

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2020, № 3

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2020, № 3 (140)

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, candidate of psychological sciences

Editor – corrector:

L. Mukhametzyanova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

Editor and translator:

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

A. Kats, candidate of pedagogic sciences

BOARD:

A. Verbitskiy, Academy of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

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

O. Kalimullina, doctor of psychological 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. Khamaturov, 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 Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is III № ФС 77-76265 or 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

2020, № 3 (140)

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., кандидат психологических наук

Редактор, корректор:

Мухаметзянова Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент

Редактор, переводчик:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кац А.С., кандидат педагогических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Вербицкий Андрей Александрович, академик РАО, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

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

Калимуллина Ольга Анатольевна, 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 Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации 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.

ОБРАЩЕНИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



Левина Елена Юрьевна,
доктор педагогических наук,
главный редактор
Казанского педагогического журнала

Уважаемые читатели и авторы журнала!

Вот уже третий год наш Институт педагогики, психологии и социальных проблем занимается исследованием проблемы развития человека в эпоху цифровизации. И сегодня мы уверены, что поиск вектора развития современного образования лежит в ракурсе аксиологического, человекообразующего аспекта представления связной картины мира, формируя новую предметность для научных исследований. Глобальная роль в этом процессе принадлежит образовательной системе, образовательной организации и педагогу.

Считая основной целью нашего журнала - создание площадки для научных дискуссий, мы открываем сегодня новую рубрику – *Когнитивная педагогика*, которая как раздел педагогики способна поддержать баланс между гуманитарным, естественным и информационным познанием оцифрованной цивилизации. Также мы продолжаем цикл публикаций о новой трактовке философского наследия классиков педагогики, подготовленных специально для нашего журнала известным ученым – доктором философских наук, член-корреспондентом РАО Игорем Павловичем Смирновым.

Кроме того, уверены, что Вы найдете много нового и интересного для себя и в других представленных вашему вниманию статьях. Хочу выразить благодарность всем авторам номера за участие в нашем научном проекте, за выбор тем для исследовательских поисков и творческий вклад в развитие Казанского педагогического журнала.

С уважением и наилучшими пожеланиями
Левина Елена Юрьевна

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Когнитивная педагогика

- Левина Е.Ю., Мухаметзянова Л.Ю. РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА ЗНАНИЯ В РАКУРСЕ КОГНИТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ 8
- Шибанкова Л.А. ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ УНИВЕРСИТЕТА: ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ..... 19

Философия образования: современный взгляд

- Смирнов И.П. ОТДЕЛЬНЫЕ ГЕНИИ ИЛИ ГЕНИАЛЬНАЯ РАСА? (Ф. НИЦШЕ)..... 28

История педагогики

- Колобкова А.А. СПЕЦИФИКА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ И НА ДОМУ В XVIII — ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА..... 37

Подготовка педагогов

- Хайрутдинов Р.Р. ВОПРОСЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ..... 43
- Кузнецов Д.В., Ялалов Ф.Г. МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА..... 50
- Федорова И.А., Хрисанова Е.Г., Тенюкова Г.Г. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ В ОБЛАСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 58

Высшее образование

- Кручинин М.В., Кручинина Г.А., Петрукович Л.А. ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ, SWOT-АНАЛИЗ..... 64
- Котляренко Ю.Ю., Симонова О.Б. ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИЛИ ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ (ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)..... 75
- Гольдман И.Л. СТРАТЕГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КОММУНИКАТОРОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 83
- Рябчиков А.А., Петровская М.В., Свиридов А.Н. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ..... 89
- Погребняк Н.Н. АКТУАЛИЗАЦИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЫТА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ..... 95
- Копышева Т.Н., Митрофанова Т.В., Смирнова Т.Н., Волик М.В., Щипцова А.В. ПРЕПОДАВАНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА..... 101
- Гетманская М.К. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ПРОЕКТОВ.... 109

Профессиональное образование

- Командышко Е.Ф., Коняхина М.С. ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МУЗЫКАНТОВ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД..... 115

Садурдинова С.М., Виноградов В.Л. ОПТИМИЗАЦИЯ КОМПОНЕНТОВ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ.....	121
--	-----

Общее образование

Алмазова И.Г., Долгошеева Е.В., Игонина Е.В., Корякина Г.А., Числова С.Н. WIKI-ПЛОЩАДКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ И УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	127
Карпова Е.Е. СНИЖЕНИЕ НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ НА ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	135
Быкова С.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	141
Кузнецова В.В., Радомская О.И. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПАРАДИГМЕ КОНЦЕПЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО» В ШКОЛЕ.....	150
Болдырев И.И., Комаровская Е.П. МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ.....	155
Кондратьева Н.П., Касимкина Е.А. РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ОСОЗНАННОМУ ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ.....	161

Дополнительное образование

Лысак Д.М. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НА ПРЕДПРИЯТИИ.....	168
Никулин С.Г. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИТУАТИВНЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ОВД.....	173

Социальная педагогика

Гайсина Г.И. СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА КАК ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	179
Мионов Д.Д. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ С ПОДРОСТКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	189

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Усова З.М., Флотская Н.Ю. ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ «ЭМПАТИЯ» У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	195
Николаева А.А., Павлова Т.С. РОЛЬ ПЕДАГОГА В ПРОФИЛАКТИКЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ШКОЛЕ.....	202
Юрченко Ю.В. ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ И СТРУКТУРЕ.....	207
Сунгурова Н.Л., Михайлова Д.А. ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ СЕТЕВОЙ АКТИВНОСТИ...	215
Костина Л.А., Кубекова А.С. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....	221
Гольдман С.М., Какадий И.И. ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	227

Павлова Е.В. ОБЕСПЕЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ «ВИРТУАЛИЗАЦИИ» ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	233
Акопова М.А., Оганнисян Д.А. ПЕРВЫЕ ИТОГИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ КОРРЕКЦИОННЫХ ПЕДАГОГОВ.....	241
Николаева А.А., Беляева В.С. ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ.....	249
Психология безопасности	
Хусаинова С.В., Угарова Н.М. ДЕТЕРМИНАНТЫ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ГРУППЫ РИСКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	255
Федоренко М.В., Белоусова М.В., Четырчинская Т.В. УРОВЕНЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ПРЕДИКТОР ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	261
Общая психология	
Сафин Р.Ш. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ОТНОШЕНИИ ФЕНОМЕНА СМЕРТИ В РЕЛИГИОЗНОМ СОЗНАНИИ МУСУЛЬМАН...	267
СОЦИОЛОГИЯ	
Тесленко А.Н. ПОКОЛЕНИЕ KZ: В ПОИСКЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ.....	277
Бистяйкина Д.А., Касаркина Е.Н., Панькова Е.Г., Савинов Л.И. МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ВЕТЕРАНОВ ВОЙНЫ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ).....	287
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ 2020	296

ПЕДАГОГИКА

Когнитивная педагогика

УДК 378

Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы

Development of the Human of knowledge in the context of cognitive paradigm

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

Мухаметзянова Л.Ю., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань, lar_ur@list.ru

Levina E., Institute of pedagogy, psychology and social problems, Kazan, frau.levina2010@yandex.ru

Mukhametzyanova L., Institute of pedagogy, psychology and social problems, Kazan, lar_ur@list.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.001

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

Ключевые слова: образование, развитие, когнитивная парадигма, Человек знания, генерация знания, цифровизация.

Keywords: education, development, cognitive paradigm, Human of knowledge, knowledge generation, digitalization.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что необходимо определить ракурс человекообразующего» типа образования, способного обеспечить его гуманизацию в эпоху цифровизации. Цель статьи - раскрыть человеко-ориентированные приоритеты образования под когнитивным углом зрения, в котором обучающийся предстает как Человек знания - думающая самодостаточная личность, способная соизмерять когнитивный потенциал знания с его человекообразующей направленностью. В качестве методологической основы исследования позиционируется когнитивная парадигма, базирующаяся на обращении к способам, видам и технологиям переработки информации человеком в целях создания собственной системы познания мира с выходом на генерацию знаний. Авторы раскрывают ее в виде тезисов, которые содержат проблемные целевые установки и их результативную интерпретацию: Человек – профессионал; формирование и развитие Человека знания в системе высшего образования; ценность педагога в пространстве когнитивной парадигмы; генерация знания - сущностная характеристика когнитивной парадигмы; механизмы формирования собственной системы знаний Человеком; инструментарий развития Человека знаний в высшей школе. Такое изложение результатов исследования позволяет читателю уяснить главные постулаты когнитивной парадигмы в их соразмерном единстве и логической поступательности.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the need to determine an angle of “human-forming” type of education, responsible to supply humanization in the digitalization epoch. The purpose of the article is to reveal human-oriented priorities of education in the cognitive aspect, while the learner is viewed as a Human of knowledge – a thoughtful, self-contained personality able to measure the cognitive capital of knowledge with human-oriented focus. Methodological foundation of the research is a cognitive paradigm, based on the treatment to the methods, types and technologies of processing information by a human in order to create his own system of world cognition with the entrance to the knowledge generation. The authors reveal it in the form of thesis, which contain problem-based goal settings and their resultative interpretation: Human as a professional formation and development of the Human of

knowledge in the system of higher education; teacher's value in the cognitive paradigm environment; knowledge generation – these are essential characteristics of cognitive paradigm; mechanisms of formation personified system of Human's knowledge; instrumental measure for the Human of knowledge development in the higher school. This presentation of the research results allows the reader to comprehend the main aspects of cognitive paradigm in their integral unity and logic step-forwardness.

Знания помогают человеку властвовать над самим собой и повелевать природой, они позволяют ему делать осознанный выбор, требующий обдумывания и принятия решения. А еще древние верили: человек знающий не может творить зло.
(И.П. Смирнов [1])

Введение. Обращение к проблематике развития современного Человека связано с новообразовавшейся эпохой цифровизации. Вызовы, которые формирует современная реальность перед системой высшего образования, требуют принципиально новых подходов и решений, трансформации вектора содержания образования, форматов обучения и образовательных технологий. В соответствии с этим меняются требования к системе образования, смыслу преподавательской деятельности и ее результатам. Технологические новшества существенно повлияли на представление о современном профессионале – изменились требования к профессиональным и даже к некоторым личностным качествам. Глобальное расширение информационного поля и объема предметных знаний, усложнение содержания образования при трансформации учебного времени в высшем образовании актуализируют новую предметность современной педагогики и поиск путей решения задачи формирования человеческого капитала общества.

Одной из серьезнейших проблем современного образования (всех его уровней) является, казалось бы, традиционное противостояние «отцов и детей». Никогда еще данный разрыв не был таким технологически глубоким и изменяющим в корне все педагогические условия образовательного процесса. Сейчас мы учим тех детей и молодых людей, у которых иные информационные потребности, другие способности к ее переработке, новая культура и механизмы коммуникаций [2]. Противостояние «цифровых аборигенов и мигрантов» с различными восприятием и мышлением не вписывается в формат традиционных дидактических правил. В то же время существующая система знаний и наук должна быть освоена в рамках направления обучения, должны получить развитие и личностные качества будущего профессионала, активного участника социальной жизни и

процессов – человека будущего. Современное обучение можно сравнить с подготовкой специалистов из другой страны с иной культурой – необходимо не только освоить пакет образовательных программ, но и принять его ценности, включить их в свою систему жизнедеятельности. Полагаем, что совмещение «цифрового» и «аналогового» форматов мышления способно расширить механизмы познания окружающего мира, чтобы не потерять его ценности и знания за мозаичной практикой информационного насыщения.

В поисках путей обновления необходимо понимать, что основным капиталом и ресурсом мировой экономики, при всей ее технологичности, остается Человек, его личностный и профессиональный потенциал, требования к характеристикам которого как к результату образовательной деятельности непрерывно трансформируются. Человек «завтрашнего дня» и потенциально созданные им технологии формируются «сегодняшним» образованием, что определяет необходимость системных инноваций и формирует стратегические и тактические направления развития системы высшего образования.

Методология исследования. Философско-методологические основания определяют общие подходы к пониманию современной личности (сущностной организации, процессов развития и профессионального становления) в современной действительности, а также роли и функции современного образования, определяющего, в конечном итоге, результативную форму в образовательной норме качества образования. Ядром такого основания выступает парадигма – набор концептов, теоретических тезисов, подхода к организации и реализации деятельности. Надо отметить, что образовательные парадигмы практически всегда рождаются постфактум – как ответы на поставленные экономические задачи, см. рисунок 1.



Рисунок 1. - Соответствие эпох, образовательных парадигм и вектора высшего образования

Отвечая на экономические потребности рынка труда, высшее образование занимается «производством» рабочей силы. Индустриальное общество, непрерывно наращивая объемы выпускаемой продукции (первостепенно – военной продукции), «потребовало» «техно-технологического» человека. Так возникла знаниевая парадигма образования и фундаментализация всех образовательных ступеней (высшего, среднего и профессионального образования), в том числе, и гуманитарных направлений. Сложность обучения обусловила образование «по способностям» - в 60-80 годах прошлого века высшее образование, несмотря на его доступность, имеет избирательный характер при высокой роли среднего профессионального образования и широком распространении рабочих и технико-технологических специальностей, отвечающем массовым запросам производств. Критика избыточности знаний (хотя может ли быть такое?), недостаточность практических навыков и обязательное дообучение на рабочем месте – таковы основные «претензии» к знаниевой парадигме высшего образования.

Развитие общества потребления и сферы услуг создает новую модель рабочего места с узконаправленными характеристиками – и знаниевая парадигма уступает место способности и готовности к определенным действиям в узко-профессиональной сфере – разнообразным компетенциям и компетентности в целом как профессионального качества выпускника вуза.

Прагматический функциональный смысл компетентностной парадигмы передается в снижении информационных потоков учебной информации, считая необходимым ее сужение до формирования опыта планируемых трудовых действий на уровне способностей каждого обучающегося, его мотивации и готовности к

работе на определенном рабочем месте (которого может и не быть уже после окончания вуза в виду высокой динамики рынка труда). Теряется опора российского образования - фундаментальность, поскольку в условиях массовости высшего образования и практически повсеместного перехода к бакалавриату достижение высоких «знаниевых» результатов серьезно осложняется. Все больше исследователей склоняется к тому, что из задач реального развития личности высшая школа сейчас решает лишь две: передачу опыта знаний и опыта навыков, остальное остается за бортом.

Компетентностная парадигма даже при имеющемся плюсе сближения образовательных и профессиональных стандартов превращает человека в набор действий нужных работодателю, обучающиеся (да и многие педагоги) практически теряют значимость личностных характеристик, которые лишь очень условно выражаются в общекультурных компетенциях. В попытках изменить ситуацию формируется вторая волна инициации личностно-ориентированной парадигмы образования. Ее гуманитарная направленность закономерно пыталась противостоять стандартизации способностей. Во главу угла здесь ставится личность обучающегося и педагогическое сопровождение ее развития, субъект-субъектные отношения. Не отрицая важность этого направления, мы замечаем, что лишь единицы педагогов, мастера своего дела, способны обеспечить личностную ориентацию своей педагогической деятельности при современной организации образовательных процессов; они же, безусловно, обеспечивают и высокий уровень предметных компетенций. Однако как это реализовать в условиях массового высшего образования до сих пор остается под вопросом.

Удовлетворение личностных потребностей человека на практике сводится, в большей степени, к следованию финансовым возможностям семьи обучающегося для обучения по любому из направлений. Снижение требований к результативности обучения привело к значительному обесцениванию уровня высшего образования. Стремление сделать высшее образование привлекательным и массовым увеличили его доступность не только в финансовом плане, но и в личностном – можно найти образовательное заведение для любого интеллектуального уровня студента, и диплом о высшем образовании, так или иначе, будет получен.

Глобальной ошибкой развития образовательной системы следует считать отток абитуриентов из начального профессионального и среднего профессионального образования – практическую утрату рабочих профессий. Представление о том, что у каждого человека должно быть высшее образование не имеет под собой ни общественных, ни личностных обоснований. Не поддерживаемые рынком труда и потребностями общества, подготовленные в вузе по собственным способностям и возможностям специалисты (бакалавры) слабо адаптированы к реальной экономической ситуации и, на наш взгляд «испорчены» псевдоличностной ориентацией, зачастую проявляющейся в отсутствии научных, образовательных и нравственных ориентиров.

И все же ресурсы образования человека в рамках существующей системы образования далеко не исчерпаны. Мы видим резерв образования в эпоху цифровизации в развитии ее когнитивности в самом широком смысле данного слова, прежде всего в двух основных аспектах: 1) обращении к знанию как к результату когнитивной деятельности человека, обоснованного фактами и подкрепленного аргументами образами (отражением) действительности (картины мира); 2) направленности образования на формирование и развитие когнитивных механизмов познания личности в условиях высокой информационной насыщенности [3].

Мы полагаем, что можно вести речь о возникновении *когнитивной парадигмы образования*, базирующейся на обращении к способам, видам и технологиям переработки информации человеком в целях создания личностной системы представлений, знаний и компетенций в конкретной предметной области и собственной системы познания мира с выходом на генерацию знаний. Умение превращать

информацию в знания, «производить» знания, генерировать новые технологии и является основной характеристикой человеческого капитала, требуемого экономике. Как не потерять за этим личность и Человека, не менее нужных социуму – это вопрос к образовательной системе.

Необходимо указать явные различия знаниевой и когнитивной парадигм. Очень часто в научных исследованиях между знанием и когнитивностью (когницией) ставят знак равенства. Например, авторы Макарова О.А., Ковардакова М.А. [4], справедливо отмечая, что парадигма «...эксплицируется в определенных целях, принципах и содержании», тем не менее, утверждают, что сущностью классической (когнитивной) парадигмы образования является «...передача обучаемым опыта, а также знаний, умений, необходимых для приспособления к жизненным условиям и для выполнения трудовых задач».

На самом же деле, знаниевая парадигма (в некоторых исследованиях называемая даже традиционалистско-консервативной) базируется на знаниях, умениях и навыках, существующих абстрактно от личности, и в этом и состоит ее основная критика. Академик РАО А.Г. Асмолов пишет: «Наиболее разработанный, традиционный подход может быть назван «ЗУНовским». Он сводит образование к знаниям, умениям и навыкам. Все предшествующие поколения стандартов основаны на ЗУНовском, или, как психологи говорят, дрессурном, бихевиористском подходе» [5].

Такая же подмена понятий часто происходит при выделении компонентов компетенций – знаниевый компонент (как набор знаний об объекте или предметной сфере) заменяется когнитивным компонентом (переработанным и принятым обучающимся знанием). Ставить между ними знак равенства, на наш взгляд, тоже ошибочно – мы сужаем в некотором роде «абсолютное» знание до «личностного» знания. Есть глобальные различия между «знанием вообще» и знанием, «пропущенным» через обучающегося, воспринятым им. Эта опасная тенденция, на наш взгляд, и привела к фатальному падению уровня образованности в целом. Приобретя минимальный и отрывочный объем информации о предмете, событии или явлении, как пишет О. Ушакова, «многие люди получили формальную причину считать себя компетентными...», считая себя освоившимися в «...циклопических объемах информации» [6]. Данный вопрос был впервые поднят в книге Тома Николса «Смерть экспертизы: как интернет убивает научные знания» (и здесь проблема

значительно шире, чем только многообразие возможностей Интернета). Автор указывает на снижение образовательных нагрузок и легкое получение хороших отметок; явно завышенные баллы, не отражают соответствующий уровень образования или интеллектуальных достижений, развивая и далее «безответственное представление о роли самооценки в процессе образования» [7]. Вопрос критического мышления и реального представления событий, осознание обучающимися своей роли, возможностей и потенциала стоит очень остро. Личностно-ориентированное образование, к сожалению, приобрело не тот смысл, к которому стремилось – рыночная экономика спроса и предложения решила все за него.

Когнитивная парадигма построена на процессах восприятия и переработки знаний, их генерации как базиса развития Человека и создания инновационных продуктов и технологий. Генерация может производиться как отдельным индивидом, так и образовательной организацией, педагогическим сообществом, системой высшего образования в целом. Основной является задача формирования и развития механизмов познания и управления знаниями для всех субъектов (знания человека) и объектов образования (знания организации, педагогического сообщества). В отличие от психологических (субъектных) представлений мы переходим к объектным представлениям, используя весь накопленный и разработанный пласт когнитивных теорий в педагогических целях [8].

Преобразование обучаемого в обучающегося в рамках системы высшего образования, безусловно, является положительным, но стал ли он им? Возник парадокс между псевдообразованностью компетентного специалиста и реальностью - ограниченности компетенций для профессиональных действий.

Нам ближе сократовское представление «знаю о том, что ничего не знаю». Может ли человек достигнуть предела в познании? Конечно, нет. Это движение бесконечно. Как помочь Человеку не погрязнуть в потоках информации, все усложняющейся системе знаний и наук? Как ему найти свое профессиональное место в жизни и не потерять в себе личность?

Мы считаем, что для этого надо научить его мыслить иначе, развить его собственную систему познания мира. По-прежнему важны и знания, и компетенции, однако способ их формирования и передачи необходимо менять с учетом принципиальных различий в когнитивных процессах (восприятия и переработки

информации) современных студентов, преобразуя их начальные «координаты»: информационную подсистему в большей степени, остальные (эмоциональную, интеллектуальную, физическую) – в меньшей.

Совершенно прав драматург Виктор Розов, который во время своего телевизионного выступления в передаче «Тема» еще 1 июня 1993 года сравнил знания с камнями, стучающими человека по голове и убивающими в нем личность, вместо того, чтобы ложиться ему под ноги, формируя гору, на которую он должен взобраться [9]. Это прекрасный образ, удачно отображающий описываемую типичную ситуацию и хорошо согласующийся с противопоставлением «мертвого» знания «живому» знанию, ставшему достоянием личности, базой для ее дальнейшего профессионального и духовного роста с пониманием необходимости бесконечного развития.

И именно об этом – когнитивная парадигма образования, закономерно возникающая именно сейчас, в эпоху цифровизации. Ее вектором становится генерация знания как бесконечный процесс создания человеком нового (субъектного или объектного) знания путём познания и переработки информации на основе уже общеизвестного знания.

Полагаем, что когнитивная парадигма теоретически интерпретируется двумя базовыми подходами – *информационно-когнитивным*, описывающим процесс управления генерацией знаний субъектов и объектов образования и *социо-когнитивным*, детерминирующим и развивающим смысловые образования и ценностные преобразования личности в процессе социокультурного взаимодействия. Практическая реализация заявленных методологических стратегий предполагает развитие механизмов формирования образа объектов познания как достаточно устойчивых моделей и методов, служащих основой образовательной деятельности. Метапринципом когнитивной парадигмы выступает принцип человекообразности, позволяющий «настроить» образовательные процессы на человека (его возможности, способности, потребности и жизненную миссию) при проектировании и реализации содержания высшего образования. Человекообразное означает не противоречащее образу человека, а происходящее в соответствии с этим образом [10;11].

