобии. Гендерная поляризация достигается путем обесценивания противоположного пола.

Эту ситуацию нельзя воспринимать как простой набор бытовых конфликтов между молодыми мужчинами и женщинами, которые их приводят в сетевые сообщества с мизогинией и мизандрией. Исследованные сообщества артикулируют различные политические проекты, в том числе и радикального характера, например, по уничтожению мужчин, как социальной группы, пропаганду гендерного плюрализма и ЛГБТ, обесценивание института традиционной семьи, тем самым, представляя собой сложный социо-культурный конструкт, переживающий в настоящее время период институализации и социальной легитимации.

Литература:

1. Радикальный феминизм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/public39608949>
2. ФемКызлар. Феминистки Казани и Татарстана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/femkazan>
3. Мужское государство / Штаб [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/patriarhat282>
4. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. - М.: Academia-Центр, Медиум, 1995.
5. Участницы «ФемКызлар» — о ведах, исламском феминизме и проституции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://entermedia.io/people/uchastnitsy-femkызlar-o-vedah-islamskom-feminizme-i-prostitutitsii/>
6. Margot Badran. Feminism in islam. - Oxford, 2009. - 364 p.
7. Иванов А.В., Козлов В.Е. Конструирование радикальной субкультурной идентичности в культурно

сложном обществе / А.В. Иванов, В.Е. Козлов // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 5. - С. 253-256.

8. Малашенко А.В. Исламская альтернатива и исламистский проект / А.В. Малашенко. - М.: «Весь мир», 2006. - С. 151.

9. Zamila Abdul Rani. What is islamic feminism? Promoting cultural change and gender equality, Proceeding of the 2nd International Conference on Management and Muamalah. – 2015. – P. 134.

10. Иванов А.В. Праворадикальные тренды в Республике Татарстан в виртуальном пространстве: конфликтологический анализ / А.В. Иванов // Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира / Материалы Третьего Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов (Санкт-Петербург, 15–16 ноября 2019 г.). - СПб.: Фонд развития конфликтологии, 2019. - С. 143-144.

References:

1. Radical feminism [Electronic resource]. - Access mode: <https://vk.com/public39608949>

2. FemKyzlar. Feminists of Kazan and Tatarstan [Electronic resource]. - Access mode: <https://vk.com/femkazan>

3. Men's state / Headquarters [Electronic resource]. - Access mode: <https://vk.com/patriarhat282>

4. Berger P., Lukman T. Social construction of reality. Treatise on the Sociology of Knowledge / P. Berger, T. Lukman. - M.: Academia-Center, Medium, 1995.

5. Participants "FemKyzlar" - about the Vedas, Islamic feminism and prostitution [Electronic resource]. - Access mode: <https://entermedia.io/people/uchastnitsy-femkyzlar-o-vedah-islamskom-feminizme-i-prostitutsii/>

6. Margot Badran. Feminism in islam. - Oxford, 2009. - 364 p.

7. Ivanov A.V., Kozlov V.E. Construction of a radical subcultural identity in a culturally complex society / A.V. Ivanov, V.E. Kozlov // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 5. - S. 253-256.

8. Malashenko A.V. Islamic alternative and the Islamist project / A.V. Malshenko. - M.: "Ves mir", 2006. - S. 151.

9. Zamila Abdul Rani. What is islamic feminism? Promoting cultural change and gender equality, Proceeding of the 2nd International Conference on Management and Muamalah. - 2015. - P. 134.

10. Ivanov A.V. Right-wing radical trends in the Republic of Tatarstan in virtual space: conflictological analysis / A.V. Ivanov // Conflictology of the XXI century. Ways and means of strengthening peace / Proceedings of the Third St. Petersburg International Congress of Conflict Resolutions (St. Petersburg, November 15-16, 2019). - SPb.: Fund for the Development of Conflictology, 2019. - P. 143-144.

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы

Сведения об авторах:

Иванов Андрей Валерьевич (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: Berserk2004@yandex.ru

Козлов Вадим Евгеньевич (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, директор ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: info@iprisp.ru



Информация

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC "Agency "Rospechat". The index is 16885.

Научное издание

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2021, №4 (147)

Официальный сайт: [http:// kp-journal.ru](http://kp-journal.ru)

E-mail: kpj07@mail.ru

Дата выхода в свет 15.09. 2021. Форм.бум.60*84*1*8
Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Отмечатано с готового оригинал макета
В типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)
420111, г. Казань, ул. Московская, 22. Тел. 292-98-92
E-mail: westfalika@inbox.ru