Результаты. Представим в виде тезисов основные концепты когнитивной парадигмы.

1 тезис. Целевая установка: Человек – профессионал. Образ нового Человека - человека когнитивного, человека думающего, человека знаний - должен стать главным ориентиром образования. Социум в императивном плане ставит перед системой высшего образования сложные нестандартные задачи подготовки профессионалов высокой квалификации, обладающих личностной зрелостью, ориентированностью на общечеловеческие ценности в решении любых проблем профессионального, личностного, социального или жизненного характера, способностью к личностно-профессиональному измерению своих достижений. Современные процессы, происходящие в образовании, обусловлены поиском качественно новых подходов к подготовке профессионала новой формации как думающей самодостаточной личности, способной соизмерять когнитивный потенциал знания с его человекообразующей направленностью. Вызовы цифровизации, которые формирует современная реальность, трансформируют представление об успешно социализированном Человеке знания, его личностных и профессиональных качествах.

Человек разумный (*Homo sapiens*) превращается в человека думающего Человека знания (*Homo cogitare*), по мере развития разума. «Жизнь человека - реализация духовности, движение к гуманности, преобразование своей собственной природы, самого себя и души через образование. Образование как нечто идеальное есть «культура души», «воодушевление» материальной человеческой природы. Это вечно новое и растущее становление человека, приобретение им своего собственного «Я» [12]. Именно Человек знания, непрерывно думающий, размышляющий и производящий живое знание (*Homo cogitare*) и как результат, и как ресурс, способен сдвинуть образование в направлении его гуманизации и реализации принципа человекообразности.

2 Тезис. Целевая установка: формирование и развитие Человека знания в системе высшего образования.

Глобальная цель высшего образования – сохранение и воспроизводство системы знаний и культуры в синтезе личностных и общественных потребностей. Его опорой (провайдером) выступают образовательные организации (университеты, институты, академии), обеспечивающие решение личностных, региональных и глобальных задач высшего образования и реализующие в социальном мироустройстве образовательную, научную и культурную функции.

Выдающийся немецкий педагог-гуманист середины XIX в. Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег определил общечеловеческую целевую установку образования: «В каждом индивидууме, в каждой нации должен быть воспитан образ мыслей, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям» [13]. Об этом говорил и русский историк, психолог, публицист Константин Дмитриевич Кавелин: «...университеты творят не чиновников, не ученых, не художников, не военных, не купцов; они творят людей с человеческими сердцами, с умом, раскрытым и чутким к голосу истины» [14], и английский теолог, педагог, церковный деятель Джон Генри Ньюмен: университет - ... «высшая оберегающая власть над всеми знаниями и науками, выступающая подобно арбитру между истиной и истиной» [15].

Мы считаем принципиально важным, наряду с необходимостью решения текущих социально-экономических задач, не забывать о «человеческих» смыслах жизнедеятельности университета, сформулированных более 150 лет назад и не потерявших своей значимости и сегодня. Гуманистически-смысловые приоритеты образовательной системы определяют, что обучающийся является не только носителем профессиональных знаний, умений и навыков, но и Человеком, имеющим особые человеческие качества, свойства, которые позволяют ему вступать в человеческое взаимодействие, развивать новые ценности и культурные поведенческие практики. Именно этот факт никогда не даст возможность возникновения пугающего многих «восстания машин» в эпоху цифровизации. Заменить человека каким бы то ни было разумным искусственным интеллектом невозможно. Однако робот вполне может выполнять определенные запрограммированные действия в четко установленных ситуациях, составляя конкуренцию узким компетенциям человека.

Образ нового Человека - человека когнитивного, человека думающего, Человека знаний - должен стать ориентиром деятельности университетов. Глобальная цель высшего образования – сохранение и воспроизводство системы знаний и культуры в интеграционной целостности личностных и социальных потребностей. Расширенные когнитивные возможности человека приведут к новым типам социокультурного взаимодействия, способствующего многомерному цивилизованному развитию общества. Развитие «людей с человеческими сердцами» в образовательной организации невозможно без достаточной базы умственной самодеятельности,

интереса к творческому труду, поэтому задача образовательной организации - способствовать качественному и глубокому усвоению ее субъектами профессиональных знаний на личностном уровне, обеспечив возможность их творческого применения без ограничений в конкретном виде деятельности. Это означает преобразование процессов создания, сохранения и трансляции знаний, изменения в дидактическом и организационном управлении университетов.

3. Тезис. Целевая установка: ценность педагога в пространстве когнитивной парадигмы.

Центральной фигурой в процессе развития обучающегося как Человека знаний (Homo cogitare), обладающего гуманистически-смысловыми приоритетами, выступает педагог. Безусловно, ценность образовательной организации равняется ценности преподавателя и педагогического коллектива в целом.

Педагог выступает обладателем когнитивного инструментария демократизации и гуманизации образования на основе когнитивного диалога как познавательного обмена рациональной и эмоциональной информацией. М.М. Бахтин писал, что «истина не рождается в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими, в процессе их диалогического общения» [16]. Когнитивный диалог предполагает выявление отношения обучающегося к знанию, способствует проявлению личностной позиции, создает атмосферу взаимопонимания, доверия, откровенности.

Именно когнитивная парадигма образования направлена на установление такого диалога между педагогом и обучающимися. В процессе когнитивного диалога существенно меняется позиция педагога: роль преподавателя высшей

школы постепенно трансформируется в роль консультанта, сталкера, в буквальном смысле этого слова. Акценты смещаются на саморегуляцию, самоуправление обучающихся. Когнитивный диалог обеспечивает не просто «осознание» себя, но форму созидания себя как познающего человека на основе взаимосвязи познавательных, ценностно-смысловых и концептных аспектов самосознания. Такой диалог становится способом бытия личности, поэтому педагог - обладатель когнитивного инструментария - это педагог, способный к плодотворному познавательному поиску, быстрому принятию оригинальных решений в нестандартных ситуациях, испытывающий эмоциональный комфорт от успешности применения своих знаний и от возможности генерировать новое знание, пользуясь освоенными способами и приемами оперирования внутренними личностными ресурсами, педагог, обеспечивающий формирование когнитивно-мыслительных и гуманистически ориентированных поведенческих стратегий обучающихся, составляющих основу личности Человека знания – думающего человека.

4 Тезис. Целевая установка: генерация знания - сущностная характеристика когнитивной парадигмы.

Генерация (от лат. Generatio – рождение) означает воспроизведение или производство чего-либо на базе уже имеющегося. Процесс генерации знаний представляет собой процесс создания нового (субъектного или объектного) знания путём переработки информации на основе общеизвестного знания. Полагаем, можно представить процесс генерации знаний в виде циклической схемы, см. рисунок 2.



Рисунок 2. - Представление процесса генерации знаний Человеком

Преобразование информации в субъектное знание имеет множество этапов, результативность которых зависит от развитости когнитивных личностных структур человека и педагогического сопровождения этого процесса. От того, насколько успешно условно новое знание «впишется» в уже существующую систему представлений обучающегося, зависит, будет ли это знание «живым», способным к применению в профессиональной жизнедеятельности, сможет ли человек получить способность действовать с учетом новых знаний (компетенции) и сможет ли применить это знание для создания собственного творческого продукта – сгенерировать его.

Внешние и внутренние условия существования человека определяют как генерацию, так и стагнацию знания. Задача преподавателя высшей школы – дать стройную базовую информацию с жесткими логическими связями, не нарушающими предметную картину мира. И здесь видится предметная задача когнитивной дидактики – исследовать, разработать и применять современную систему педагогического приема-передачи информации с учетом разнообразия когнитивных стилей обучающихся и когнитивных различий цифровых аборигенов (обучающихся) и цифровых мигрантов (педагогов). Педагогу необходимо способствовать продвижению знания, видеть затруднения в восприятии и способности принять знания и помочь обучающемуся на этом этапе, а значит необходимо развивать когнитивный диалог субъектов образования для передачи системы знаний, наук и способов приобретения профессионального и социокультурного опыта действий.

В схеме отражены и реперные точки развития «большого знания» от его генерации и капитализации (продажи) до внедрения в жизнь и получения новых данных с его помощью с целью циклического развития любой предметной области. Процесс генерации знаний бесконечен: непрерывно познавая объективную реальность, человек строит собственную систему знаний в одной или нескольких предметных областях, используя ее в своей жизнедеятельности; накопленная система знаний практически всегда обуславливает научный прорыв, порождая новые открытия, достижения и возможности познания, создавая новые условия жизнедеятельности людей.

5 тезис. Целевая установка: определение механизмов формирования собственной системы знаний Человеком.

Современный этап развития образования диктует необходимость выявления *когнитивных личностных инструментов познания* Человека (*Homo cogitare*). Системную личностно-ценностную целостность познания образуют предметные концепты и гуманистически-смысловые регулятивы.

Одним из направлений реализации когнитивной парадигмы в высшем образовании, ориентирующих на изучение личности в многообразии ее гуманистически-смысловых взаимоотношений с быстро трансформирующейся реальной действительностью, выступает *гуманистическая когниция* как проявление умственных, интеллектуальных способностей человека, включающее личностно-ценностное гуманистическое осознание самого себя в процессе социокультурного взаимодействия, в том числе, и обучения. В определении гуманистической когниции мы видим пересечение трех основных категорий: *смысла*, *ценности* (смысловая оценка) и *концепта* (концептуальное осознание). Смыслы, которыми живет человек, как и пять органов чувств, мгновенно, интегративно ориентируют человека. Ценности, пережитые в эмоциях положительно, и выступают образующими смыслов. Эмоции и смыслы являются стратегическими образованиями, помогающими индивиду ориентироваться в этом мире и принимать решения. Ценности, известным образом, сокращают и облегчают поиск смысла.

Особенностями образовательного процесса в эпоху цифровизации выступают не только содержание учебных дисциплин, но и развитие механизмов познания человека, способствующих эффективному усвоению обучающимися знаний в культурном диалоге времён, концептуальных точек зрения, связанных со смыслами и ценностями в противовес мозаичному мышлению, вынужденно развивающемуся в неконтролируемых информационных потоках. В качестве такого действенного интегрированного механизма выступает *концепт*, являющийся не только общим свойством широкого класса предметов, а духовно-нравственной личностной сущностью, способной обеспечить связь между разнопорядковыми идеями мира, в некотором роде внутриличностный посредник между человеком («Я») и образом мира.

Действующим регулятивом понятий «смысл», «ценность», «концепт» в качестве культурно-смыслового человекотворческого ядра образовательного процесса выступает *личностная концептосфера*. Личностная

концептосфера человека - интеграционная целостность культурных универсалий, личностных смысловых установок, эмоциональных ценностных коннотаций, составляющих сущность личностно-профессиональной картины - образа мира.

Познавательльно-логическая цепочка развития Человека знаний (*Homo cogitare*), таким образом, представляет собой следующие познавательльно-логические операции-переходы: знание – смысл – ценность – концепт - личностная концептосфера. Именно данный итерационный алгоритм обеспечивает трансформацию процессов обучения, профессиональной социализации и межличностного взаимодействия в контексте развития ценностно-смысловых образований личности.

6 тезис. Целевая установка «Инструментарий развития Человека знаний в высшей школе».

Пока остается открытым вопрос о «схождении» системы познания современного обучающегося и традиционной системы передачи информации и формирования компетенций в рамках высшего образования. Полагаем, принципиальным здесь является обращение к когнитивному направлению как форме трансформации всех видов познания окружающего мира. Как писал известный исследователь когнитивной психологии Роберт Л. Солсо: «Важно как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и, как эти знания влияют на наше внимание и поведение» [17]. В когнитивной педагогике, опирающейся на достижения когнитивной психологии, речь идет в большей степени о массовизации когнитивности - формируется установка высшего образования на эффективное использование многомерных данных, информации и генерации знаний в цифровом мире через индивидуальные когнитивные характеристики человека. Необходим синтез философских, психологических, педагогических и гуманитарных подходов к разработке когнитивной основы образовательной деятельности, способствующий исследованию образовательных систем, педагогических объектов (явлений) и педагогических ситуаций. Важным звеном когнитивной педагогики выступают когнитивная теория управления и когнитивные теории обучения как трансформация данных в новое знание, реализующие ценности познания и развития познавательных способностей обучающихся.

Каждый вид деятельности в рамках образовательного процесса накладывает ограничения на форму, содержание и применимость «когнитивности» и «знания». Здесь «знания», по нашему мнению, многомерны – «знания человека» и его особенностей (личностное развитие); «знание науки» (содержание учебных дисциплин как основы профессионального развития); «знание дидактики» (для организации эффективного обучения в условиях университета); «знание управления» (как совокупности закономерностей, связей, организационных взаимодействий и мониторинга деятельности университета на основе управления большими данными). Несмотря на разнообразие направлений, в центре всех названных действий – Человек и развитие.

Заключение. Таким образом, мы выявили необходимость развития Человека знания, производящего живое знание (*Homo cogitare*) в условиях новообразовавшейся эпохи цифровизации. И определили, что в этом развитии важную роль имеет когнитивная парадигма образования, результативными векторами которой являются: когнитивность как способность к переработке информации; когнитивность как восприятие и образ; когнитивность как акт познания; когнитивность как формат получения знаний; когнитивность как развитие мыслительного аппарата; когнитивность как развитие критического мышления; когнитивность как развитие концептного мышления; когнитивность как способность к целостности действий; когнитивность как потенциал коммуникаций. Проведенное исследование позволило выявить ряд концептов когнитивной парадигмы, определяющих логический ряд развития Человека знания, представляющий собой следующие познавательные операции-переходы: знание – смысл – ценность – концепт - личностная концептосфера и позволяющий ему соизмерять когнитивный потенциал знания с его человекообразующей направленностью.

«Понятие «личностное знание» обязательно включает интуицию, любовь к истине, увлеченность, мотив, отношение, переживание (страстность как интеллектуальную эмоцию), веру, оценочность и интенциональность (действенность, намерение, собственную волю и ответственность) [18]. Именно когнитивная парадигма позволяет развивать Человека такого знания в эпоху цифровизации.

Представленный в статье материал раскрывает лишь некоторые аспекты когнитивной парадигмы как новой модели

человекосообразной системы образования. Авторы планируют дальнейшие глубокие исследования всех обозначенных в тезисах направлений с целью научного понимания и описания нелинейно развивающихся

образовательных процессов и готовы к научным дискуссиям по заявленным проблемам когнитивного развития Человека и системы высшего образования в целом.

Литература:

1. Смирнов И.П. Человек. Образование. Профессия. Личность: монография / И. П. Смирнов. - М.: Граф-Пресс, 2002. - 419 с.
2. Левина Е.Ю. Цифровизация условие или эпоха развития системы высшего образования / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2019. - №5 (136). - С. 8-13.
3. 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: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. - 228 с.
4. Макарова О.А., Ковардакова М.А. Ситуационный подход как конкретизация личностно-ориентированной парадигмы профессионального образования / О.А. Макарова, М.А. Ковардакова // Russian Journal of Education and Psychology. - 2018. - Т.8. - № 6-2. - С. 128-137.
5. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. - 2009. - № 4. - С. 18-22.
6. Ушакова О. Смерть экспертизы: чем обесценивание знания угрожает человечеству [Электронный ресурс] / О. Ушакова. - Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/discoursio/smert-ekspertizy-chem-obescenivanie-znaniia-ugrojaet-chelovechestvu-5e19a31a118d7f00adfc3936>
7. Николс Т. Смерть экспертизы: как интернет убивает научные знания / Т. Николс. - М.: Бомбора, 2019. - 368 с.
8. Левина Е.Ю. Когнитивная парадигма управления образовательными системами / Е.Ю.

- Левина // Педагогический журнал Башкортостана. - 2018. - № 2(75). - С. 24-30.
9. Розов В.С. Удивление перед жизнью. Воспоминания / В.С. Розов. - М.: «АСТ», 2014. - 640 с.
10. Хуторской А.В. Научная школа человекосообразного образования: концепция и структура / А.В. Хуторской // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2009. - № 6. - С. 4-11.
11. Мухаметзянова Л.Ю. Культурно-смысловые приоритеты образовательной организации в контексте развития личности / Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 1 (138). - С. 29-34.
12. Накешев Ж.К., Пузилов В.Г. Образование и судьба человека / Ж.К. Накешев, В.Г. Пузилов // Вестник Сибирского университета бизнеса и информационных технологий. - 2016. - № 1(17). - С. 151-155.
13. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистерверг. - М.: Учпедгиз, 1956. - С. 136-203.
14. Кавелин К.Д. Наш умственный строй. Статьи по философии русской истории и культуры / К.Д. Кавелин. - М.: Правда, 1989. - 654 с.
15. 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.
16. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин; [примечания С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова]. - 2-е изд. - Москва: Искусство, 1986. - 444 с.
17. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. - Москва: Тривола, 1996. - 600 с.
18. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. - М.: «Прогресс», 1985. - 344 с.

References:

1. Smirnov I.P. Man. Education. Profession. Personality: monograph / I.P. Smirnov. - Moscow: Graf-Press, 2002. - 419 p.
2. Levina E.Yu. Digitalization a condition or epoch of development of the higher education system / E.Yu. Levina // Kazan pedagogical journal. - 2019. - № 5 (136). - P. 8-13.
3. Cognitive pedagogy: textbook / R.H. Gileeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Katz, E. Yu. Levina, V.S. Maslennikova, L.Yu. Muhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A.Shibankova; under the editorship of E.Yu. Levina. - Kazan: Institute of pedagogy, psychology and social problems, 2020. - 228 p.
4. Makarova O.A., Kovardakova M.A. Situational approach as concretization of the personality-oriented

- paradigm of professional education / O.A. Makarova, M.A. Kovardakova // Russian Journal of Education and Psychology. - 2018. - Vol. 8. - № 6-2. - P. 128-137.
5. Asmolov A.G. System-activity approach to the development of new generation standards / A.G. Asmolov // Pedagogy. - 2009. - № 4. - P. 18-22.
6. Ushakova O. Death of expertise: than depreciation of knowledge threatens humanity [Electronic resource]. - Access mode: <https://zen.yandex.ru/media/discoursio/smert-ekspertizy-chem-obescenivanie-znaniia-ugrojaet-chelovechestvu-5e19a31a118d7f00adfc3936>
7. Nichols T. Death of expertise: how the Internet kills scientific knowledge / T. Nichols - M.: Bombora, 2019. - 368 p.

8. Levina E.Yu. Cognitive paradigm of educational systems management / E.Yu. Levina // Pedagogical journal of Bashkortostan. - 2018. - № 2(75). - P. 24-30.

9. Rozov V.S. Surprise before life. Memoirs / V.S. Rozov. - M.: "AST", 2014. - 640 p.

10. Khutorskoy A.V. Scientific school of human-like education: concept and structure / A.V. Khutorskoy // Izvestiya Volgograd state pedagogical University. - 2009. - № 6. - P. 4-11.

11. Mukhametzyanova L.Yu. Cultural and semantic priorities of educational organizations in the context of personal development / L.Yu. Mukhametzyanova // Kazan pedagogical journal. - 2020. - № 1 (138). - P. 29-34.

12. Natchev J.K., Puzikov V.G. Education and the destiny of man / J.C. Nakhushhev, V.G. Puzikov // Bulletin of the Siberian University of business and information technologies. - 2016. - № 1(17). - P. 151-155.

13. Disterveg A. Selected pedagogical works / A. Disterveg. - M.: Uchpedgiz, 1956. - P. 136-203.

14. Kavelin K.D. Our mental system. Articles on the philosophy of Russian history and culture / K.D. Kavelin. - Moscow: Pravda, 1989. - 654 p.

15. Newman J.G. Idea of the University / J.G. Newman; trans. with eng. S.B. Benediktov; under the General ed. of M.A. Gusakovskiy. - Minsk: BSU, 2006. - 208 p.

16. Bakhtin M.M. Esthetics of verbal creativity / M.M. Bakhtin; notes by S.S. Averintseva, S.G. Bocharova. - Moscow: Art, 1986. - 444 p.

17. Solso R.L. Cognitive psychology / R.L. Solso. - Moscow: Trivola, 1996. - 600 p.

18. Polanyi M. Personal knowledge. On the way to post-critical philosophy / M. Polani. - M.: "Progress", 1985. - 344 p.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 378

Человеческий капитал университета: формирование и развитие в эпоху цифровизации

Human capital of the university: formation and development in the era of digitalization

Шибанкова Л.А., ФГБНУ "Институт педагогики, психологии и социальных проблем",
luz7@yandex.ru

Shibankova L., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, luz7@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.002

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

Ключевые слова: человеческий капитал, университет, высшее образование, цифровизация, педагогический работник.

Keywords: human capital, university, higher education, digitalization, teacher.

Аннотация. Человеческий капитал занимает особое место среди конкурентных преимуществ университета, а это значит, что формирование профессиональной успешности каждого преподавателя высшей школы и педагогического коллектива в целом является важнейшим условием успешности университета, что актуализирует поиск эффективных стратегий и механизмов его развития. Цель статьи - формирование и развитие человеческого капитала университета, функционирующего в современных условиях, обусловленных эпохой цифровизации. В статье приводятся определение человеческого капитала образовательной организации, его компоненты, особые характеристики, организационно-педагогические условия формирования и развития человеческого капитала как необходимые требования к реализации инноваций в системе профессионального роста педагогического работника. Автором определены этапы формирования и развития человеческого капитала университета, подчеркнута особая роль руководителя вуза в эффективности данного процесса. Статья предназначена для научных работников, педагогов, психологов, аспирантов и студентов.

Abstract. Human capital occupies a special place among the competitive advantages of the university, which means that the formation of professional success of each teacher of a higher school and the pedagogical team as a whole is an essential condition for the success of the university, which actualizes the search for effective strategies and mechanisms for its development. The purpose of the article is the formation and development of the human capital of the university, functioning in modern conditions, due to the era of digitalization. The article describes the definition of the human capital of the university, its components, special characteristics, organizational and pedagogical conditions for the formation and development of human capital as necessary requirements for the implementation of innovations in the system of professional development of a pedagogical worker. The author defined the stages of formation and development of the human capital of the university, emphasized the special role of the head of the university in the effectiveness of this process. The article is intended for researchers, teachers, psychologists, graduate students and students.

Введение. Качество профессиональной деятельности педагогических работников определяет успешность образовательного процесса всех уровней образования и подготовку кадров для всех сфер, определяющих функционирование общества и государства в целом. Поддержание соответствующего запросам

социума уровня профессионального мастерства, успешности профессорско-педагогического состава, качества преподавания и подготовки кадров в условиях динамического развития квалификаций, быстрого устаревания имеющихся квалификаций и формирования новых в эпоху цифровизации актуализует вопросы, связанные с

проектированием профессионального развития педагогов высшей школы в новых контекстах образования, формированием и развитием человеческого капитала университета (образовательной организации высшего образования).

Эпоха цифровизации характеризуется для образования сменой моделей развития человека, преобразованиями процессов создания, сохранения и трансляции знаний, изменениями в процессах оценки и фиксации достижений, трансформацией организационного управления образовательными организациями. Перед педагогическим коллективом университета стоят задачи создания новых образовательных сред и пространств, формирующих качественно «сложного» человека для «сложного» мира, что является одним из стратегических приоритетов образования. Ускоряющееся технологическое развитие требует принципиальных изменений форматов подготовки будущих профессионалов. С одной стороны, это максимальная гибкость содержания и форм обучения, развитие надпрофессиональных компетенций и, с другой стороны, необходимость сверхбыстрой подготовки и точечных, узких компетенций, востребованных именно сегодня на рынке труда. Университеты осуществляют подготовку будущих кадров в условиях экспоненциального роста и быстрого «распада» знания; необходимости новой реализации ценностей на основе новых технологий; возрастающей динамичности и лабильности рынка труда, обуславливающих необходимость циклического образования на протяжении всей жизни [1;2].

Вышесказанное актуализирует вопросы, связанные с готовностью и способностью педагогического коллектива университета осуществлять подготовку будущих кадров в заданных условиях. Важны знания, образование, практические навыки, творческие и интеллектуальные способности педагогических работников, а также их личностная концептосфера, реализуемая в профессиональной деятельности, что в целом и образует человеческий капитал университета [3;4].

Человеческий капитал университета рассматривается, прежде всего, в контексте влияния высшего образования на формирование человеческого капитала выпускников высшей школы определенного региона или страны через формирование необходимых компетенций и знаний для производства и общества. В то время, как именно человеческий капитал научно-педагогических сотрудников, зрелость человеческого капитала университета

обуславливают успешность подготовки конкурентоспособных кадров для цифровой экономики, формирования готовности человека к профессиональной деятельности в сложном обществе стратегической неопределенности.

Формирование и развитие человеческого капитала университета является одной из магистральных организационно-педагогических задач и актуализирует поиск эффективных, отвечающих современным вызовам, стратегий и механизмов его развития.

Материалы и методы исследования. Исследование человеческого капитала образовательной организации осуществляется в логике когнитивной парадигмы, базирующейся на обращении к способам, видам и технологиям мышления, восприятия и переработки информации, где центральное ядро - человек, обладающий социосообразностью, природосообразностью, культуросообразностью, и его развитие [1]. Когнитивная парадигма инициирует познавательную-коммуникационную систему между субъектами обучения (студентами и педагогами), базируясь на человекообразности и гуманистической центрации образования при сохранении ведущей роли профессиональных знаний. Ее приоритетом является профессионально-личностное развитие обучающегося, становление и развитие познавательных структур личности, формирование активных механизмов познания и саморазвития вместо набора предметных знаний (знаниевая парадигма) или предметных действий (компетентностная парадигма), что особенно актуально в эпоху цифровизации с ее информационным перенасыщением и многозначной технологичностью. Формирование человеческого капитала социума предопределяет, высокий уровень выпускника вуза, а его, в свою очередь, во многом создают *человеческий капитал* самого университета, его люди, составляющие педагогический коллектив.

Основы теории человеческого капитала были заложены в исследованиях классиков политической экономии. К. Маркс отмечал, что «развитие основного капитала является показателем того, до какой степени всеобщее общественное знание превратилось в непосредственную производительную силу... и условия самого общественного жизненного процесса подчинены контролю всеобщего интеллекта и преобразованы в соответствии с ним» [5]. Т. Шульц, приравняв знания и умения индивида к капиталу, ввел словосочетание «человеческий капитал» и доказал, что инвестиции в образование и здравоохранение

могут принести в будущем доход больший, чем физический капитал [6]. Важный вклад в теорию человеческого капитала внес Г. Беккер, который ввел понятия «общий человеческий капитал» (знания универсального характера) и «специфический человеческий капитал», имеющий ценность в рамках конкретной организации или вида деятельности [7]. Заслуживает внимание и концепция символического человеческого капитала Э. Тоффлера, согласно которой знания неисчерпаемы и одновременно доступны бесконечному числу пользователей без ограничений [8].

Понятие «человеческий капитал» в научных исследованиях весьма неоднозначно. Сложно найти узкое, четкое определение термина «человеческий капитал», так как исследования проводятся в различных сферах (экономика, социальная психология, менеджмент и др.). Человеческий капитал определяется как ценные качества, приобретенные человеком, которые усиливаются благодаря соответствующим вложениям [6], причем эти вложения носят долгосрочный характер и инвестируются на образование, подготовку на производстве, на охрану здоровья, миграцию [9]. Составляющими человеческого капитала являются, по мнению ученых, не только знание, здоровье, культура, свобода личности [10], но и атрибутивные качества и свойства, производительные способности, функциональные роли [11].

Поле исследования человеческого капитала в отечественной науке, фундаментально начавшееся лишь с начала девяностых годов прошлого столетия, достаточно успешно расширяется, отражая новые условия экономического и общественного развития. Эпоха цифровизации актуализирует необходимость определения новых «драйверов цифрового развития человеческого капитала», считают Н.Р. Кельчевская и Е.В. Ширинкина. Ученые рассматривают «процесс цифрового развития человеческого капитала, как интеграцию взаимодействия всех участников: рынка труда, промышленности и системы образования», подчеркивая необходимость трансформации стратегического управления человеческим капиталом в условиях цифровой экономики [12]. Вопросы, касающиеся управления человеческим капиталом рассматриваются и в отношении национальных исследовательских университетов [13]. Особое место занимают исследования проблем инвестиции в человеческий капитал как фактор успешного развития организаций и общества в эпоху цифровой экономики [14].

Исследования вопросов формирования человеческого капитала научно-педагогических кадров позволяют определить «контуры перспективных направлений развития человеческого капитала научно-педагогических кадров» высшего образования [15]. Особое место занимают вопросы изучения социальных факторов формирования и развития человеческого капитала современных организаций в условиях рыночной экономики [16].

В работе использовались теоретические *методы*: анализ и синтез научных трудов по теме исследования, обобщение, сравнение и систематизация полученных результатов.

Результаты исследования. Успешность функционирования университета, его образовательной и научной деятельности определяет кадровый состав. Современный университет должен реагировать на быстро меняющуюся внешнюю среду, генерирующую новые вызовы, что определяет требования к педагогическим работникам и сотрудникам образовательной организации, уровню профессионального мастерства. Человеческий капитал, являясь фундаментальным компонентом эффективности и устойчивости университета, есть его особая ценность - педагогические работники, их знания, образование, практические навыки, творческие и интеллектуальные способности, личностные ценности и установки.

Мы определяем *человеческий капитал образовательной организации* как совокупность профессионально-трудовых и социально-трудовых характеристик сотрудников образовательной организации, используемых для повышения результативности образовательной и научной деятельности образовательной организации [1].

Компоненты человеческого капитала образовательной организации определены, исходя из их значимостей в повышении результативности образовательной и научной деятельности организации, это: профессионально-трудовые характеристики (*hard skills*) и социально-трудовые характеристики сотрудников образовательной организации (*soft skills*).

Поскольку преподаватели высшей школы составляют основную «массу» человеческого капитала университета, раскроем именно их характеристики:

- *hard skills* (профессионально-трудовые характеристики) представляют собой совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности педагога для решения

задач обучения, воспитания и развития обучающихся;

- soft skills (социально-трудовые характеристики) представляют собой совокупность знаний, умений, навыков и личностных характеристик педагога в сфере взаимодействия между участниками образовательных отношений.

Условная градация трудовых характеристик на hard- и soft-компетенции обусловлена их направленностью (профессиональной и социальной) и, одновременно, высокой корреляцией для успешного решения профессиональных задач, определяемых, в том числе, стратегией развития образовательной организации. Формирование педагогического коллектива, успешно осуществляющего профессиональную деятельность, обуславливается организацией системы профессионального развития педагогов и системой эффективного управления образовательной организацией.

Человеческий капитал университета обладает следующими свойствами, а именно:

- человеческий капитал университета является основным фактором его развития;
- человеческий капитал университета динамичен, способен как к накоплению, так и рассеиванию;
- формирование человеческого капитала требует от сотрудников и самой образовательной организации инвестиций разного рода;
- обновление человеческого капитала университета предполагает непрерывное профессиональное развитие сотрудников;
- динамичный характер человеческого капитала университета, обусловлен «вливанием капиталов» отдельных сотрудников, преимущественно педагогических работников;
- риск рассеяния человеческого капитала университета связан с организационными механизмами управления и потенциалом педагогических работников;
- обновление человеческого капитала университета может быть осуществлено за счет внутренних резервных факторов образовательной организации и с привлечением внешних факторов – приемом новых сотрудников в соответствии с потребностями университета.

Формирование и развитие человеческого капитала университета – это достаточно долгий процесс, состоящий из определенных *этапов формирования педагогического коллектива*.

Первым этапом выступает поиск, а затем и отбор кандидатов, специалистов необходимой квалификации, отвечающих требованиям

профессионального стандарта педагога (01.004 – Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования), способных выполнять трудовые функции, отвечать ожиданиям и потребностям университета.

Второй этап – это период адаптации преподавателя высшей школы к условиям осуществления педагогической деятельности в данном вузе; организация тьюторинга как пролонгированного способа сопровождения и поддержки педагога в процессе его профессиональной деятельности. На данном этапе осуществляется определение карьерной стратегии педагогического работника, согласно балансу потребностей образовательной организации и интересов самого преподавателя.

Третий этап – это вложение инвестиций со стороны университета в человеческий капитал, осуществляющееся путем организации обучения преподавателя высшей школы согласно выбранной траектории профессионального роста. На этом этапе осуществляется мотивация педагогических работников на более плодотворное и эффективное выполнение трудовых функций, инициирующая инвестиции (временные, организационные) самого преподавателя высшей школы.

Четвертый этап – это слияние в единый комплекс знаний, способностей, hard-, soft-компетенций всех сотрудников педагогического коллектива университета, которые были приобретены ими в процессе формального, а затем неформального и информального образования, и, как результат, воплощены в профессиональную деятельность – образовательную и научную.

Пятый этап – это приложение человеческого капитала при решении тактических и стратегических задач. Конкурентоспособность университета формируется посредством участия сотрудников образовательной организации в наращивании успеха. Для сохранения достигнутого уровня развития университета и для дальнейшего роста необходимы обновление и наращивание человеческого капитала. На этом этапе осуществляется мониторинг условий роста человеческого капитала, привлекаются внутренние резервные факторы университета, осуществляется прием новых педагогических работников в соответствии с потребностями образовательной организации, стратегией ее развития. Формирование человеческого капитала обладает свойством цикличного процесса, см. рисунок 1.

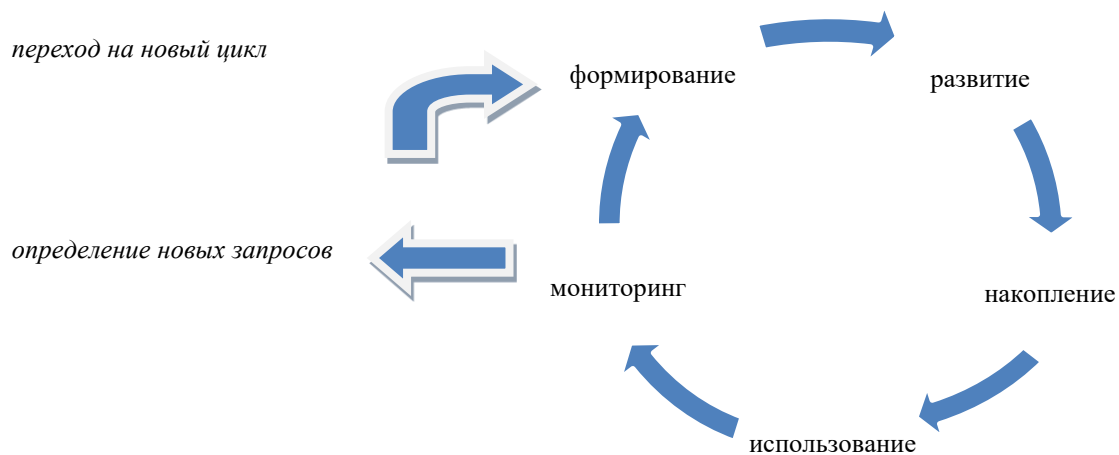


Рисунок 1. - Цикл создания человеческого капитала университета

Таким образом, цикл создания человеческого капитала состоит из следующих друг за другом треков: формирование, развитие, накопление, использование, мониторинг, после которого осуществляется определение возможных новых запросов и требований к педагогическому коллективу, что определяет привлечение новых педагогических работников и сотрудников извне, а также дальнейшее профессиональное развитие педагогических работников образовательной организации, соответствующих требованиям университета на определенном этапе его функционирования.

Для достижения зрелого человеческого капитала университета и эффективного использования необходимо создание организационно-педагогических условий для его развития и оптимальные управленческие решения для практической реализации этих условий.

Организационно-педагогические условия формирования и развития человеческого капитала понимаются как необходимое состояние, обстоятельства, требования к реализации инноваций в системе профессионального роста педагогического работника, основанных на трансформации роли функций образовательной организации как работодателя [17].

Ученые Института педагогики, психологии и социальных проблем (г. Казань) считают, что реализация задач профессионального роста педагога не представляется возможной без внедрения в практику таких организационно-педагогических условий, как корпоративность, тьюторинг, брендинг [18].

Первым из условий является корпоративность. Корпоративность, выступая как организованное соглашение между педагогом, образовательной организацией и другими

социальными институтами системы образования (организациями ДПО, вузами, кластерами и др.) в сфере совместного осуществления профессиональной деятельности, в первую очередь, означает объединение ресурсов с целью расширения возможностей и получения синергетического эффекта. Конкурентоспособность образовательных организаций, их позиционирование на рынке образовательных услуг предполагают выстраивание нового типа внутрисистемного взаимодействия в целях инновирования системы высшего образования. Вторым аспектом корпоративности университета выступает ее «внутренняя» корпоративная культура, отражая философию и стратегию управления, поддерживая ее воспроизводящие ценности, главными из которых является человеческий и образовательный капитал. Позиционируя себя как члена педагогического сообщества, являясь носителем социального статуса, педагог идентифицирует себя с определенными нормами и корпоративными требованиями профессии. Корпоративность действует как динамичный нормативный механизм, развивая конкурентоспособность и формируя внутренние стандарты профессиональной деятельности сотрудников, характерные для нее и необходимые для реализации стратегических задач [18].

Следующее условие - это тьюторинг педагогов в рамках системы профессионального роста. Тьюторинг рассматривается как пролонгированный способ сопровождения и поддержки педагога в процессе реализации индивидуальных задач профессионального роста в соответствии с карьерной стратегией.

Реализация кадровой работы и тьюторинга педагогов в рамках системы профессионального

роста, а также реализация аттестационной и диагностической деятельности по карьерному «движению» педагогов должны осуществляться системно и на разных структурных уровнях образовательной организации. Безусловно, управленческая роль в системе тьюторинга в целом принадлежит административному сектору, выполняющему поэтапные функции:

- выявление кадровых потребностей образовательной организации;
- определение возможностей профессионального роста педагога в рамках функционирования образовательного пространства;
- проведение маркетинговых исследований «рынка образовательных услуг» системы дополнительного профессионального образования;
- анализ профессиональных потребностей и возможностей самого педагога на текущем этапе его профессионального развития;
- корреляция потребностей педагога и возможностей образовательной организации в соответствии с ее стратегией;
- разработка индивидуальных дорожных карт профессионального роста на основе анализа проблемных точек и профессиональных затруднений;
- сопровождение и поддержка педагога в процессе реализации задач профессионального роста [19].

И третьим организационно-педагогическим условием выступает брендинг, представляемый как процесс создания персонального бренда педагога, образа фиксированного достижения персонального соответствия личностных и профессиональных качеств и результатов деятельности педагога актуальным требованиям конкурентной образовательной среды.

О ценности и привлекательности создания персонального бренда у педагогов свидетельствуют следующие обстоятельства. Во-первых, это возможность максимально активизировать педагогический потенциал преподавателя в контексте создания индивидуальной траектории его профессионального роста в условиях конкурентной среды; во-вторых, это возможность убедиться, что сфера профессиональной деятельности педагога соответствует его педагогическим интересам и потребностям добиться высоких результатов на педагогическом поприще; в-третьих, это потенциальный ресурс для получения обратной связи от «целевой» аудитории (работодатели, администрация учебного заведения, коллеги, студенты и их

родители), в-четвертых – создание собственного бренда выступает условием профессионального самосовершенствования и саморазвития, и, наконец, благодаря брендингу, происходит переосмысление ключевых преподавательских позиций педагога, что, несомненно, гарантирует повышение качества преподавания и обучения студентов во всех секторах системы образования и укрепляет позиции вуза на рынке образовательных услуг с высокой конкуренцией [18].

Отвечая на вызовы современных мировых тенденций и национальным приоритетам развития высшего образования, университет наращивает список функций и спектр деятельности, что пропорционально обуславливает расширение компетенций, необходимых *руководителю образовательной организации*, обеспечивающего эффективное функционирование вуза на научно-образовательном рынке.

Перед руководителем вуза стоят задачи:

- определения генеральной стратегии развития университета, что предполагает учет трендов, ресурсов образовательной организации, анализ деятельности университета в прошлом, ориентации на будущее развитие на рынке образовательных услуг;
 - принятия адекватных времени управленческих решений, с одной стороны сохранение и дальнейшее развитие существующих эффективных устойчивых профессиональных связей в образовательном пространстве, а с другой - прогнозирование новых с ориентацией на атлас новых профессий.
- Таким образом, именно руководитель вуза создает карту будущего образовательной организации, на которой отражаются все структуры образовательной среды вуза и образовательного пространства, социальные партнеры, стейкхолдеры, и главное, существующие и создаваемые между ними профессиональные взаимодействия, и те акторы образования, которые необходимы для реализации проектов и достижения долгосрочных целей.

Руководитель университета – это лидер, оказывающий влияние на существующие и создающий новые управленческие решения, направленные на развитие педагогического коллектива образовательной организации, обладающий необходимыми компетенциями для:

- формирования и реализации кадровой политики университета;
- организации процесса решения задач, стоящих перед структурными подразделениями

образовательной организации, обеспечивающих и способствующих профессиональному росту педагогических работников и сотрудников университета;

- разработки и реализации моделей, технологий процесса формирования и развития человеческого капитала университета;

- координации деятельности структурных подразделений образовательной организации, а также взаимодействия со всеми акторами образования, развития устойчивых профессиональных связей;

- осуществления мониторинга, необходимой коррекции, быстрого реагирования на изменения контекстов образования и социально-экономического развития в регионе, стране и мире.

Заключение. Итак, человеческий капитал университета является фундаментальным компонентом эффективности и устойчивости образовательной организации. Передача институциональной памяти через организационную культуру, реализуемые образовательные программы, устойчивые профессиональные связи и взаимодействие педагогических работников и сотрудников образовательной организации, командную работу обеспечивают стабильность функционирования и успешность деятельности высшей школы.

Формирование и развитие человеческого капитала университета является нематериальной основой для повышения конкурентоспособности организации высшего образования и обуславливает такие приоритетные направления деятельности вуза, как:

- непрерывное развитие педагогических работников и сотрудников через создание системы профессионального роста педагога;

- проектирование и реализация программ сопровождения профессионального развития и

карьерного роста педагогических работников и сотрудников;

- осуществление инвестиций в человеческий капитал;

- создание комфортного психологического климата в организации;

- укрепление корпоративной культуры педагогического коллектива;

- осуществление эффективной кадровой политики с учетом современных трендов.

Особая роль в формировании и развитии человеческого капитала университета отводится ее руководителю, которому необходимо принимать правильные организационно-управленческие и педагогические решения на всех треках цикла создания человеческого капитала образовательной организации.

В условиях непредсказуемого мира ближайшего будущего высоко ценится умение руководителя вуза выстраивать стратегию взаимодействия с будущим, что обуславливает необходимость *системного мышления*; ориентации на *созидательность* (инициация и запуск новых проектов: образовательных, организационно-управленческих и др.) и *саморазвитие* (готовность к обучению и переобучению, открытость к новому).

Критерием эффективности инвестиций в человеческий капитал, которые осуществляет и сотрудник образовательной организации, и сам университет, является повышение результативности образовательной и научной деятельности. Оценить эффективность инвестиций в человеческий капитал университета возможно только в аспекте достижения ее генеральной цели – формирования готовности следующих поколений к жизни, профессиональной деятельности в будущем сверхсложном (технологическом и информационном) обществе.

Литература:

19. 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: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. – 228 с.

20. Левина Е.Ю. Цифровизация условие или эпоха развития системы высшего образования / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5 (136). – С. 8-13.

21. Мухаметзянова Л.Ю. Культурно-смысловые приоритеты образовательной организации в контексте

развития личности / Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 1(138). – С. 29–34.

22. Трегубова Т.М., Кац А.С., Шибанкова Л.А. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования / Т.М. Трегубова, А.С. Кац, Л.А. Шибанкова // Высшая школа: научные исследования / Материалы Межвузовского научного конгресса. – 2020. – Москва. - Издательство: Инфинити (Уфа). – С. 31-37.

23. Марк К. Экономические рукописи 1857-1859 гг. / К. Маркс, Ф. Энгельс; Соч. – 2-е изд. – Т. 46. – ч. 2. – 618 с.

24. Шульц Т. Инвестиции в человеческий капитал: монография / Т. Шульц. – Лондон, 1971. – 522 с.
25. Беккер Г. Современная социологическая теория в ее преемственности и изменении / Г. Беккер. – М.: Иностранная литература, 1961. – 895 с.
26. Тоффлер Э. Метаморфозы власти: Знание, богатство и сила на пороге XXI века / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2003. – 669 с.
27. Becker G.S. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. – Journal of Political Economy Vol.70, № 5, Part 2, 1962. – С. 9-49.
28. Римашевская Н.М. Человеческий потенциал России и проблемы «сбережения населения» / Н.М. Римашевская // Российский экономический журнал. – 2004. – № 9-10. – С. 22-44.
29. Добрынин А.И., Дятлов С.А., Коннов В.А., Курганский С.А. Производительные силы человека: структура и формы проявления: монография / А.И. Добрынин, С.А. Дятлов, В.А. Коннов, С.А. Курганский // СПб: Изд-во СПбГУЭФ. – 1993. – 164 с.
30. Кельчевская Н.Р., Ширинкина Е.В. Институциональная модель драйверов цифрового развития человеческого капитала в стратегической перспективе / Н.Р. Кельчевская, Е.В. Ширинкина // Вопросы управления. – 2020. – № 1(62). – С. 83-92.
31. Матвеева А.С. Формирование системы управления человеческим капиталом в национальных исследовательских университетах: дисс. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 / Матвеева Анастасия Сергеевна. – Москва. – 2015. – 233 с.
32. Роков А.И., Балкина Е.С., Ледовская К.А. Инвестиции в человеческий капитал как фактор успешного развития организаций и общества в эпоху цифровой экономики / А.И. Роков, Е.С. Балкина, К.А. Ледовская // Стратегии бизнеса. – 2020. – Том 8. – № 1. – С. 27-30.
33. Кельчевская Н.Р., Черненко И.М., Ширинкина Е.В. Формирование и развитие человеческого капитала научно-педагогических кадров в организациях высшего образования РФ / Н.Р. Кельчевская, И.М. Черненко, Е.В. Ширинкина // Вестник Пермского университета. Серия: «Экономика» = Perm University Herald. Economy. – 2018. – Том 13. – № 1. – С. 140-153.
34. Снисаренко С.О. Социальные детерминанты развития человеческого капитала в современной организации / С.О. Снисаренко // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. – 2018. – № 1. – С. 112-116.
35. Козлов В.Е., Левина Е.Ю., Хусаинова С.В., Шибанкова Л.А. Модель научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов по подготовке кадров / В.Е. Козлов, Е.Ю. Левина, С.В. Хусаинова, Л.А. Шибанкова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 2. – С. 107-115.
36. 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.
37. Шибанкова Л.А. Тьюторинг как организационно-педагогическое условие профессионального роста педагога по подготовке кадров: сборник / Л.А. Шибанкова // «Профессиональное и высшее образование: взаимодействие традиций и новаций» / Материалы I Международных педагогических чтений, посвященных научным школам Института педагогики, психологии и социальных проблем (19 сентября 2019 года). – Казань: ФГБНУ «ИППСП», 2019. – С. 268-272.

References:

1. Cognitive pedagogy: teaching aid / R.Kh. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Katz, E.Yu. Levina, V.Sh. Maslennikova, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; edited by E.Yu. Levina. - Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2020. - 228 p.
2. Levina E.Yu. Digitalization of the condition or era of development of the higher education system / E.Yu. Levina // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 5 (136). - S. 8-13.
3. Mukhametzyanova L.Yu. Cultural-semantic priorities of the educational organization in the context of personality development / L.Yu. Mukhametzyanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 1 (138). - S. 29-34.
4. Tregubova T.M., Katz A.S., Shibankova L.A. Professional development of a teacher in the context of digitalization of education / T.M. Tregubova, A.S. Katz, L.A. Shibankova // Higher School: Scientific Research / Materials of the Interuniversity Scientific Congress. - 2020. - Moscow. - Publisher: Infiniti (Ufa). - S. 31-37.
5. Marx K. Economic manuscripts of 1857-1859 / K. Marx, F. Engels; Op. - 2nd ed. - T. 46. - Part 2. - 618 p.
6. Schulz T. Investment in human capital: monograph / T. Schulz. - London, 1971. - 522 p.
7. Becker G. Modern sociological theory in its continuity and change / G. Becker. - M.: Foreign literature, 1961. - 895 p.
8. Toffler E. Metamorphoses of power: Knowledge, wealth and power on the threshold of the 21st century / E. Toffler. - M.: AST, 2003. - 669 p.
9. Becker G.S. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. - Journal of Political Economy Vol. 70, № 5, Part 2, 1962. - S. 9 49.
10. Rimashhevskaya N.M. The human potential of Russia and the problems of "population savings" / N.M. Rimashhevskaya // Russian Economic Journal. - 2004. - № 9-10. - S. 22-44.
11. Dobrynin A.I., Dyatlov S.A., Konnov V.A., Kurgan S.A. Human productive forces: structure and forms of manifestation: monograph / A.I. Dobrynin, S.A. Dyatlov, V.A. Konnov, S.A. Kurgan // St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University of Economics and Economics. - 1993. - 164 p.
12. Kelchevskaya N.R., Shirinkina E.V. The institutional model of drivers for the digital development of

human capital in a strategic perspective / N.R. Kelchevskaya, E.V. Shirinkina // *Management Issues*. - 2020. - № 1 (62). - S. 83-92.

13. Matveeva A.S. Formation of a human capital management system in national research universities: Diss. ... cand. econom. Sciences: 08.00.05 / Matveeva Anastasiya Sergeevna. - Moscow. - 2015. - 233 p.

14. Rokov A.I., Balkina E.S., Ledovskaya K.A. Investments in human capital as a factor in the successful development of organizations and society in the era of the digital economy / A.I. Rokov, E.S. Balkina, K.A. Ledovskaya // *Business strategies*. - 2020. - Volume 8. - № 1. - С. 27-30.

15. Kelchevskaya N.R., Chernenko I.M., Shirinkina E.V. Formation and development of human capital of scientific and pedagogical personnel in higher education organizations of the Russian Federation / N.R. Kelchevskaya, I.M. Chernenko, E.V. Shirinkina // *Bulletin of Perm University. Series: "Economics"* = *Perm University Herald. Economy*. - 2018. - Volume 13. - № 1. - P. 140-153.

16. Snisarenko S.O. Social determinants of the development of human capital in a modern organization / S.O. Snisarenko // *Omsk Scientific Herald. Series: Society. History. Modernity*. - 2018. - № 1. - S. 112-116.

17. Kozlov V.E., Levina E.Yu., Khusainova S.V., Shibankova L.A. A model of scientific and methodological support for the professional growth of teachers for training / V.E. Kozlov, E.Yu. Levina, S.V. Khusainova, L.A. Shibankova // *Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after AND I. Yakovleva*. - 2019. - № 2. - P. 107-115.

18. Scientific and methodological support for the professional growth of a teacher in training personnel: scientific and methodological manual / R.Kh. Gilmeeva, E.Yu. Levina, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; edited by V.E. Kozlova, S.V. Khusainova. - Kazan: "Federal State Budgetary Scientific Institution" Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", 2019. - 156 p.

19. Shibankova L.A. Tutoring as an organizational and pedagogical condition for the professional growth of a teacher in training personnel: collection / L.A. Shibankova // "Professional and higher education: the interaction of traditions and innovations" / *Materials of the I International pedagogical readings devoted to scientific schools of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems (September 19, 2019)*. - Kazan: Federal State Budgetary Institution "IPPSP", 2019. - P. 268-272.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



Философия образования: современный взгляд

УДК 37

Отдельные гении или гениальная раса? (Ф. Ницше)

Individual geniuses or genius race? (F. Nietzsche)

Смирнов И.П., *Российская академия образования, ips2@list.ru*

Smirnov I., *Russian Academy of Education, ips2@list.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.003

Ключевые слова: Ницше, философия образования, развитие науки, формирование личности

Keywords: Nietzsche, philosophy of education, development of science, personality formation.

Аннотация. Взяв за основу цикл лекций Ф. Ницше «О будущности наших образовательных учреждений» (1872 г.) и привлекая некоторые положения из других его трудов, автор раскрывает видение известного немецкого философа на обучение и воспитание будущего поколения. Обосновывается и разъясняется «парадокс Ницше»: увеличение объема знаний ведет к падению мыслительных способностей человека. Соглашаясь со многими взглядами Ницше (излишний прагматизм и огосударствление образования, отчужденность учащихся от школы, пределы специализации), автор сопоставляет их с современной системой образования.

В статье подвергается критическому анализу ницшеанская гипотеза о развитии общества исключительно за счет выдающихся личностей и о «сверхчеловеке» как движущей силе истории. Ей противопоставлена идея русского ученого-педагога В.П. Вахтерова: формировать «не отдельных гениев, а целую гениальную расу». Как воплощение сомнительной гипотезы Ницше оценена развивающаяся в последние годы в России практика отбора одаренных детей, которая при ее субъективном и избирательном применении способна поделить детей не на одаренных и бездарных, а на богатых и бедных.

Фридрих Вильгельм Ницше (1844-1900 г.г.) - немецкий мыслитель, под влиянием которого находилось большинство европейских философов и писателей первой половины XX века. Учился в Болонском университете, где изучал теологию и филологию, работал профессором классической филологии в Базельском университете, в 35 лет вышел на пенсию в связи с болезнью, вопреки которой он писал свои произведения. Творческая деятельность Ницше оборвалась в 1889 году в связи с помутнением рассудка.

Abstract. Based on a series of lectures by F. Nietzsche, "The Future of Our Educational Institutions" (1872), and drawing on some points from his other works, the author reveals the vision of a famous German philosopher on the education and upbringing of a future generation. The "Nietzsche paradox" is justified and explained: an increase in the volume of knowledge leads to a drop in the mental abilities of a person. Agreeing with most of Nietzsche's views (excessive pragmatism and nationalization of education, alienation of students from school, limits of specialization), the author compares them with the modern education system.

The article critically analyzes the Nietzschean hypothesis about the development of society exclusively at the expense of outstanding personalities and the "superman" as the driving force of the history. It is opposed by the idea of the Russian scientist and teacher V.P. Vakhterov: to form "not individual geniuses, but an entire genius race." As the embodiment of Nietzsche's dubious hypothesis, the practice of selecting gifted children, developing in recent years in Russia, was evaluated, which, when applied subjectively and selectively, can divide children not into gifted and mediocre, but into rich and poor.

Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) is a German thinker who influenced most European philosophers and writers in the first half of the 20-th century. He studied at the University of Bologna, where he learned theology and philology, worked as a professor of a classical philology at the University of Basel, retired at the age of 35 due to an illness, despite which he wrote his works. Nietzsche's creative activity was interrupted in 1889 in connection with a clouding of reason.

Фридрих Ницше - один из незаслуженно забытых в России мыслителей. Во многом потому, что в советские времена его книги были официально запрещены. Формально объяснялось это тем, что Ницше, якобы, был одним из тех философов, в работах которых Гитлер черпал свои идеи «сверхчеловека» и национализма.

Одни биографы пишут, что Гитлер трижды посетил музей-архив Ницше, созданный его сестрой Элизабет, сфотографировался у бюста Ницше и объявил музей-архив центром национал-социалистической идеологии. А девятилетней сестре гения даровал пожизненную пенсию.

Есть и другая, тоже распространенная версия. Обвинения против Ницше как идеолога нацизма начались, когда его архивом после смерти завладела сестра - Элизабет, патологическая антисемитка. Под ее руководством была сфабрикована компиляция произвольно взятых из произведений Ницше цитат и откровенного вымысла, озаглавленная как «Воля к власти». Компиляция была сфабрикована удачно и своевременно, попала на глаза Розенбергу и другим теоретикам фашизма. Именно после этого Ницше был включен в «культурный пантеон нацизма», где его имя шло в ряду с Гёте, Бетховеном, Вагнером и другими достойными людьми.

В сущности, философия Ницше не попадает ни под одну политическую идеологию. Тот, кто читал труды Ницше, а не пользуется вымышленными версиями, без труда убедится в отсутствии у него нацистских устремлений, как и приписываемой ему идеи о преимуществе арийской расы, немцев. Напротив, ни одна нация не подверглась в книгах Ницше такой иронии, порою очень обидной, как немецкая. Этого великого немца вполне можно было бы обвинить в отсутствии патриотизма и потере своей национальной идентификации. «Немецкое воспитание юношества, - утверждал Ницше, - опирается на ложное и бесплодное представление о культуре» [1]. Ну, как после этого можно обвинять Ницше в восхвалении немецкой нации?

Иронии и сарказма у Ницше хватало, он не щадил никого, даже великих. «Кант сделался идиотом, - пишет он о своем соотечественнике-немце. - Этот роковой паук считался немецким философом!» В той же в книге, с бескомпромиссным названием «Антихрист. Проклятие христианству» он так зло обрушивается на религию и церковь, что оскорбляет любого верующего читателя [2].

Ницше был внутренне противоречив, что отразилось и на его трудах. Не случайно, статьи,

посвященные анализу его наследия, пронизаны либо неприятием его идей, либо восхищением ими. Изложенные в виде кратких афоризмов многие его высказывания не поддаются однозначной интерпретации и вызывают много споров. Ницше, как, впрочем, и Маркса, нелегко понять, порою и нелегко принять, но невозможно вычеркнуть из истории, в том числе и из истории образования.

Вчера был запрещен Ницше, сегодня отодвинут в прошлое Маркс... Но нельзя развивать науку, вытаскивая из фундамента мирового научного знания такие крупные «кирпичи». Да это и невозможно, истинно мудрое всегда вернет себе почетное место. В пик недавнего мирового экономического кризиса «Капитал» Маркса вновь стал самой покупаемой книгой в Германии. Пора возвращать и Ницше, даже если он кому-то не нравится.

Ницшеанство – в культурной жизни Европы и, особенно, Германии начала прошлого века было течением не менее мощным, чем марксизм в недавние времена. Ницше оказал влияние и на русскую литературу тех лет: Шестов («Добро в учении Толстого и Ницше»), «Достоевский и Ницше»), Минский («При свете совести») и др.

Говоря о философском наследии Ницше, чаще всего вспоминают его идеи «сверхчеловека» («Так говорил Заратустра»), отрицания Бога («Антихрист»), но мало придают значения его взглядам на человекостроение в целом («Человеческое, слишком человеческое»). Среди трудов Ницше есть и прямо посвященные проблемам образования - «О будущности наших образовательных учреждений» [3]. Подобное не удивляет, ибо логика основных работ Ницше не могла не вывести его на проблему образованности, формирующей человека.

Феномен Ницше подтверждает явление, о котором уже можно говорить, как о закономерности: ни один великий мыслитель не обходит тему образования и воспитания. Даже, если он проявил себя совсем в другом направлении. Такими были, к примеру, писатель-романист Л. Толстой или «отец русской хирургии» Н. Пирогов, которые оставили потомкам и огромное педагогическое наследие.

Ницше разделял понятия «образованность» и «образование». «Образование» он трактовал как процесс, который завершается получением диплома, что само по себе не всегда является свидетельством «образованности». Согласившись с его подходом, приходишь к пониманию, что критерием человеческого потенциала любого общества должна стать не статистика уровня полученного образования, чем принято гордиться

сейчас, и чем привыкли отчитываться государственные органы, а степень развития экономики и культуры страны как следствие «образованности» ее граждан. Или некие показатели «счастья», к измерению которых сейчас переходят многие страны.

В Ницше надо видеть, прежде всего, педагога. Сразу по окончании Лейпцигского университета, он был приглашен на должность профессора классической филологии Базельского университета. В том же году на основании опубликованных еще студентом статей ему присвоена степень доктора. Профессор, доктор наук в 24 года - беспрецедентный случай в истории университетов Европы! Блестящий пример для студенчества, молодых ученых.

Пример не только раннего становления, но высшего педагогического мастерства. «В течение семи лет, когда я преподавал греческий язык в старшем классе базельского Педагогума, у меня ни разу не было повода прибегнуть к наказанию; самые ленивые были у меня прилежны» [4]. Важное замечание к развернувшейся сейчас в России дискуссии по проекту закона о статусе учителя, в котором некоторые хотели бы закрепить право педагога на наказание учащегося.

Миссии учительства Ницше отводил решающую роль в преобразовании человеческого понимания смысла и целей жизни. В своем излюбленном критическом ключе он оценивает распространенный тогда догмат: «цель и результат образования - польза, вернее, нажива, возможно большая денежная прибыль. Образование определяется этим направлением приблизительно как сумма знаний и умений, благодаря которой знают все дороги к легчайшей добыче денег» [1].

Как не заметить, что к формуле, которую справедливо критикует Ф. Ницше, Россия в последние годы возвращается, уходя в профессиональном образовании в сторону ускоренной подготовки специалиста, т.е. прагматического «образования». В вузах расширяется так называемый прикладной бакалавриат, в среднем профессиональном образовании вводятся «короткие» программы обучения. В духе замеченной Ницше тенденции, студентами все больше начинает двигаться стремление не к истинному, а к выгодному знанию. Полезное замечание для составителей современных государственных образовательных стандартов.

Об угрозе прагматизма, подогретого рыночными условиями, предупреждает и Всемирный доклад ЮНЕСКО: «слишком большое значение придается экономическим и

профессиональным целям образования в течение всей жизни, тогда как проблема развития личности отодвигается на второй план и рассматривается как дополнение, а не как основной элемент [5]. В некотором роде, ЮНЕСКО повторяет вывод Ницше, сделанный в позапрошлом веке: «прагматики – это заложники теоретических взглядов прошлых лет».

В сокращении объема образовательных программ просматривается плохо замаскированная и не достойная демократического общества цель экономии государственного бюджета, снижения человеческого капитала, забвения миссии образования, обязанной формировать не только специалиста, но и личность. Сейчас, правда, приходит осознание такой опасности и начинается разворот в сторону подготовки рабочих по дуальной системе обучения (не только практика на производстве, но и теория в учебной группе). Заметим, что дуальная система – глубинная традиция немецкого профессионального образования, возникшая во времена Ницше.

Урезание образования, по мнению Ницше, превращает человека в подобие «фабричного рабочего, который в продолжение всей жизни не делает ничего, кроме определенного винта или ручки к машине, достигая, правда, в этом изумительной виртуозности. ...Невежество относительно всего, что лежит за пределами специальности, выставляется напоказ как признак благородной скромности [3].

Разумеется, специализация была и остается элементом профессионального образования, связанным с разделением труда. Сегодня она намного заметнее, чем во времена Ницше. Наш великий химик Д. Менделеев - современник Ницше, обсуждая университетское образование, предлагал готовить специалистов по математике, физике, химии и биологии на одном факультете. С тех пор объемы научных знаний многократно выросли, увеличилось и число наук, а значит их специализация.

Относительно специализации в науке Ницше выразил мысль довольно образно: «Вавилонская башня наук выросла до чудовищных размеров, а вместе с ней - и вероятность, что философ уже во время учения утомится или остановится где-нибудь и «специализируется», так что ему уже будет не по силам подняться на свою высоту, откуда доступны обзор, кругозор и взгляд сверху вниз [6].

В законе «Об образовании в РФ» образование определяется как «...совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок,

опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека» (Ст.1, п.1). Подчеркнем, закон трактует образование как «совокупность» качеств. И вспомним, как в уже далекие от нас, но близкие к Ницше, времена становления первых школ, гимназий, лицеев их образовательные программы предусматривали обучение танцам, пению, рисованию..., да просто хорошим манерам. Делалось это совсем не от того, что больше нечему было учить. Существовало иное понимание целей образования как школы жизни, а не подготовки специалиста. Можно даже утверждать, что тогда образование понимали как часть воспитания, что звучит актуально и сегодня, несмотря на иную формулу закона.

Во времена Ницше родился известный афоризм: «Знания без воспитания - меч в руках сумасшедшего». С развитием технологий он становится все актуальнее, «человеческий фактор» остается главным источником катастроф, но более глобальных, чем были ранее (в качестве примера можно привести и наш Чернобыль, и совсем недавнюю японскую Фукусиму).

Пределы специализации в будущем - это большой и не однозначный вопрос. Ясно одно, узкая специализация не должна сопровождаться деградацией личности, сведением жизненных функций и способностей к узкому направлению труда. Должен быть базис образованности, и лишь к нему - специализация. Впереди надо видеть не только углубление наук и технологий, загоняющих человека в «пределы специальности» (Ницше), но и расцвет культуры, носителями которой являются не только профессионалы, но и все люди, всех возрастов и профессий. Говоря более обобщенно, важно не утратить курс на гуманизацию образования в целом, включая сюда и профессиональное образование. Последнее важно потому, что сегодня в России образовательные стандарты для подготовки рабочих и специалистов разрабатываются на основе профессиональных стандартов, составляемых работодателями. Вряд ли работодатель будет включать в них вопросы этики, языковой грамотности, экологии, тем более – танцы и музыку. Работодателю нужны «выгодные» знания, «дорога к легкой добыче денег» (по Ницше).

Требуется усилить и гуманитарное содержание государственных образовательных стандартов, поднять их статус до уровня общественного договора между личностью и

обществом. Законом РФ предусмотрено, что образовательные стандарты утверждаются Государственной Думой. Пока же их утверждает образовательное ведомство. Но за облик будущего поколения отвечает не министр, и даже не президент страны, а общество.

«Школа не имеет более важной задачи как обучать строгому мышлению, осторожности в суждениях и последовательности в умозаключениях». – Эта мысль Ницше ведет к пониманию субъектности учащегося, поощрению его индивидуальности, что является доминирующим трендом современной педагогики. Он считал неэффективной существующую систему образования, дающую знания, «которые школьник усваивает лишь с отвращением, чтобы стряхнуть их с себя, как только это станет возможным» [7]. Эту мысль после Ницше многократно утверждали в своих трудах классики педагогики, в том числе и российской (В.П. Вахтерев, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев). Громко звучит она и в работах наших современников, академиков РАО (А.Г. Асмолов, В.А. Болотов, Е.А. Ямбург).

В книге «Человеческое, слишком человеческое», рассуждая в форме диалога мудреца со студентом, мудрец (Ницше) задает вопрос юноше: «Как долго, думаешь ты, будет господствовать в современной школе столь тяготящая тебя система образования? Не скрою от тебя своей уверенности на этот счет; ее время прошло, ее дни сочтены» [7]. На поставленный Ницше вопрос о пересмотре основ образования, превращения его из отягощающей обязанности в осознанно воспринимаемую потребность, можно ответить так - до тех пор, пока перед школой не будут поставлены иные цели, и написаны иные по содержанию стандарты. Тогда отойдет в прошлое и классно-урочная система обучения Я. Коменского, действующая 400 лет. Надо признать, действующая система довольно эффективна, но только относительно поставленных сегодня задач, но не будущих.

Ницше выразил эту мысль резче и понятнее. «У правительств больших государств имеется два средства удерживать народ в зависимости, страхе и повиновении: более грубое - войско, более тонкое - школы. Правительства создают из учителей как бы придворный штат, удерживаемый на узде как материально, так и духовно» [8]. Развитие образования страны происходит до того уровня, который полезен государству, притом в градациях, определенных сообразно его целям.

С огосударствлением образования Ницше связывает и «препятствия развитию частной

школы и особенно домашнего воспитания» [8]. Эта поднятая им проблема также актуальна для современной России. Государство монополизировало сферу образования (да, разве только ее), не будучи в состоянии поддерживать и развивать в объеме растущих потребностей. Конкуренция в этой сфере, бурно начавшись в нулевых годах, сведена «на нет».

За прошедшее десятилетие число частных дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) уменьшилось в шесть раз и сейчас составляет менее 1% от числа муниципальных ДОУ [9]. В сфере школьного образования частный сектор также угасает.

Только в сфере высшего образования – он стал более заметным и доказывает свою конкурентоспособность государственному [10]. Средний балл ЕГЭ поступивших в негосударственные вузы нередко выше, чем в государственные, что говорит о растущем престиже негосударственного образования, хотя условия их развития весьма отличаются. В России отсутствует программа государственной поддержки негосударственного сектора в образовании. Налоги все платят одинаково, но государственной образовательной организации все компенсируется, а негосударственные платят, например, налог на землю. Методика мониторинга успешности субъективна: она учитывает количественные показатели: количество площадей, количество преподавателей на студентов, количество иностранных студентов и т.д. Между тем это не всегда может отражать подлинное качество даваемого образования. И сравнение государственных и негосударственных вузов с этой точки зрения – все равно, что сравнение «конного» и «пешего». Наученные советским, да и более поздним опытом, мы понимаем - там, где нет равной и честной конкуренции, развитие угасает. Об этом и предупреждал Ницше, говоря об огосударствлении системы образования.

Он же предлагал развивать формы самообразования, которые ныне признаются ведущим звеном концепции непрерывного профессионального образования и позволяют достигать выдающихся результатов. Известно, что троих гениев Кремниевой долины отчислили из колледжа: Билла Гейтса, Стива Джобса и Марка Цукерберга. Разумеется, они стали успешными не потому, что бросили колледж, а потому, что всерьез занялись самообразованием, в том числе в форме научного исследования. В традиционной системе образования учат, как надо работать по инструкции, по апробированным алгоритмам. А Стив Джобс, который для многих

стал образцом творческой личности, всю жизнь исповедовал лозунг «Думай иначе». Очевидно, он имел в виду «иначе», чем учат в современном колледже, и творил не по инструкции, а по вдохновению.

Рассмотрим еще одно замеченное Ницше и получившее подтверждение сегодня явление. В «Антихристе» он дает эмпирическую, но поразительно точную оценку качества традиционного образования и отмечает параллельную ей тенденцию снижения интеллекта людей. «Человечество не представляет собою развития к лучшему, или к сильнейшему, или к высшему, как в это до сих пор верят. ...Теперьшний европеец по своей ценности глубоко ниже европейца эпохи Возрождения» [2]. Поразительно, как Ницше смог вычислить отрицательный эффект традиционного образования, не имея нужного инструментария для его измерения? Тем не менее, современная наука это подтверждает.

В одном из западных еженедельников были опубликованы ошеломляющие данные исследований Брюссельского свободного университета, проведенные совместно с коллегами из Голландии и Ирландии, об интеллектуальном регрессе цивилизации. Оказалось, за последние 100 лет IQ человечества понизился на 14,1 пунктов. В среднем, как выяснили ученые, за десятилетие IQ жителя Европы сокращается на 1, 23 пункта [11]. Напомним, что тесты IQ рассчитаны на оценку мыслительных способностей, а не объема знаний. Сегодня мы знаем больше, но не способны к такой активной мыслительной деятельности как наши предшественники. Может быть, поэтому давно не рождались Пушкины, Эйнштейны, Толстые, Марксы, Ницше. Классики есть и сейчас, но помельче, помельче...

Из сказанного выше можно вывести «парадокс Ницше»: увеличение объема знаний ведет к падению мыслительных способностей человека. К понятиям «образование» и «образованности», которые разделял Ницше, надо прибавлять еще одно новое качество. Сегодня его называют «компетентностью», но, пожалуй, и оно недостаточно для оценки мыслительных способностей.

«Парадокс Ницше» пытаются объяснить безразмерным объемом информации Интернета, что ослабляет способности к запоминанию и продолжительному хранению информации. Смартфоны с непрерывными короткими сообщениями делают нас неспособными к углубленному размышлению, к восприятию длинных предложений и построению сложных

логических выводов. Мышление становится «клиповым» (термин Э. Тоффлера [12], означающий бесконечное мелькание коротких отрезков информации). Но и такое объяснение недостаточно и неполно.

«Парадокс Ницше» проявлял себя задолго до того, как он его открыл. Изобретение печатного станка оказало на людей своего времени примерно такой же эффект, как и появление Интернета на нас. Артур Шопенгауэр тогда критически замечал: «Читать - значит думать чужою головой, вместо своей собственной. Для самостоятельного мышления, которое стремится выработаться в нечто целое, ничто не может быть вреднее, как слишком сильный приток посредством чтения чужих мыслей...» [13]. Такая оценка еще более приложима к глобальной сети.

В отличие от книги, написанной автором в творческих муках, Интернет сам по себе не создает нового знания, но многократно увеличивает возможности коммуникации, порождает иллюзию роста собственного знания. Его можно сравнить с гигантским справочником. Ставшее крылатым выражение Ф. Бэкона «Знание – сила» сегодня не работает, оно неадекватно возможностям информационного общества. Не в объеме собственного знания, а в свободе коммуникации интеллектуальная сила современного человека. Подобное еще плохо учитывается в современном образовании, стремящемся наполнить до краев знаниями «сосуд» под названием «ученик».

«Парадокс Ницше» объясняет и важное демографическое явление: семьи с более высоким IQ ограничиваются небольшим числом детей (показатели рождаемости развитых стран намного уступают развивающимся). Человечество сегодня прирастает, в основном, за счет менее интеллектуально развитых родителей. Ницше в одной из работ замечал, что у гениальных людей вообще редко бывают дети. К слову, у него детей тоже не было. Как и у Канта.

Было бы поспешным понимать «парадокс Ницше» как свидетельство деградации современного общества. Его оценки порою ставят под сомнение действующие принципы общественных отношений. Идет перестройка технологий познания и мышления, сбора и обработки информации, контроля результатов и измерения эффективности. Человеку вновь предстоит адаптироваться к созданной им же новой реальности.

Следуя собственной логике открытого им парадокса, Ницше выдвинул гипотезу о развитии общества исключительно за счет выдающихся личностей, провозглашая движущей силой

истории – «сверхчеловека». Но он не связывал его с какой-либо арийской расой («ария» - от слова «достойный»), за него это сделали идеологи фашизма, немецкие социал-демократы. Однако именно это было несправедливо поставлено ему в вину, почему в СССР и были запрещены его книги.

«Нашей целью, - писал Ницше, будет не образование массы, а образование отдельных избранных людей, вооруженных для великих и непреходящих дел. Ведь мы теперь знаем, что справедливое потомство будет судить об общем образовательном уровне народа лишь по великим одиноко шествующим героям эпохи» [3]. Такая точка зрения вызывала неприятие уже у его современников. В противовес Ницше, его делению людей на лучших и худших, известный русский ученый – педагог Вахтеров В.П. видел миссию образования в воспитании «не отдельных гениев, а целой гениальной расы» [14].

О роли личности в истории написано и сказано много, такая роль признается, споры идут только о силе ее влияния на историю. Существуют и тоже признаны исторические закономерности процесса общественного развития, которые не в силах изменить никакая личность, даже самая великая. Она может его ускорить или замедлить, но лишь на небольшом отрезке своей истории.

Не смогли изменить вектор исторического развития ни захватившие полмира полководцы Александр Македонский, Чингиз-хан, Наполеон, Гитлер, как и, великие для своего времени, вожди – Ленин, Сталин, Троцкий, мечтавшие о мировой революции. Хотя каждый из них на своих знаменах нес новую идеологию или религию. Не дано это и современным национальным лидерам. Никому.

Деятельность любой великой личности становится кратким эпизодом истории, рано или поздно уходящим в забвение. А человечество, как и ранее, продолжает движение в направлении демократических ценностей, развития человека и совершенствования технологий. Прогресс необратим, и никто уже не отменит Интернет, нанотехнологии, как и движение человека к свободному обществу.

С учетом исторического опыта можно было бы забыть или не обращать особого внимания на ницшеанскую идею «сверхчеловека» и уверенно двигаться по пути формирования «не отдельных гениев» (Ницше), а «целой гениальной расы» (Вахтеров). Если бы не новый всплеск внимания к ней, особенно в России.

«Распространенность образования настолько принижает последнее, что оно не в состоянии

более давать никаких привилегий, никакого престижа. Самое общераспространенное образование - это варварство [1] – это высказывание Ницше вполне накладывается на современную идею поиска и обособленности в центрах «Сириус» одаренных детей, преимущественно из крупных городов (откуда им на селе взяться-то!).

«Для чего нужен государству этот переизбыток образовательных учреждений и учителей? К чему это основанное на широких началах народное образование и народное просвещение? [1]» – писал Ницше. И верно, к чему? Вот и Россия переходит к «точечному образованию», доступному только для «меченых богом». Поиском одаренных сегодня в России «заболели» все и очень серьезно. Так, Брянский лицей № 1 имени А.С. Пушкина преобразован в особый образовательный центр для работы с одаренными детьми, где будут обучаться самые талантливые ребята со всей Брянской области. Он переведен на повышенный объем финансирования [15], при том, что в Конституции записаны равные права детей на образование, доступное и качественное.

В Екатеринбурге создан региональный центр по «выращиванию» талантливых детей [16]. Это уже не только «отбор», а и целенаправленное выращивание. Но лишь отдельных, будущих «сверхчеловеков» Ницше.

В конце 2019 вице-премьер Правительства Татьяна Голикова на конкурсе детских инженерных команд «Кванториада» сообщила об открытии в 2019 году 15 мобильных «Кванториумов», 15 центров, 26 технопарков «Кванториум», 21 «IT-куб», 16 маленьких «Сириусов», как итога первого года реализации нацпроекта «Образование». Их цель – «отбирать» у школ детей, демонстрирующих выдающиеся успехи в науке, искусстве, литературе, спорте, музыке. Программы образования одаренных детей бесплатны, но на них надо суметь «попасть».

В слове «попасть» и кроется вся проблема. Во-первых, сельские дети сюда не попадут. Кто сможет построить общежития к бесплатному образованию, брать на себя расходы за их питание и быт? Ущербность такой инновации для страны, где треть населения – сельская, и еще столько же живут в малых городах, очевидна.

Во-вторых, и городские «гении» будут проходить специфический отбор, возможно, не всегда объективный. Идея отбора и пестования одаренных детей чревата ее субъективным толкованием и избирательным применением. Есть опасность в том, что можно вычеркнуть из

активной творческой сферы настоящих гениев. Когда-то великий живописец Василий Суриков не был «отобран» в художественную академию по причине, якобы, отсутствия у него склонностей к живописи. А он-то, как раз, и был «меченный богом».

Существует и другая опасность - одаренных будут отбирать по сословному признаку, тогда элита станет воспроизводить себя - «сверхчеловеков». Вот и получается, что сомнительную идею отбора одаренных оценивают как инновацию века. Однако она является ремейком концепции профессиональной ориентации и предпрофессиональной подготовки. Только теперь она дополняется строительством дорогостоящих объектов, требующих оснащения самым продвинутым учебным и технологическим оборудованием. На фоне острейших проблем третьей смены, отсутствия теплых туалетов в школах, она представляется пока утопической. Сначала надо бы решить более скромную задачу, поставленную В. Путиным, «уже к 2022 году переоснастить современным оборудованием более 2 тысяч мастерских в колледжах и техникумах» [17] и справиться с «позорной проблемой», как ее назвала спикер Совета Федерации Валентина Матвиенко, сооружения теплых туалетов, отсутствующих в 3 тысячах школ.

Главный ученый страны - президент Российской академии наук А. Сергеев предложил отобрать 110 лучших школ в 32 регионах, где могли бы обучаться «талантливые ребята, которые генетически расположены к науке» [18]. Такое предложение вызвало неоднозначную и, скорее, негативную реакцию. Во-многом, потому, что критерий «генетической расположенности» к одаренности, выдвинутый еще Ницше, многократно подвергался аргументированному осуждению.

Диапазон подвергшихся дискуссиям религиозно-мистических и биологизаторских концепций сущности человека весьма широк. Здесь и полное отрицание социальной обусловленности качеств личности, и понимание одаренности как генетически заданной способности. Провозглашалась, например, теория «общества двух третей» западного социолога П. Глотца, согласно которой «в обществе должны быть созданы благоприятные условия жизни примерно для 70% граждан, которые резко отгораживаются от 30% людей из низших слоев общества» [20]. Нынешние попытки выстроить отдельные ареалы образования для одаренных, как раз и вписываются в такую теорию.

В 30-х годах прошлого столетия существовала московская школа эволюционной генетики, основанная биологами Н.К. Кольцовым и С.С. Четвериковым. Ее участник, известный советский генетик В.П. Эфроимсон предлагал создать «педагогическую генетику» - науку, ориентированную на цели генетического воспроизводства особо одаренных людей. Она тоже не была принята.

Существуют и более обоснованные взгляды на проблему истоков одаренности. Академик РАО, психолог Шадриков В.Д. считает: «Признание врожденности способностей ни в коей мере не отрицает возможности их развития после рождения ребенка» [19]. Генетический отбор может оставить за бортом одаренных детей с физическими недостатками, инвалидов. Многие великие люди страдали от тяжелых наследственных болезней, в том числе и психических. Циолковский был глухим, Ницше в тридцать шесть лет потерял зрение, «не видел на расстоянии трех шагов впереди себя». Но их научные труды являют пример высокой одаренности, достигнутой преодолением тяжелых болезней и физических проблем, больших усилий воли.

«Уродство, искалеченность, существенный недостаток какого-либо органа, часто дает повод к тому, чтобы другой орган развился необычайно хорошо, ибо он должен выполнять свою собственную функцию и, кроме того, еще иную. Отсюда можно отгадать источник многих блестящих дарований» [7] – утверждал Ницше, опираясь и на собственный жизненный опыт. Научкой действительно установлено, что некоторые психические болезни, развитие которых сопровождается тонкая, уязвимая душевная организация, генетически связаны с одаренностью в музыке, математике, поэзии.

По этому поводу существует еще не очень старый анекдот. Когда академику Петровскому И.Г., бывшему ректору МГУ, показали список противопоказаний, по которым абитуриенты с диагнозом «шизофрения» не принимались на

механико-математический факультет, он удивился и спросил: «Если мы не примем шизофреников, кто же тогда будет двигать математику?» Ницше по этому поводу утверждал: «безумные идеи часто имеют значение целебных ядов» [7, с.164].

Сложность проблемы отбора одаренных детей указывает на потребность разработки объективной, научно обоснованной и принятой обществом (прежде всего, родительским) методики такого отбора. Иначе, по законам рынка, в стране появятся сотни коммерческих структур по отбору одаренных, разумеется, за деньги. И вся затея будет облечена в привычные, и, возможно, коррупционные схемы.

Без честного и беспристрастного экзамена наших детей могут поделить не на одаренных и бездарных, что будет оскорбительным для большинства, а, что еще хуже - на богатых и бедных. Поэтому, возможно, отбор одаренных следует строго ограничить итогами активно проводимых в последние годы предметно-тематических конкурсов и олимпиад, обеспечив им достаточно высокую репрезентативность, хотя бы на уровне ЕГЭ. Ясно одно, методика отбора одаренных детей становится самым узловым моментом уже начавшейся воплощаться затратной идеи. Она ее и погубит.

Нельзя субъективным «отбором» отказывать любому молодому человеку во всесторонности развития, что составляет цель «классического образования». Того же Ницше биографы характеризуют не только как создателя самобытного философского учения, но и как композитора, поэта, филолога. Образование, как часть целостного процесса мироздания, развивается в рамках общего «человекостроительства» (термин Ницше) и является его частью. Его вектор становится все отчетливее и указывает на движение в сторону демократии, коллективных форм управления, подчиняющих «сверхчеловека» обществу, а образование – формированию «гениальной расы».

Литература:

1. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни: соч. в 2-х томах / Ф. Ницше. – М.: Мысль, 1990. - Т. 1. - 831 с.
2. Ницше Ф. Антихрист: Проклятие христианству: полное собрание сочинений: в 13 т. / Ф. Ницше. – М.: Культурная революция, 2009. – Т. 6. – С. 107–184.
3. Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений / Ф. Ницше Философская проза. Стихотворения. – Минск: Попурри, 2000. – С. 63–161.
4. Ницше Ф. Эссе homo: Как становятся собой: полное собрание сочинений: в 13 т. / Ф. Ницше. – М.: Культурная революция, 2009. – Т. 6. – С. 185–284.

5. Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания». - Париж. Изд. ЮНЕСКО, 2005. - 237 с.
6. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла: Прелюдия к философии будущего: полное собрание сочинений: в 13 т. / Ф. Ницше. – М.: Культурная революция, 2012. – Т. 5. – С. 7–227.
7. Ницше Ф. Человеческое, слишком человеческое: книга для свободных умов; полное собрание сочинений: в 13 т. / Ф. Ницше. – М.: Культурная революция, 2011. – Т. 2. – 672 с.
8. Ницше Ф. Смешанные мнения и изречения: сочинения в 3-х томах. / Ф. Ницше. - М.: REFL-book, 1994. – Т. 2. - 398 с.

9. Собкин В.С. и др. Социология дошкольного детства / В.С. Собкин, К.Н. Скобелкина, А.И. Иванова, Е.С. Верясова. - М.: Институт социологии образования РАО, 2013. - 167 с.

10. Савицкая Н. Негосударственные высшие школы берут качеством [Электронный ресурс] / Н. Савицкая // Независимая газета (13.02.2019). - Режим доступа: http://www.ng.ru/education/2019-02-13/8_7506_highschool.html

11. Регресс или прогресс? [Электронный ресурс] (Загл. с экрана) // Еженедельник «Крона». Прага (26.04.2013). - Режим доступа: <http://www.gazetakrona.cz/2013/04/>

12. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. - М.: АСТ, 2009. - 800 с.

13. Шопенгауэр А. Афоризмы и максимы / А Шопенгауэр. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. - 288 с.

14. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики [Электронный ресурс] / В.П. Вахтеров. - Москва: Типография Товарищества И.Д. Сытина, 1913. - 582 с. - Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=226644>

15. Приваленко О. Брянский лицей № 1 имени А.С. Пушкина станет областным [Электронный ресурс] / О. Приваленко // Учительская газета (2.09.2018). - Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/26018>

16. В уральском регионе появится единый комплекс подготовки талантливых детей [Электронный ресурс] (Загл. с экрана) / Учительская Газета (16.03.2017). - Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/21213>

17. Послание Президента Федеральному Собранию (20 февраля 2019 года) [Электронный ресурс] (Загл. с экрана). - Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/59863>

18. 110 опорных школ РАН появятся в 32 регионах России [Электронный ресурс] (Загл. с экрана) // Учительская Газета (15.02.2019). - Режим доступа: <http://ug.ru/news/27234>

19. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию / В.Д. Шадриков; Российская акад. наук, Ин-т психологии. - Москва: Ин-т психологии РАН, 2009. М.: Наука. - 654 с.

20. Glotz P. Manifest für eine neue europäische Linke. Berlin, 1985. - 112 с.

References:

1. Nietzsche F. On the benefits and harms of history for life: Op. in 2 volumes / F. Nietzsche. - M.: Thought, 1990. - Т. 1. - 831 p.

2. Nietzsche F. Antichrist: The Curse of Christianity: Complete Works: 13 vol. / F. Nietzsche. - M.: Cultural Revolution, 2009. - V. 6. - S. 107–184.

3. Nietzsche F. About the future of our educational institutions / F. Nietzsche Philosophical prose. Poems. - Minsk: Potpourri, 2000. - S. 63–161.

4. Nietzsche F. Ecce homo: How they become themselves: a complete works: in 13 vol. / F. Nietzsche. - M.: Cultural Revolution, 2009. - V. 6. - S. 185–284.

5. UNESCO World Report "Towards Knowledge Societies". - Paris. Ed. UNESCO, 2005. - 237 p.

6. Nietzsche F. On the other side of good and evil: Prelude to the philosophy of the future: complete works: in 13 volumes / F. Nietzsche. - M.: Cultural Revolution, 2012. - V. 5. - S. 7–227.

7. Nietzsche F. Human, too human: a book for free minds; complete works: in 13 volumes / F. Nietzsche. - M.: Cultural Revolution, 2011. - Т. 2. - 672 p.

8. Nietzsche F. Mixed opinions and sayings: essays in 3 volumes. / F. Nietzsche. - M.: REFL-book, 1994. - Т. 2. - 398 p.

9. Sobkin V.S. and other Sociology of preschool childhood / V.S. Sobkin, K.N. Skobeltsin, A.I. Ivanova, E.S. Veryasova. - M.: Institute of Sociology of Education of the Russian Academy of Education, 2013. - 167 p.

10. Savitskaya N. Non-governmental higher schools take quality [Electronic resource] / N. Savitskaya // Nezavisimaya gazeta (02/13/2019). - Access mode: http://www.ng.ru/education/2019-02-13/8_7506_highschool.html

11. Regression or progress? [Electronic resource] (Heading from the screen) // Krona Weekly. Prague (04/26/2013). - Access mode: <http://www.gazetakrona.cz/2013/04/>

12. Toffler E. The Third Wave / E. Tofler. - M.: AST, 2009. - 800 p.

13. Schopenhauer A. Aphorisms and maxims / A Schopenhauer. - L.: Publishing house of the Leningrad University, 1990. - 288 p.

14. Vakhterov V.P. Fundamentals of new pedagogy [Electronic resource] / V.P. Watchmen. - Moscow: Printing house of the Partnership I.D. Sytin, 1913. - 582 p. - Access mode: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=226644>

15. Pryvalenko O. Bryansk Lyceum No. 1 named after A.S. Pushkin will become a regional [Electronic resource] / O. Privalenko // Teacher's newspaper (2.09.2018). - Access mode: <http://www.ug.ru/news/26018>

16. In the Ural region there will be a unified set of training for talented children [Electronic resource] (Headline from the screen) / Teacher's Newspaper (03.16.2017). - Access mode: <http://www.ug.ru/news/21213>

17. Message from the President to the Federal Assembly (February 20, 2019) [Electronic resource] (From the screen). - Access mode: <http://kremlin.ru/events/president/news/59863>

18. 110 basic schools of the RAS will appear in 32 regions of Russia [Electronic resource] (Headline from the screen) // Uchetelskaya Gazeta (02.15.2019). - Access mode: <http://ug.ru/news/27234>

19. Shadrikov V.D. From the individual to the individual: an introduction to psychology / V.D. Shadrikov; Russian Acad. Sciences, Institute of Psychology. - Moscow: Institute of Psychology RAS, 2009. M.: Science. - 654 s.

20. Glotz P. Manifest für eine neue europäische Linke. Berlin, 1985. - 112 p.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

История педагогики

УДК 378

Специфика иноязычного обучения в учебных заведениях России и на дому в XVIII - первой половине XIX века

Features of a foreign language learning at home and at the Russian educational institutions in XVIII - middle XIX century

Колобкова А.А., АНОО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации»,
akolobkova@yandex.ru

Kolobkova A., ANOO of the Central Union of the Russian Federation "Russian University of Cooperation",
akolobkova@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.004

Ключевые слова: гимназия, гувернёры, домашнее образование, иностранные языки, Российская империя, французский язык.

Keywords: foreign languages, gymnasium, governesses, home education, French, Russian Empire.

Аннотация. Влияние социальной среды на основные институты человеческой жизни, в том числе образовательные учреждения, неоспоримо. Любые изменения, происходящие внутри этой сферы, так или иначе, накладывают свой отпечаток на весь спектр человеческой деятельности, включая институт образования. Это особенно заметно на начальных этапах развития образовательной системы, которые пришлось в России на период XVIII - первой половины XIX века. В статье рассматриваются особенности иноязычного обучения на дому и в учебных заведениях Российской империи в рамках указанного периода. Целью данной статьи является выявление специфики иноязычного обучения в двух формах его организации: в учебных заведениях как групповое обучение на основе утвержденных программ и на дому как индивидуальное, по сути, лично-ориентированное обучение, учитывающее программные требования, либо спонтанно-интуитивное. Задачей исследования является рассмотрение вопросов становления российской образовательной системы в аспекте изучения специфики иноязычного обучения как компонента гуманитарного образования в учебных заведениях и на дому, а также влияния социальной среды на общую систему преподавания иностранных языков указанного периода, с выявлением приоритетов в выборе преподаваемого/изучаемого языка. Результаты исследования актуальны не только с точки зрения ознакомления с историей иноязычного обучения в России, но и с целью включения ретроинноваций при разработке новых методик преподавания иностранных языков.

Abstract. The impact of the social environment on basic institutions of human life is undeniable. All the changes taken in this sphere somehow leave traces on the whole range of human activities including educational institutions. This is particularly noticeable at the earliest stages of the educational system development which were incurred in XVIII - middle XIX century in Russia. The article studies the features of a foreign language learning at home and at the Russian educational institutions of that time. The primary purpose of the study is to examine the features of a foreign language learning in two mentioned-above forms of its organization. The objective of the study is to imply the reviewing of common history and the history of establishing of Russian educational system and the investigation of the impact of social environment on the general system of a foreign language learning within a certain period of the time. The study findings could not only to acquaint with the theoretic aspects of the theme but also with the teaching methodology of the previous times that could take a practical use in a modern teaching activity.

Введение. Одним из важнейших факторов влияния на уровень жизни в социуме, на целевые установки его представителей является образование. В то же время общественные

отношения во многом определяют содержание, формы, методы, приемы, способы процесса обучения. Перемены в социально-культурной жизни, как правило, ведут к постепенным, либо

реформационным изменениям образовательной среды. Преобразование Российского государства в империю, укрепление государственности, развитие новых экономических отраслей и общественных институтов, привлечение европейских специалистов, – всё это способствовало в XVIII веке становлению образовательной системы и, в частности, развитию иноязычного обучения как в учебных заведениях, так и на дому.

Необходимость иноязычного обучения в России возникла в XV веке, когда только сформированное Московское государство стало возвращать хоть и редкие, но всё же ощутимые связи с Западной Европой [8]. Вплоть до конца XVII века все учебные заведения в большей степени предназначались для обучения представителей духовенства. Попытки государства Российского пригласить учёных представителей зарубежья на службу в Россию или отправить своих граждан на временное обучение за границу не получали успеха. Иностранцы, если и приезжали в Российское государство, то оставались в нём ненадолго, а поданные, что отправлялись на обучение за рубеж, зачастую, не возвращались обратно [4].

Всё изменилось с началом правления Петра I. Политика царя требовала большого количества образованных людей, способных воплотить все замыслы государя и нужды государства [9], первоочередными из которых становились решения потребностей военной сферы, в связи с чем открываются Навигацкая школа в Санкт-Петербурге, Артиллерийская школа в Москве, Медицинская школа при Московском военном госпитале, солдатские школы, позднее горные и штурманские школы, шляхетские и кадетские корпуса для детей дворян. В XVIII веке возникают также и университеты. Вместе с тем развивалось и обучение на дому. Рассмотрение вопросов становления российской образовательной системы в аспекте изучения специфики иноязычного обучения как компонента гуманитарного образования в учебных заведениях и на дому представляется достаточно актуальным.

Материалы и методы. Источниковой базой исследования является учебная литература XVIII – первой половины XIX веков (буквари, азбуки, учебники, самоучители, грамматики, разговоры, диалоги, книги для чтения, учебные словари и др.), применявшиеся для изучения европейских языков в России, также мемуары, воспоминания гувернёров, учителей и учеников, результаты историко-педагогических, культурологических и философских исследований по данной теме.

При отборе и изучении источников в процессе исследования используются общетеоретические и специальные историко-педагогические методы: метод исторического анализа, метод логического анализа, сравнительно-сопоставительный метод, интеграция и дифференциация, обобщение результатов работы с источниками.

Результаты. С целью подготовки военных специалистов для участия в военных действиях в 1701 году Пётр I открывает школу математических и навигационных наук, учителями которой в том числе были и не знающие русского языка англичане, чьи лекции читались на латыни. Обучение в стенах учреждения состояло из трёх ступеней: начальной, цифровой и высшей. Первая ступень представляла собой так называемую русскую школу, в которой обучали чтению, грамматике и Божьему Закону. Вторая ступень, она же арифметическая, подразумевала собой обучение основам математических знаний: арифметике, геометрии, тригонометрии и другим. Третья, навигаторская ступень, помимо прочего, была рассчитана на обучение черчению, математической географии, астрономии и судостроению. В процессе обучения многие учащиеся проходили практику в Голландии, Германии и Англии [6]. Обучение в школе навигационных наук длилось более 10 лет [17]. Её выпускники служили на Российском флоте, становились инженерами, артиллеристами, геодезистами, учителями, архитекторами, писарями. Ежегодно в школе обучалось от 200 до 500 представителей различных сословий, за исключением крепостных [6]. Школа навигационных и математических наук фактически стала первым училищем европейского типа и послужила образцом для большинства учреждений, открытых в России в первой четверти XVIII века: горных, инженерных и циферных школ [7].

Большое отставание Российского государства в военной сфере, в вопросах науки и производства всё больше вынуждало ориентироваться на иностранный опыт. Появилась острая потребность в молодых россиянах, владеющих иностранными языками, способных перенять знания и наработки иноязычных коллег. В этой связи в 1705 году в Москве была учреждена гимназия пастора Глюка, главной целью которой было обучение латинскому, греческому, немецкому, французскому, халдейскому и ивриту. Однако в 1715 году, через 10 лет после смерти её основателя, гимназию было решено закрыть. За

всё время её существования образование в гимназии получили лишь 238 человек [21].

Иностранные языки, и в существенном объеме, также преподавались на латинском и немецком отделениях так называемых горнозаводских школ, основанных по указу Петра I выдающимся деятелем просвещения В.Н. Татищевым. Обучающиеся в них студенты в перспективе должны были освободить экономику бурными темпами развивающейся страны от необходимости обращаться к высокооплачиваемому труду иностранных переводчиков [19]. Необходимо отметить, что В.Н. Татищевым было подготовлено большое количество трудов, среди которых были и те, что затрагивали вопросы образования. Так, Василий Никитич Татищев, впервые в Российском государстве ратовал за целесообразность изучения иностранных языков, именно с опорой на требования выбранной профессиональной деятельности. Как пример, будущие священнослужители должны были изучать греческий, латинский и иврит, а философы – французский, однако помимо французского языка В.Н. Татищев советовал обратить пристальное внимание и на изучение немецкого [20], ведь именно французский и немецкий языки были наиболее востребованы для общения с иностранными специалистами, да и были популярными среди образованного общества того времени.

В большом объеме иностранным языкам обучали и в стенах Славяно-греко-латинской академии, основанной ещё в 1685 году. Отметим, что история академии может служить наглядным российским примером противоборства сторонников двух древних языков – латинского и греческого. Позицию латинистов можно было аргументировать широким употреблением латыни в рамках образовательной сферы и признанным языком дипломатии. Защитники греческого, в свою очередь, опирались на его роль в православной традиции, а также в целях противодействия распространения латыни в России в связи отождествлением латинского языка с католицизмом. Тем не менее, к началу XVIII века академия в большей степени отказывается от изучения греческого языка и использует латынь не только в качестве учебного предмета, но и повседневного языка общения [15].

Примеру академии последовали и многие другие учебные учреждения. Нередко преподаватели и руководители учебных заведений были не способны объясняться на русском языке, и потому обращение к латыни

оставалось наиболее прагматичным и часто единственным решением в пользу поддержания необходимого уровня качественного образования.

Тем не менее, время правления Петра I характеризуется довольно низким интересом к обучению со стороны населения в стенах учебных заведений, обусловленным целым рядом причин. Несмотря на некоторую поддержку государства учебных заведений, многие семьи не могли обеспечить своим детям, так называемого, общественного образования, а также были недовольны качеством преподавания в стенах учебных заведений [2]. Образовательная система была довольно далека от совершенства, а фактически находилась лишь в стадии своего развития. Нередко ранее не занимавшиеся своим образованием учащиеся не могли справиться с предлагаемыми им программами, а учителя, присланные из-за границы, в большинстве своём, представляли собой мастеров отдельного искусства, нежели педагогов. Это же касалось и учителей-россиян. К тому же многие семьи стремились обучать своих детей согласно собственным воззрениям и не желали отпускать их на обучение в другие города опасаясь разлуки и влияния разносословного учебного общества [2].

Однако нельзя утверждать, что качество знаний, получаемых посредством домашнего образования, было выше того, что предоставляли учебные заведения. Чаще всего губернёры не имели документа, подтверждающего наличие педагогических навыков. Само обучение иностранным языкам зачастую сводилось лишь к постоянному общению детей с неговорящими порусски губернёрами, которые в эпоху Петра I, в большинстве своём, были представителями немецкой культуры. Благодаря своей педантичности и организованности, немецкие губернантики изрядно ценились в семьях военных и купцов. Считалось, например, что именно они способны вырастить из девочек настоящих хозяек. При этом необходимо упомянуть, что среди иностранных наставников были и мужчины, поскольку многие мальчики также обучались на дому, а домашнее образование тех времён являлось гендерно-ориентированным [18].

К середине XVIII века ситуация изменилась, и в профессии губернёрства наиболее преуспели французы и даже англичане. Наличие в доме последних скорее свидетельствовало о материальном достатке и высоких семейных амбициях, ведь деятельность домашних учителей главным образом основывалась на обучении иностранному языку, а в то время английский язык представлял собой весьма необязательное

знание. Чувствуя своё высокое социальное положение в сравнении с другими служащими семьи, гувернантки-англичанки нередко переходили грани дозволенного и стремились наводить свои порядки. Они полностью меняли систему воспитания, устанавливая новый распорядок дня и график проветривания комнат, стремились привить детям хорошие манеры и принимали активное участие в формировании их мировоззрения, отслеживая, например, содержание читаемой литературы. Таких наставниц весьма ценили за их прямолинейность и выдержку, однако, возможно по причине излишней строгости, их зачастую приглашали на работу уже после неудачных попыток воспитать детей с помощью француженок и русских нянь [18].

Отмечаем, что именно домашние учителя-французы оставались наиболее популярными домашними служащими за всю историю российского гувернёрства. Уже к пятидесятым годам XVIII столетия французский язык стал основным признаком достойного, хорошего уровня образования, а с приходом на трон Екатерины II лишь укрепил свои позиции. В 1789 году в Российскую империю хлынул поток французских эмигрантов, бежавших от Великой французской революции. В этот период франкоговорящего учителя можно было встретить даже в семье небогатого помещика [14]. Поскольку большинство эмигрантов являлись представителями знати, среди российского общества всё больше укреплялось мнение, что именно французы способны обучить детей хорошим манерам. Для того, чтобы получить работу в новом для себя государстве, многим эмигрантам хватало лишь рекомендательных писем, и потому среди учителей нередко попадались весьма противоречивые особы, не способные к праведному воспитанию детей. Со временем истинные натуры таких наставников начинали проявляться, оставляя за собой неприятный осадок [18].

Возможно, подобное положение вещей побудило мысли о русификации образования, а некоторые тенденции этого получили своё начало ещё при правлении Елизаветы Петровны. Так, в 1753 году издаётся Указ, определяющий порядок поступления иностранных гувернёров в российские семьи. Согласно Указу, для того, чтобы получить документ, позволяющий какую-либо деятельность в образовательной сфере на территории Российской империи, иностранные граждане должны были сдавать определённые экзамены, включающие испытание на знание русского языка. На практике данный указ почти

не выполнялся, в связи с чем, в 1757 году Елизавета выпустила новое Положение, согласно которому ответственность за исполнение ранее оглашённых требований переходила на Московский университет [3]. Однако иностранным гувернёрам и принимающим их семьям, в особенности проживающим в отдалённых городах, всё чаще удавалось обойти эту процедуру [1].

Стремление к русификации отразилось на системе общественного образования и в дальнейшем. Так, например, в 1768 году Екатерина II издала указ о чтении лекций в Московском университете *«природными россиянами на российском языке»* [12]. А в начале XIX века министр народного просвещения А.К. Разумовский предложил Александру I ряд определённых мер по борьбе с иностранным влиянием на процесс воспитания молодого поколения Российской Империи. По его мнению, иностранцы, которым принадлежит большинство частных пансионов на территории России, не испытывают к государству Российскому привязанности, и не владеют его языком, способствуют лишь охлаждению чувств ко всему, что было связано с Родиной молодых воспитанников [16].

Так или иначе, в 1834 году выходит Положение *«О домашних наставниках и учителях»*, согласно Положению, обучать на дому могли лишь поданные Российской империи, обращённые в христианскую веру. Чтобы получить статус наставника, превосходящий звание гувернёра, необходимо было с успехом окончить одно из высших российских учебных заведений или иметь опыт работы в духовных ведомствах, а также пройти ряд испытаний, доказывающих силу преподаваемых знаний и основы педагогических компетенций. Получить такое звание при желании могли и гувернёры, а также отставные военные и гражданские чиновники. Тем, кто удачно проходил испытания, сумев продемонстрировать, помимо глубокого знания предмета, высокие нравственные качества, выдавались особые свидетельства. Списки освидетельствованных наставников и учителей, содержащие краткую информацию о том или ином новоиспечённом преподавателе направлялись к министру народного просвещения, что впоследствии позволяло проводить контроль над их деятельностью [11].

Большие изменения происходили и в системе общественного государственного образования. В 1804 году Александр I ввёл четырёхступенчатую модель, согласно которой обучение ребёнка начиналось с приходской школы и уездного

училища и заканчивалось гимназией или учреждением высшего образования. Иностранные языки, в частности латинский, начинали вводить только со второй ступени, с целью подготовки учащихся к гимназии, в которой, помимо латыни, обучали греческому, французскому и немецкому. Преподавать английский язык в российских гимназиях начали лишь в 1828 году. Основным методом обучения того времени считался грамматико-переводной метод, и потому со второго года пребывания в гимназии, после освоения базовой грамматики и навыков чтения и письма, учащиеся начинали обучать переводу. Третий и четвертый год ученики посвящали чтению оригинальных текстов, поэзии и сочинительству [5].

Однако произошедшее в 1825 году восстание декабристов существенно изменило уже устоявшуюся систему. Через год по приказу Николая I учреждается «Комитет устройства учебных заведений», который должен был воспрепятствовать бессистемному обучению на произвольных материалах. Преимущество учебных заведений получила свою системность и иерархию, со строгим сословным характером обучения и воспитания, теперь знание иностранных языков на базе учебного заведения могли получить лишь дети дворян и чиновников

разного уровня, поскольку именно они имели право обучаться в гимназиях и поступать в университеты [13].

Заключение. Создание учебных заведений государственных и частных, начиная со времени правления Петра I, имело большое значение для развития гуманитарной подготовки специалистов-россиян. Преподавание иностранных языков в учебных заведениях становилось всё более регламентированным: разрабатывались учебные программы, издавалась учебная литература (буквари, грамматики, лексиконы, словари, разговоры и т.д.) [9;10]; тогда как обучение на дому основывалось на межличностном общении и взаимодействии, на художественной литературе страны изучаемого языка.

Таким образом, тенденция к обучению иностранным языкам как в Российских учебных заведениях (групповому, на основе утвержденных программ), так и при обучении на дому (как индивидуальному, по сути своей личностно-ориентированному) получила своё начало в первой четверти XVIII века, продолжилась при правлении Екатерины II, а к середине девятнадцатого столетия заметно укрепилась и обрела особую значимость под влиянием факторов социальной среды.

Литература:

1. Барашев М.А. Домашнее воспитание в русской дворянской семье второй половины XVIII – начала XIX в. / М.А. Барашев // Вопросы образования: ежекв. науч.-образоват. журн. - 2010. - № 1. - С. 225-235.
2. Белоусов К.Ю., Яшина М.Н. Развитие семейного образования в России / К.Ю. Белоусов, М.Н. Яшина // Общество: социология, психология, педагогика. - 2016. - № 1.
3. Болотина М.В. «Положение о домашних наставниках и учителях» как документ, регулирующий негосударственное образование / М.В. Болотина // Право и образование. - 2015. - № 8. - С. 111-120.
4. Воевода Е.В. Распространение иностранных языков в Московском государстве в XIV – XVI веках / Е.В. Воевода // Вестник МГОУ. Серия "Педагогика". - 2009. - № 2. - С. 16-21.
5. Головина Н.В. Обучение иностранным языкам в России XVIII – XIX веков. / Н.В. Головина // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 2-х ч. Ч. II. - Тамбов: Грамота, 2013. - № 8(26). - С. 49-53.
6. Горощенова О.А. Школа математических и навигацких наук в Москве (1701-1752 гг.) и ее продолжатели / О.А. Горощенова // Вопросы истории. - 2005. - № 10. - С. 151-155.
7. Гришин А.В., Гришин В.А. Образовательная политика России первой четверти XVI века / А.В. Гришин, В.А. Гришин // Вестник БГУ. - 2010. - № 1. - С. 7-12.
8. Ключевский В.О. Сказания иностранцев о Московском государстве / В.О. Ключевский. - Пг.: Первая гос. тип., 1918. - 333 с.
9. Колобкова А.А. К вопросу об изучении французского языка в Российской империи в середине XVIII – начале XIX века / А.А. Колобкова // Ценности и смыслы. - 2019. - № 6(64). - С. 118–130.
10. Колобкова А.А. Учебные книги по французскому языку в России XVIII – первой половины XIX веков: монография / А.А. Колобкова. - Москва: Знание-М, 2020. - 96 с.
11. Колосова Е.М. Домашнее образование в середине XIX века / Е.М. Колосова // Universum: Вестник Герценовского университета. - 2010. - № 7. - С. 68-71.
12. Павловская А.В. М.В. Ломоносов и традиции университетского образования / А.В. Павловская // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2011. - № 3. - С. 7-19.
13. Перцев В.В. Гимназическое образование в дореволюционной России до первой половины XIX века / В.В. Перцев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2012. - № 12. - С. 51-55.
14. Пискунова Е.П. Французские эмигранты при дворе Екатерины II / Е.П. Пискунова // Вестник

Волгоградского государственного университета. Сер. 4: История. Регионоведение. Международные отношения. - 2012. - № 2(22). - С. 53-60.

15. Попов Л.В., Розов Н.Х. К юбилею Славяно-Греко-Латинской Академии / Л.В. Попов, Н.Х. Розов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. - 2010. - № 4. - С. 76-86.

16. Сборник постановлений по Министерству народного образования: 2-е изд. - СПб., 1875. - Т. I. - С. 706-707.

17. Се Сюэфэн, Юйэ Чжан. Реформы Петра 1 и первый академический университет // Высшее образование в России. - 2004. - № 6. - С. 166-170.

18. Солодянкина О.Ю. Гувернантки в русских дворянских семьях / О.Ю. Солодянкина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. - М., 2003. - № 2. - С. 38-44.

19. Сурина О.П. Иностранные языки в системе образования России XVIII века / О.П. Сурина // Педагогическое образование. - 2008. - № 3. - С. 74-84.

20. Татищев В.Н. Избранные произведения / В.Н. Татищев. - Л., 1979. - 465 с.

21. Христофорова Н.В. Российские гимназии XVIII-XX вв. / Н.В. Христофорова // На материале г. Москвы. - М.: ГЛК, 2001. - 208 с.

References:

1. Barashev M.A. Home education in a Russian noble family of the second half of the 18th - early 19th centuries / M.A. Barashev // Issues of education: blackberry. scientific-educated. Journal. - 2010. - № 1. - С. 225-235.

2. Belousov K.Yu., Yashina M.N. The development of family education in Russia / K.Yu. Belousov, M.N. Yashina // Society: sociology, psychology, pedagogy. - 2016. - № 1.

3. Bolotina M.V. "Regulations on home mentors and teachers" as a document regulating non-state education / M.V. Bolotina // Law and education. - 2015. - № 8. - P. 111-120.

4. Voevoda E.V. The Spread of Foreign Languages in the Moscow State in the XIV - XVI Centuries / E.V. Voivode // Vestnik MGOU. Series "Pedagogy". - 2009. - № 2. - S. 16-21.

5. Golovina N.V. Teaching foreign languages in Russia XVIII - XIX centuries. / N.V. Golovin // Philological sciences. Questions of theory and practice: in 2 hours. Part II. - Tambov: Diploma, 2013. - № 8(26). - С. 49-53.

6. Goroshchenova O.A. School of Mathematical and Navigational Sciences in Moscow (1701-1752) and its successors / O.A. Goroshchenova // Questions of history. - 2005. - № 10. - S. 151-155.

7. Grishin A.V., Grishin V.A. Educational policy of Russia in the first quarter of the XVI century / A.V. Grishin, V.A. Grishin // Bulletin of BSU. - 2010. - № 1. - S. 7-12.

8. Klyuchevsky V.O. Tales of foreigners about the Moscow state / V.O. Klyuchevsky. - PG: The first state. typ., 1918. - 333 s.

9. Kolobkova A.A. To the question of the study of the French language in the Russian Empire in the middle of the XVIII - beginning of the XIX century / A.A. Kolobkova // Values and meanings. - 2019. - № 6(64). - S. 118-130.

10. Kolobkova A.A. Educational books on the French language in Russia XVIII - the first half of the XIX centuries: monograph / A.A. Kolobkova. - Moscow: Knowledge-M, 2020. - 96 p.

11. Kolosova E.M. Home education in the middle of the XIX century / E.M. Kolosova // Universum: Bulletin of Herzen University. - 2010. - № 7. - S. 68-71.

12. Pavlovskaya A.V. M.V. Lomonosov and the traditions of university education / A.V. Pavlovskaya // Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication. - 2011. - № 3. - S. 7-19.

13. Pertsev V.V. Grammar school in pre-revolutionary Russia until the first half of the XIX century / V.V. Pertsev // Scientific and methodological electronic journal "Concept". - 2012. - № 12. - S. 51-55.

14. Piskunova E.P. French immigrants at the court of Catherine II / E.P. Piskunova // Bulletin of the Volgograd State University. Ser. 4: History. Regional studies. International relationships. - 2012. - № 2(22). - S. 53-60.

15. Popov L.V., Rozov N.Kh. To the anniversary of the Slavic-Greek-Latin Academy / L.V. Popov, N.Kh. Rozov // Bulletin of Moscow University. Series 20: Teacher Education. - 2010. - № 4. - S. 76-86.

16. Collection of resolutions on the Ministry of Public Education: 2nd ed. - St. Petersburg, 1875. - Т. I. - S. 706-707.

17. Xie Xuefeng, Yue Zhang. Reforms of Peter 1 and the first academic university // Higher education in Russia. - 2004. - № 6. - S. 166-170.

18. Solodyankina O.Yu. Governesses in Russian noble families / O.Yu. Solodyankina // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: History of Russia. - М., 2003. - № 2. - S. 38-44.

19. Surina O.P. Foreign languages in the education system of Russia of the XVIII century / O.P. Surin // Pedagogical education. - 2008. - № 3. - S. 74-84.

20. Tatischev V.N. Selected Works / V.N. Tatischev. - L., 1979. - 465 p.

21. Khristoforova N.V. Russian gymnasium XVIII XX centuries. / N.V. Khristoforova // On the material of Moscow. - М.: GLK, 2001. - 208 p.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

Подготовка педагогов

УДК 378

Вопросы исторического педагогического образования в классическом университете

Questions of historical teacher education in a classical university

Хайрутдинов Р.Р., *Институт международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, ramilh64@mail.ru*

Khayrutdinov R., *Institute of International Relations, Kazan (Volga Region) Federal University, ramilh64@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.005

Ключевые слова: образование, вызовы, гуманитарное образование, историческое образование, педагогическое образование, университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, личность, студент.

Keywords: education, challenges, humanitarian education, historical education, teacher education, university, Kazan (Volga) federal university, personality, student.

Аннотация. В статье представлены вопросы исторического педагогического образования в классическом университете. Рассмотрены вопросы исторического педагогического образования как доминанты в высшем педагогическом гуманитарном образовании России. Автором выделены ряд вызовов современному высшему гуманитарному и педагогическому образованию, как: цифровизация образования; укрупнение образовательных организаций в корпорации; формирование преемственности содержания уровней образования. Определены важнейшие тенденции современного гуманитарного образования и их проявление в современном университете. Современное историческое педагогическое образование рассматривается как механизм и потенциал устойчивого развития общества и фактор духовно-нравственного возрождения государства и личности. Статья представляет интерес для педагогов, историков, руководителей высших учебных заведений для сравнительного анализа проблемы и возможностей трансформации опыта Казанского (Приволжского) Федерального университета (КФУ) в деятельность региональных вузов РФ по вопросам исторического педагогического образования.

Abstract. The article presents the issues of historical teacher education in a classical university. The questions of historical teacher education as a dominant in higher pedagogical humanitarian education in Russia are considered. The author highlights a number of challenges to modern higher humanitarian and pedagogical education, such as: digitalization of education; enlargement of educational organizations in the corporation; the formation of the continuity of the content of educational levels. The most important trends of modern humanitarian education and their manifestation in a modern university are identified. Modern historical pedagogical education is considered as a mechanism and potential for sustainable development of society and a factor in the spiritual and moral revival of the state and the individual. The article is of interest to educators, historians, and heads of higher educational institutions for a comparative analysis of the problem and the possibilities of transforming the experience of the Kazan (Volga) Federal University (KFU) into the activities of regional universities of the Russian Federation on historical pedagogical education.

Введение. Актуальность рассматриваемой проблемы исследования обусловлена тем, что вопросы исторического педагогического образования в классическом университете всегда были востребованы в контексте тенденций развития высшего образования. Эти тенденции в самом ближайшем будущем будут учитываться при конструировании образовательного

пространства в гуманитарной области знания и, в особенности, в историческом педагогическом образовании.

В теории и практике гуманитарного образования отмечается роль различных тенденции в развитии высшего образования в России в контексте трендов современности [1]. О. Назайкинская и Н. Овчинникова выделяют 10

трендов будущего образования [2]. В.Л. Крайник, анализируя ситуацию с высшим образованием в России, актуализирует новые тенденции и перспективы развития [3].

Мы считаем, что следует выделить ряд доминирующих трендов в развитии высшего исторического педагогического образования. Первый тренд связан с формированием компетенций как навыков ориентации субъекта деятельности на профессиональную востребованность [1]. Второй тренд – это непрерывное обновление знаний и совершенствование навыков субъектом самообразования [1]. Третий – это системное повышение квалификации и переквалификации и обучение субъекта в течение всей жизни [1]. Четвертый тренд рассматривается как создание системы оценки навыков на индивидуальном уровне субъекта деятельности, т.е. персонификация оценивания его деятельности как профессионала [1-2]. Пятый тренд ориентируется на формирование университетов нового поколения и развитие образовательных систем и пространств в глобальном и мировом масштабе [1]. Следующий тренд обнаруживается через технологизацию, гуманитаризацию и фундаментализацию знаний для субъектов учебно-профессиональной деятельности [1]. До появления понятия тренда о проблемах фундаментализации знаний как тенденции указывал А.С. Бермус [4]. Еще один тренд проявляется в национально-интегрированной направленности образования и его открытости и доступности на основе переноса акцента с учебной деятельности на учебно-познавательную и учебно-профессиональную его субъекта при опоре на самостоятельность, творческую направленность и креативное мышление [1-5].

Методы исследования. Нами были использованы теоретические (анализ, обобщение, систематизация, сравнение, использование метафор) и эмпирические методы (включенное наблюдение, анализ продуктов деятельности, беседа, интервью, контент анализ, анализ СМИ и социальных сайтов).

Результаты исследования. Обратимся к вопросам современного гуманитарного образования в контексте исторического образования. Сегодня гуманитарное образование в России становится механизмом и потенциалом устойчивого развития общества и фактором духовно-нравственного возрождения государства и личности с позиций культурно-антропологического подхода.

Авторитарно-репродуктивная или знаниевая парадигма образования постепенно изживает

себя, и ей на смену идет культурологическая или гуманитарная парадигма как компонент антропологической концепции [6]. В высшем образовании вопросы перехода на новую парадигму профессионального образования происходят через индивидуализацию и антропологизацию обучения и воспитания и связаны с решением проблемы самореализации личности как субъекта образовательной деятельности [6]. На втором уровне высшего образования, т.е. на уровне магистерской подготовки, необходимо акцентировать внимание на субъектно-деятельностном и субъектно-ориентированном подходах в гуманитарном образовании [7;8].

Современное гуманитарное образование задает новые вызовы высшему образованию. Во-первых, гуманитарное образование, тесно связано с цифровизацией образования как главной тенденции, определяющей стратегию, и тактику преподавания в школе, вузе, в дополнительном образовании на основе методов и технологий взаимодействия с субъектами гуманитарно-ориентированной образовательной среды [9].

Сегодня востребованы концептуальные основы высшего образования в условиях цифровой экономики в стратегических и тактических направлениях, поэтому в университетах формируется новая цифровая образовательная среда как совокупность науки, культуры, обучающегося и интеллекта для формирования и саморазвития рефлексии субъектов в информационном обществе, что требует подготовки и переподготовки к ней педагогов нового формата [9].

Во-вторых, одним из вызовов гуманитарного образования становится укрупнение образовательных организаций, создание своего рода образовательных корпораций, включающих в себя несколько уровней образования. Отсюда вытекают два направления в формировании преемственности содержания уровней образования: во-первых, развитие различных форм преемственности между уровнями гуманитарного образования, их содержательное наполнение; во-вторых, разработка новых форм и методов взаимодействия между субъектами образования, в том числе и на основе информационных технологий [9].

Сегодня в системе образования резко возросла роли цифровизации как смены информатизации. На проблемы преемственности и роли информатизации и цифровизации в высшем образовании указывают Д.В. Легенчук и Т.С. Михайленко, подчеркивая необходимость в переосмыслении этого феномена, выполняющего

функции формирования качества непрерывности и преемственности образования для его субъектов [10;11].

Мы считаем, что в русле цифровизации и цифровой экономики для гуманитарного образования актуальна и востребована проблема подготовки и переподготовки педагогических кадров нового формата.

Готовность российского высшего образования к цифровизации может быть изучена на основе методики, разработанной Мировым Банком [12;13], которая была адаптирована в Аналитическом центре при Правительстве РФ. Оценка готовности образования к цифровизации согласно указанной методике, как считает Н.В. Днепровская, осуществляется по ряду групп показателей, как: степень адекватного использования информационных технологий и искусственного интеллекта в образовании; подготовка педагогических кадров к работе в условиях рисков и вызовов цифровизации; расширяющаяся информатизация управления образованием; проектирование информационно-цифровой инфраструктуры образовательной деятельности; нормативно-правовое обеспечение и просвещение в вопросах цифровизации образования [12].

Указанные нами доминирующие вызовы гуманитарного образования вызывают ряд проблем или тенденций, в педагогическом образовании.

Вслед за О.В. Архиповой и А.С. Запесоцким, прибегая к языку метафор, отметим ряд ключевых проблем современного гуманитарного педагогического образования или, как сегодня принято говорить, трендов или тенденций развития гуманитарной культуры общества [13;14]:

- несоответствие системы образования России новым социально-экономическим и социокультурным условиям;
- инерция высшей школы в динамике гуманитаризации и глобализации образования;
- снижение уровня подготовки специалистов и замена их бакалаврами;
- коммерциализация вуза и формирование расширяющегося поля образовательных услуг;
- дисбаланс научно-педагогических кадров и несоответствие их подготовки на уровне магистратуры;
- преобладание антигуманности и тирании долженствования в традиционном обучении;
- проблемы духовной безопасности и рисков цифровизации для субъектов образовательной деятельности;

- методологический вакуум в гуманитарном педагогическом образовании [13;14].

Сегодня гуманитарное образование считают назревшей необходимостью современного этапа развития общества.

В ответ на новые вызовы социально-гуманитарного образования Всероссийская ассоциация учителей истории и обществознания совместно с Казанским (Приволжским) Федеральным университетом создала первую в России специализированную кафедру исторического и обществоведческого образования на базе Института всеобщей истории Российской академии наук. Кафедра во главе с заведующим, профессором Р.Р. Фахрутдиновым ставит перед собой задачи подготовки нового формата учителей истории и обществознания, разработки методических основ совершенствования форм и методов преподавания, создание новых учебников, а также развитие практик обмена профессиональным мастерством между представителями учительского сообщества.

Сегодня школьное историческое образование находится на языке метафор между «Сциллой» научной истины и «Харибдой» целей воспитания.

Проблемы исторического образования необходимо рассматривать, прежде всего, с точки зрения современного учителя. Если в советской школе долгое время был принят формационный подход к истории, основанный на формировании представлений о законах истории, исходя из роли смены общественно-экономических формаций, то сегодня актуальным становится цивилизационный подход, предполагающий высокий уровень обобщения, использование сравнительного-исторического метода.

Рассмотрим как представлены вопросы становления, развития и реформирования педагогического образования в Казанском (Приволжском) федеральном университете (далее - Казанский университет или КФУ) в контексте исторического образования. Для раскрытия данного вопроса мы обратились к работам, отраженным в статьях ректора КФУ И.Р. Гафурова, документах Национального архива РТ, очерках истории университета, сборниках конференций, справочнике, сайте КФУ [15-20].

Сегодня в образовательном пространстве России активно обсуждаются два подхода к реформированию педагогического образования:

- первый подход ориентирован на процесс обновления традиционной модели подготовки педагога в условиях педагогического вуза;
- второй подход связан с новыми возможностями и резервами повышения качества

подготовки будущих педагогов в классическом университете как модели инновации в российском педагогическом образовании [15-18].

Феномен КФУ заключается в том, что Казанский университет является одним из старейших университетов России, т.к. был основан 5 ноября 1804 года. Обращение к Национальному архиву Республики Татарстан и очеркам истории университета позволяет считать, что история Казанского университета связана с именами выдающихся ученых, таких как: К. Фукс, Н.И. Лобачевский, И.М. Симонов, Н.Н. Зинин, К.К. Клаус, В.М. Бехтерев, И.А. Бодуэном де Куртене, А.Ф. Самойлов, Е.К. Завойский, Л.Н. Толстой, В.И. Ленин, А. Альтшулер, Б.М. Козырев и многие другие [19].

В Казанском университете до 1858, когда педагогический институт был реорганизован в педагогические курсы, выпускались учителя для гимназий и уездных училищ. С 2010 года на основе постановления Правительства РФ и Программы развития Казанского Федерального университета на 2010-2019 годы в университет были объединены несколько ранее самостоятельных высших учебных заведений: Казанский государственный университет, Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет, Академия государственной службы, Казанский финансово-экономический институт, Елабужский государственный педагогический университет, Камская инженерно-экономическая академия, Казанский филиал Российского экономического университета [15].

Сейчас в Казанском (Приволжском) федеральном университете (КФУ) обучается свыше 50 тысяч студентов и реализуется более 80 направлений подготовки среднего профессионального образования (СПО), и более 400 программ подготовки высшего образования, включая бакалавриат, специалитет, магистратуру, аспирантуру, докторантуру, профессиональную переподготовку. В структуру КФУ входит 17 институтов и юридический факультет, которые и осуществляют профессиональную подготовку будущих бакалавров, магистров, специалистов и пр. В современных реалиях университеты начинают реализовывать новую важную социальную функцию, становясь центром ответственности за школьное и непрерывное педагогическое образование, что в свою очередь приводит к повышению значимости и приоритетности педагогического образования в КФУ [15-20].

Благодаря включению в Казанский университет в 2011 году таких традиционных

региональных педагогических вузов, как Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет и Елабужский государственный университет, КФУ обоснованно становится одним из крупнейших российских центров по подготовке педагогов, сочетающих лучшие традиции классического и педагогического вузов. Именно в таких структурах является возможной реализация проектов по модернизации подготовки преподавательских кадров, в частности и тех, что были разработаны Министерством образования и науки РФ в 2014 году [15].

Кроме того, в связи с активным процессом дигитализации образовательных процессов в Казанском университете развивается сетевое сотрудничество с российскими и зарубежными вузами, становятся более открытыми и доступными образовательные ресурсы как самого университета, так и его партнеров. Наряду со столичными вузами в КФУ успешно реализуется практика сетевых образовательных программ, разрабатываются новые образовательные методики и технологии, призванные индивидуализировать образовательный процесс и вызвать еще больший интерес к гуманитарным технологиям развития личности в образовании [15].

Современные российские вузы обязаны следовать довольно жестким рамкам и, оценивая результативность участия КФУ в мониторинге деятельности образовательных организаций высшего образования, можно уверенно говорить, что данный вуз является эффективным по всем показателям. Это, прежде всего, по такому показателю образовательной деятельности, как средний балл ЕГЭ. Так средний балл первокурсника КФУ в 2019 году составил 80,4 балла, и с учетом филиалов чуть ниже - 76,9 балла. КФУ в 2019 принял 94 стобальников. В КФУ из Москвы и Московской области поступило 57 человек, Санкт-Петербурга - 8, из Башкортстана более тысячи абитуриентов. В КФУ в 2019 году изъявили желание учиться более 6 тыс. иностранных граждан и 41 страны мира (Китай, Ирак, Турция, Египет, Индия, Колумбия, Эквадор, Иран, Йемен, Сирия, Алжир, Нигерия, Гана, Корея, Вьетнам, Индонезия, Конго и т.д.). Так же поступили в КФУ абитуриенты из стран СНГ (Турменистан, Узбекистан, Казахстан, Киргизия, Армения и др.). По количеству иностранных студентов сегодня КФУ занимает второе место после Российского университета дружбы народов (РУДН) [17-20].

В определенном смысле, можно считать, что высокий рейтинг КФУ по среднему баллу ЕГЭ у

абитуриентов опосредовано влияет на повышение конкурентоспособности среди других университетов. В 2013 году Казанский федеральный университет стал одним из пятнадцати победителей открытого конкурса на получение государственной поддержки ведущих университетов в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Результаты предметного рейтинга Times Higher Education World University Ranking 2019/2020 (THE WUR by subject 2019/2020) по направлениям: «Бизнес и экономика», «Образование», «Право», «Социальные (общественные) науки» показали, что Казанский федеральный университет впервые вошел в топ-100 лучших университетов мира по направлению «Образование» и занял позицию 94 (годом ранее 101-125) [17-20].

Сегодня КФУ занял 1 место среди вузов Проекта «5 - 100». При этом 94-я позиция в мировом рейтинге свидетельствует о том, что стратегия по развитию педагогического образования является верной. Итоговый балл по направлению «Образование» составил 50,2 единиц (ранее 43,9 - 47,4). Заметное продвижение по данному направлению обеспечила положительная динамика практически по всем показателям рейтинга. Наилучшие результаты КФУ достиг по показателю «Цитирование» (99,2 балла), занимая 2 место в мире. Существенный положительный вклад в рейтинговые позиции университета внес показатель «Преподавание», динамика по нему составила +6,2 балла. По данному показателю КФУ занимает 171-174 позицию среди мировых университетов [15-20].

Помимо собственно высшего образования, университет реализует также среднюю ступень – на базе двух лицеев, и сейчас активно идет процесс работы по открытию в структуре вуза специализированного детского сада 37.

Система педагогического образования КФУ сегодня включает в себя три модели подготовки учителей:

- традиционную (педагогические факультеты, которые самостоятельно готовят учителей той или иной области);
- распределенную (создание педагогических отделений и кафедр в структуре нескольких профильных институтов, способных организовать качественную предметную подготовку будущих учителей в своей области);
- интегративную (бакалавры классических направлений подготовки после первого или второго курса обучения могут перевестись на педагогические профили) [15].

Важными стратегическими задачами Казанского университета традиционно выступают актуализация, поддержка и развитие научно-исследовательских инициатив обучающихся, следствием чего становится наращивание качественного кадрового потенциала, а значит и конкурентных преимуществ. В этом контексте мощным потенциалом обладает магистратура института международных отношений КФУ по историческому образованию.

Создание единого научно-образовательного пространства магистратуры, в том числе, по историко-педагогическому направлению выступает одним из приоритетов КФУ, т.к. реализуется проект, получивший статус федеральной инновационной площадки 2018-2023 гг. (ФИП) по теме «Модель подготовки магистров в условиях субъектно-ориентированной цифровой образовательной среды». Также в русле создания единого научно-образовательного пространства магистратуры исторического и педагогического направлений подготовки в 2017 году в Институте международных отношений КФУ успешно прошел Международный форум «История для всех», поддержанный Фондом «История Отечества». Роли науки в развитии исторического образования в КФУ уделено субъектно-приоритетное назначение.

Итак, Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ) в контексте ответа на вызовы гуманитарного исторического педагогического образования, сегодня активен в следующих позициях:

- КФУ входит в число и состав крупнейших центров педагогического образования в России;
- КФУ как классический университет в России имеет много программ педагогического образования;
- входит в группу лидеров по качеству приёма по УГНС «Образование и педагогические науки»;
- ведет подготовку учителей по всем предметным областям;
- реализует программы педагогического образования всех уровней [15-20].

Казанский федеральный университет реализует педагогическое образование в области истории и обществознания в рамках нескольких структурных подразделений:

- Институт психологии и образования;
- Институт международных отношений (историческое образование – кафедра отечественной истории);
- Институт филологии и межкультурной коммуникации (кафедра образовательных

технологий и информационных систем в филологии).

В перспективе структурно и содержательно в Университете будет усиливаться роль историко-обществоведческого образования при институте международных отношений КФУ.

Поэтому сегодня можно говорить о том, что для Казанского федерального университета характерны все типичные признаки нового университета в педагогическом образовании:

- наличие в структуре специальных подразделений (институтов, факультетов и др.) педагогического профиля;

- заметная доля студентов по УГНС «Образование и педагогические науки» в общей образовательной структуре вуза;

- реализация широкого спектра образовательных программ по предметным областям современной общеобразовательной школы и различных уровней педагогического образования;

- формирование образовательной и научной идентичности учёных-педагогов в рамках непедагогического вуза [15-20];

- субъектно-деятельностная парадигма в педагогическом историческом и образовании.

Важнейшими критериями продвижения в ведущих международных рейтингах являются, прежде всего, показатели научно-исследовательской деятельности, т.к. КФУ имеет

высокие достижения. Это является определяющим признаком того, что сегодня Казанский (Приволжский) федеральный университет, продолжая исторические традиции в инновационном пространстве, становится третьей силой, отвечая на новые вызовы гуманитарного образования. Сегодня в среде университета формируется научно-образовательное пространство как главный критерий академической среды для дальнейшего развития исторического и обществоведческого образования в регионе.

Заключение. Итак, теоретическая значимость проведенного исследования заключается в систематизации вопросов, связанных с проблемой современного гуманитарного и педагогического знания и выявлении тенденций и трендов данного явления как процесса и результата развития высшего образования в условиях классического университета при вхождении в глобальное образование. Практическая значимость данной работы может быть обозначена как возможность трансформации опыта и методологии Казанского федерального университета в теорию и практику современного исторического педагогического образования как компонента гуманитарного и глобального образования. Дальнейшее направление исследований видится нам в классификации тенденций развития высшего образования в России.

Литература:

1. Черепанова Т.Б. Тренды и тенденции современной образовательной практики / Т.Б. Черепанова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. - 2019. - № 2. - С. 139-141.
2. Назайкинская О.Л., Овчинникова Н.Н. 10 трендов будущего образования [Электронный ресурс] / О.Л. Назайкинская, Н.Н. Овчинникова. – Режим доступа: <http://trends.skolkovo.ru/2017/10/10-trendov-budushhego-obrazovaniya/>
3. Крайник В.Л. Высшее образование в России: тенденции и перспективы развития / В.Л. Крайник // Биологический вестник Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого. - 2015. - № 1а(14). - С. 81-85.
4. Бермус А.С. Теоретическая педагогика: учебное пособие / А.С. Бермус. - Ростов н/Д., 2010. - 143 с.
5. Мойсеюк Н.Е. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Е. Мойсеюк; 5-е изд., доп. и перераб. - Киев: Саммит-книга, 2007. - 655 с.
6. Скуднова Т.Д. Психолого-педагогическая поддержка развития профессиональной субъектности студентов / Т.Д. Скуднова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - 2015. - № 3(162). - С. 25-32.
7. Хайрутдинов Р.Р. Субъектно-деятельностная парадигма в магистерском образовании / Р.Р. Хайрутдинов // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 7-9.
8. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л., Хайрутдинов Р.Р. Развитие субъектного потенциала студентов в магистерском образовании / Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко, Р.Р. Хайрутдинов // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 4(129). - С. 76-80.
9. Богословский В.И., Бусыгина А.Л., Аниськин В.Н. Концептуальные основы высшего образования в условиях цифровой экономики / В.И. Богословский, А.Л. Бусыгина, В.Н. Аниськин // СНВ. - 2019. - № 1(26). - С. 223-230.
10. Легенчук Д.В. Преемственность содержания среднего и высшего профессионального образования / Д.В. Легенчук // Вестник ЮУрГГПУ. - 2009. - № 7. - С. 96-104.
11. Михайленко Т.С. Преемственность в высшем образовании: основные положения / Т.С. Михайленко // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. - 2016. - № 2(5). - С. 88-92.
12. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике / Н.В. Днепровская // Статистика и экономика. - 2018. - № 4. - С. 16-28.

13. Архипова О.В. Проблемы развития гуманитарного образования в современных условиях / О.В. Архипова // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. - 2011. - № 1. - С. 3-10.

14. Запесоцкий А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности / А.С. Запесоцкий // Педагогика.-2002-№2. - С. 3-8.

15. Гафуров И.Р., Калимуллин А.М. Организационная и содержательная модернизация в педагогическом образовании в Казанском Федеральном университете / И.Р. Гафуров, А.М. Калимуллин // Образование и саморазвитие. - 2015. - № 2(44). - С. 3-10.

16. Калимуллин А.М. Как подготовить эффективного учителя. Опыт Казанского федерального университета / А.М. Калимуллин // Учительская газета №47 от 25 ноября 2014г.

17. Национальный архив Республики Татарстан. Фонд 977. Опись совет. Дело 131.ЛЛ.1-5.

18. Калинина А.В., Гордик С.А. Феномен юбилея в познании истории юридического вуза: исследовательские возможности и перспективы / А.В. Калинина, С.А. Гордик, Н.А. Еловиков, М.В. Катаргин // Электронное приложение к Российскому юридическому журналу. - 2018. - № 1. - С. 134-163.

19. Казанский университет. 1804-1977. (Очерки истории): Казань, 1979. – 304 с.

20. Отчёт по исполнению мероприятий. Программы развития за первое полугодие 2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://kpfu.ru/portal/docs/F1423791886/Otchet.po.program me.razvitiya.KFU_1.polug2013.g.doc](http://kpfu.ru/portal/docs/F1423791886/Otchet.po.program.me.razvitiya.KFU_1.polug2013.g.doc)

References:

1. Cherepanova T.B. Trends and tendencies of modern educational practice / T.B. Cherepanova // Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research. - 2019. - № 2. - S. 139-141.

2. Nazaikinskaya O.L., Ovchinnikova N.N. 10 trends of future education [Electronic resource] / O.L. Nazaikinskaya, N.N. Ovchinnikov. - Access mode: <http://trends.skolkovo.ru/2017/10/10-trendov-budushhego-obrazovaniya/>

3. Kraynik V.L. Higher education in Russia: trends and development prospects / V.L. Kraynik // Biological Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky. - 2015. - № 1a (14). - S. 81-85.

4. Bermus A.S. Theoretical pedagogy: textbook / A.S. Bermus - Rostov n / A., 2010. - 143 p.

5. Moiseuk N.E. Pedagogy: textbook for students of higher educational institutions / N.E. Moiseyuk; 5th ed. and reslave. - Kiev: Summit Book, 2007. - 655 p.

6. Skudnova T.D. Psychological and pedagogical support for the development of professional subjectivity of students / T.D. Skudnova // Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. - 2015. - № 3(162). - S. 25-32.

7. Khayrutdinov R.R. The subject-activity paradigm in master's education / R.R. Khairutdinova // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 1. - S. 7-9.

8. Mukhametzyanova F.G., Panchenko O.L., Khairutdinov R.R. The development of the subjective potential of students in master's education / F.G. Mukhametzyanova, O.L. Panchenko, R.R. Khairutdinov // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 4(129). - S. 76-80.

9. Theological V.I., Busygina A.L., Aniskin V.N. Conceptual foundations of higher education in the digital economy / V.I. Theological, A.L. Busygina, V.N. Aniskin // START. - 2019. - № 1(26). - S. 223-230.

10. Legenchuk D.V. Continuity of the content of secondary and higher professional education / D.V. Legenchuk // Bulletin of SUSU. - 2009. - № 7. - S. 96-104.

11. Mikhaileiko T.S. Continuity in higher education: basic provisions / T.S. Mikhaileiko // Electronic scientific and methodological journal of the Omsk State Agrarian University. - 2016. - № 2 (5). - S. 88-92.

12. Dneprovskaya N.V. Assessment of the readiness of Russian higher education for the digital economy / N.V. Dneprovskaya // Statistics and Economics. - 2018. - № 4. - С. 16-28.

13. Arkhipova O.V. Problems of the development of humanitarian education in modern conditions / O.V. Arkhipova // Bulletin of the Association of Tourism and Service Universities. - 2011. - № 1. - S. 3-10.

14. Zapesotsky A.S. Humanitarian education and problems of spiritual security / A.S. Zapesotsky // Pedagogy. – 2002. - № 2. - S. 3-8.

15. Gafurov I.R., Kalimullin A.M. Organizational and substantial modernization in teacher education at Kazan Federal University / I.R. Gafurov, A.M. Kalimullin // Education and self-development. - 2015. - № 2(44). - S. 3-10.

16. Kalimullin A.M. How to prepare an effective teacher. Experience of Kazan Federal University / A.M. Kalimullin // Teacher's newspaper No. 47 of November 25, 2014.

17. National Archives of the Republic of Tatarstan. Fund 977. Inventory board. Case 131.LL. 1-5.

18. Kalinina A.V., Gordik S.A. Jubilee phenomenon in the knowledge of the history of a law school: research opportunities and prospects / A.V. Kalinina, S.A. Gordik, N.A. Elovikov, M.V. Katargin // Electronic supplement to the Russian Law Journal. - 2018. - № 1. - S. 134-163.

19. Kazan University. 1804-1977. (Essays on history): Kazan, 1979. - 304 p.

20. Report on the implementation of activities. Development programs for the first half of 2013 [Electronic resource]. - Access mode: [http://kpfu.ru/portal/docs/F1423791886/Otchet.po.program me.razvitiya.KFU_1.polug2013.g.doc](http://kpfu.ru/portal/docs/F1423791886/Otchet.po.program.me.razvitiya.KFU_1.polug2013.g.doc)

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37.013.41

Многофункциональность педагогической деятельности учителя английского языка

Multifunctionality of educational activity of a teacher of English

Кузнецов Д.В., *Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Л. Толстого Казанского (Приволжского) Федерального университета, englishkazan@ya.ru*

Ялалов Ф.Г., *Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Л. Толстого Казанского (Приволжского) Федерального университета, Академия Наук Республики Татарстан, yalalov51@mail.ru*

Kuznetsov D., *Institute of Philology and Intercultural Communication L. Tolstoy Kazan (Volga) Federal University, englishkazan@ya.ru*

Yalalov F., *Institute of Philology and Intercultural Communication L. Tolstoy Kazan (Volga) Federal University, Academy of Sciences of Tatarstan Republic, yalalov51@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.006

Ключевые слова: многофункциональность, учитель английского языка, профессиональная компетентность, саморазвитие, сферы образовательной деятельности, профессионализм, социализация.

Keywords: multifunctionality, English teacher, professional competency, self-development, spheres of educational activity, professionalism, socialization.

Аннотация. Актуальность статьи определяется значением модернизации системы образования, что выдвигает требование подготовки высококвалифицированных кадров, обладающих определенными педагогическими компетенциями, в частности, их многофункциональности. Цель исследования – комплексное изучение структуры многофункциональной педагогической деятельности учителя английского языка. Авторами сформулировано понятие «многофункциональность педагогической деятельности», раскрыты сферы многофункциональной педагогической деятельности учителя английского языка, а также основные педагогические функции и компетенции, которыми должен обладать современный педагог английского языка. Разработана схема интегративной связи многофункциональности и профессиональных компетенций.

Актуальность изложенного в статье поддерживается результатами проведенного авторами эмпирического исследования среди студентов-бакалавров, заключающегося в анализе значимости различных профессиональных показателей многофункциональности. На основе проведенного исследования авторы делают вывод, что многофункциональность выступает как один из наиболее перспективных инструментов модернизации деятельности образовательной организации. Статья предназначена для преподавателей английского языка, студентов педагогических вузов.

Abstract. The relevance of the article is defined by the meaning of modernizing of our system of education, which lodges a claim of training highly skilled staff, who possess definite pedagogical competencies, in particular, their multi-functionality. The purpose of the research is a complex study of multi-functional pedagogical activity of a teacher of English. The authors stated the notion of “multi-functionality of pedagogical activity”, described the sphere of multi-functional pedagogical activity of a teacher of English and main pedagogical functions and competencies, which a modern pedagogue must possess. A chart of the integrative connection between multi-functionality and professional competencies has been elaborated. Relevance of the issues, described in the article, is supported by the results of the empirical research, conducted by the authors among under-graduate bachelor students, which consisted of analysis of the magnitude of various professional multi-functionality indicators. Based on the conducted research, the authors conclude, that multi-functionality serves as one of the most forward-looking tools in modernization of the activity of an educational institution. The article is intended for English teachers and students whose major field of study is education.

Введение. Актуальность статьи обусловлена современными процессами переустройства общества, формированием рыночной экономики и прочими социально-экономическими трансформациями, отражающимися на всей системе образования. Во многом это связано с формированием инновационной экономики в

стране, важным условием которой является модернизация системы образования. Необходимость такой модернизации вызвана, прежде всего, потребностью в высококвалифицированных кадрах, способных сочетать как аналитические навыки, так и творческий подход при решении возникающих

задач. Данные преобразования выдвигают новые требования и к профессиональной деятельности учителя, наличие определенных педагогических компетенций, в частности, его многофункциональности. В особенности, это касается учителя английского языка. Профессиональная компетентность и многофункциональность учителя иностранного языка в нынешнее время наиболее востребованы, так как именно владение английским языком открывает дорогу карьерного становления.

В рамках Национального проекта основными стратегическими задачами Российской Федерации до 2024 года являются обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования, воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности. В свою очередь, необходимость модернизации системы педагогического образования обусловлена происходящими в ней кардинальными изменениями [1]. В этой связи в современном информационном обществе особую остроту приобретает проблема развития профессионализма и многофункциональности педагога как субъекта развития образовательной системы.

Термин «многофункциональность» педагогической деятельности подразумевает способность специалиста выполнять на достаточно высоком уровне свои профессиональные задачи и функции, а также готовность совмещать несколько профессий, специальностей и должностей [11]. Данная мысль имеет свое отражение в исследованиях многих педагогов. Так, Н.В. Кузьмина выделяет такие компоненты профессионально-педагогической деятельности учителя, как конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический [5]. А.И. Жук и Н.Н. Кошель определяют структуру профессионально-педагогической деятельности функциями преподавателя относительно системы «учитель-ученик», предлагая методический, исследовательский и проектировочный компоненты [4].

На уроке иностранного языка учитель выполняет большое количество функций. Учитель дает задания учащимся, инструктирует их выполнение, задает вопросы, стимулируя развернутые ответы, дает разного рода объяснения, корректирует допущенные учащимися ошибки, мотивирует их, контролирует образовательный процесс и т.д. Реализация всех перечисленных функций на уроке требует от учителя специальных знаний и

умений, которые составляют его профессиональную компетентность, и их эффективное выполнение способствует максимизации обучающих возможностей урока. Иными словами, английский язык выступает как средство формирования и интеграции педагогических функций.

В исследовании авторами предпринята попытка комплексного изучения содержания многофункциональности педагогической деятельности с целью доказательства ее значимости в современных реалиях и обеспечения оптимальности каждого из этапов профессиональной подготовки будущих учителей английского языка в контексте формирования названных авторами профессиональных компетенций. Данное исследование направлено на совершенствование процесса обучения в условиях информатизации и индивидуализации образовательных процессов с целью получения многокомпонентной языковой личности, готовой к саморазвитию и непрерывному самообразованию в области английского языка.

Материалы и методы. В исследовании использованы следующие методы: метод теоретического анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме, анализа передового педагогического опыта по тематике исследования, а также такие методы, как педагогическое наблюдение, сравнение, опрос, обобщение полученных результатов.

Результаты. Итак, под многофункциональностью педагогической деятельности учителя английского языка мы будем понимать «интеграцию набора компетенций на основе их взаимосвязи, включающих в себя умение, способность, готовность и владение, применение преподавателем широкого спектра знаний и умений, и выполнение разнообразных функций в процессе обучения». Многофункциональность проявляется в умении выполнять несколько видов деятельности одновременно, в способности синтезировать их. Каждая сфера педагогической деятельности представляет собой систему компетенций, которые характеризуют степень соответствия профессиональной деятельности учителя требованиям современного общества, социальному заказу на качество и виды трудовых ресурсов, востребованных на рынке труда.

Квалификационная характеристика учителя английского языка требует выполнения следующих видов деятельности, см. рисунок 1.

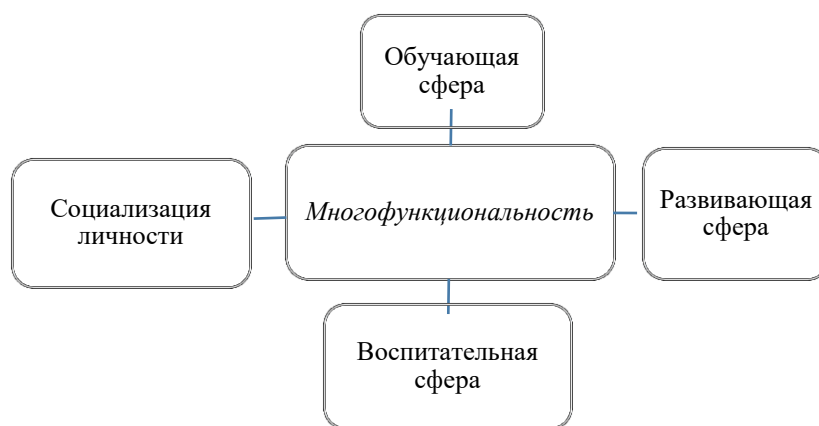


Рисунок 1. – Сферы многофункциональной педагогической деятельности учителя английского языка

Рассмотрим более подробно каждую из перечисленных сфер педагогической деятельности.

Обучающая деятельность. Процесс обучения, в первую очередь, направлен на формирование у обучающихся знаний и умений. Определим основные педагогические компетенции обучающей деятельности учителя современного английского языка.

1. Умение. Здесь мы говорим об умении проведения урока. Как известно, эффективность профессиональной деятельности любого учителя определяется успешностью усвоения знаний обучающимися. Очевидно, что непосредственно сам учитель должен обладать достаточным уровнем профессиональных знаний и умений в рамках своего предмета.

2. Способность. В данном случае речь идет о способности учителя построить образовательный процесс на основе знания индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся.

3. Готовность. Как говорилось ранее, ключевой задачей педагога английского языка является умение проведения урока, и, прежде всего, самому учителю необходимо привить потребность в обучении на протяжении всей жизни. Иными словами, он должен быть готов к непрерывному самообразованию, профессиональному и личностному росту.

4. Владение. Современный педагог английского языка должен владеть иностранным языком в совершенстве, демонстрируя владение основными лингвистическими и методическими категориями и понятиями для различного рода учебных задач.

В ходе осуществления обучающей деятельности педагог выполняет ряд функций:

- дидактическая, заключающаяся в выборе способов и средств предъявления учебной информации;

- диагностическая, позволяющая сформировать четкое представление об особенностях физического и психического развития обучающихся, уровня их умственной и нравственной воспитанности, условиях их социализации;

- коммуникационная, включающая в себя процесс построения межличностного взаимодействия и отношений, создающих условия для организации эффективного педагогического процесса;

- информационная, являющаяся одной из основных функций, выполняемых учителем в процессе каждой учебно-воспитательной деятельности. Педагог является основным источником информации для обучаемых. Ему необходимо знать обо всем, а своим предметом – владеть в совершенстве;

- контрольно-оценочная, предполагающая диагностику эффективности деятельности и анализ достигнутых результатов как учащихся, так и своей обучающей деятельности, умение осуществлять контроль заданий, учебного материала, правильности выполнения упражнений;

- рефлексивная, подведение итогов своей педагогической деятельности, определение направлений коррекции своей деятельности и профессионального совершенствования.

Опираясь на вышеназванные функции современного учителя английского языка, можно сделать вывод, что обучением детей может заниматься только специально подготовленный педагог, обладающий такой компетенцией, как многофункциональность. Он должен уметь находить что-то новое в изученном, организовывать учебное занятие так, чтобы

каждый учащийся хотел принять в нем участие, обеспечить условия, благоприятные для творчества.

Развивающая деятельность. Современная наука основной целью педагогической деятельности называет, в первую очередь, развитие обучающихся, основной целью которого является формирование устойчивого интереса и мотивации к изучению предмета, развитие языковых, общенаучных умений культуры речевого общения, интеллектуальное развитие обучающихся. В свою очередь, развитие у учащихся творческого мышления – одна из наиболее важных педагогических задач на сегодняшний день. Стремление реализовать себя, проявить свои возможности – это то направляющее начало, которое проявляется во всех формах человеческой жизни – стремление к развитию, совершенствованию, тенденция к выражению и проявлению всех способностей организма и «я». В связи с этой целью успешного развития мыслительных способностей в учебной деятельности, учителю английского языка необходимо владение более современными средствами и методами развивающей деятельности, базирующихся на основе креативности, инициативности и мобильности. На основе этого педагогическая деятельность учителя английского языка должна быть связана, в первую очередь, с систематическим повышением уровня своего профессионального развития [8].

Итак, ключевой задачей развивающей деятельности учителя английского языка является формирование и развитие сознания и поведения в процессе обучения, активизация творческой деятельности и формирование познавательных процессов личности обучающихся. Для этого он должен обладать определенными компетенциями, позволяющими ему эффективно осуществлять процесс развития с различными категориями учащихся:

- умение составлять программу с целью развития обучающихся и задания по учебным темам;
- готовность принять различные категории детей;
- способность выявлять их проблемы;
- владение современными педагогическими методами и технологиями, которые понадобятся для работы.

Основными педагогическими функциями развивающей деятельности учителя английского языка являются:

- 1) диагностическая, оценка уровня развития обучающихся;

- 2) проективная, основной целью которой является планирование развивающей деятельности, форм, методов, средств обучения и контроля;

- 3) коммуникационная, подразумевающая активное вовлечение всех обучающихся в образовательный процесс. Являясь участником общения, педагог служит образцом речевого поведения в конкретной коммуникативной ситуации;

- 4) оценочно-результативная: оценка результатов работы, сопоставление результатов педагогическим целям [10].

Все вышеизложенное дает нам основание отметить, что в современном образовании выдвигается в качестве приоритетной проблема активизации развивающей деятельности обучающихся, подготовка личностей с ориентацией на завтрашний день, принимающих активное социальное участие в жизнедеятельности общества [6]. Данная сфера деятельности предполагает не только развитие интереса обучающихся к предмету, но и создает основу для самостоятельного получения новых знаний, умений, владений, что так же способствует актуализации познавательной деятельности.

Воспитательная деятельность. Многофункциональность педагога английского языка должна оцениваться не только по качеству проводимых занятий, но и по его участию в воспитательной работе, связанной с привитием уважительного и толерантного отношения как к другой культуре, так и к своей.

К профессиональным компетенциям педагога, которые необходимы для осуществления воспитательной деятельности, следует отнести:

- 1) умение построения индивидуальной воспитательной программы с целью формирования у обучающихся уважения и интереса к культуре и народу страны изучаемого языка;

- 2) готовность принимать разных детей, независимо от их учебных возможностей и взаимодействовать с другими специалистами;

- 3) способность составлять индивидуальные планы развития обучающихся и грамотно осуществлять оценку поступки и поведение ребенка;

- 4) владение средствами, с помощью которых педагог сможет создать не только образованного человека, но и воспитать в нем языковую личность, обладающую высокой системой общечеловеческих ценностей, новым мышлением.

В процессе воспитательной работы учитель английского языка выполняет следующие функции:

- организационно-координирующая педагогическая функция, основной целью которой является организация воспитательной работы с обучающимися, выбор форм и методов воспитания в соответствии с поставленными задачами, взаимодействие с каждым учащимся и классом в целом;

- функция планирования, педагогического моделирования деятельности. Данная функция поможет педагогу целенаправленно отобрать содержание, средства и форму воспитательной работы, спроектировать результаты своей деятельности;

- аналитико-прогностическая, подразумевающая изучение индивидуальных особенностей обучающихся, и динамики их развития, определение состояния и перспектив развития коллектива класса, умение учителя предвидеть результаты своей деятельности в имеющихся конкретных условиях, и, исходя из этого, определить стратегию своей дальнейшей деятельности;

- коммуникативная, заключающаяся в регулировании межличностных отношений между обучающимися, содействии общему благоприятному психологическому климату в коллективе [2].

Эффективность воспитательной деятельности учителя напрямую зависит от уровня подготовки преподавателя, от того, насколько он разбирается в социальных и ситуативных трудностях жизнедеятельности обучающегося, способен решать социальные проблемы детей и владеет комплексом общетеоретических и специальных знаний, насколько его деятельность многофункциональна [3]. В результате успешной воспитательной деятельности мы получаем саморазвивающуюся языковую личность, готовую к саморазвитию и непрерывному самообразованию в области иностранного языка на протяжении всей жизни.

Социализация личности. Английский язык выступает одной из дисциплин, обеспечивающих успешный процесс социализации личности. В свою очередь, социализация представляет собой процесс освоения человеком определенных социальных ролей, норм поведения, необходимых для полноценной жизни в динамично развивающемся обществе. В русле субъект-объектного подхода сущность социализации трактуется как адаптация человека в обществе [7, с.13]. Данное явление есть процесс усвоения и активного воспроизводства

социального опыта в ходе деятельности и общения. Однако здесь говорится не только о привитии обучающимся каких-то социальных черт, свойств и качеств, но и постоянном воздействии социальной среды, благодаря чему человек становится членом того или иного общества. В нашем случае социокультурной средой и первоочередным общественным институтом выступает институт образования, где первоочередную роль играет учитель.

В связи с усложнившимися требованиями к образовательной сфере процесс социализации и социальной адаптации в обществе – непростая задача, которую сможет успешно решить лишь тот педагог, обладающий совокупностью знаний, навыков, компетенций, тот, чья деятельность носит многофункциональный характер.

Основными критериями успешной социализации обучающихся, к которым необходимо стремиться как к некоему идеалу, являются социальная адаптивность, самоорганизация, самоутверждение, саморазвитие, ответственность, приобретение материальной независимости от родителей в начале трудовой деятельности.

Рассмотрим основные функции преподавателя английского языка:

- 1) диагностическая, подразумевающая получение данных об уровне социализации личности;

- 2) организационно-координирующая, включающая в себя организацию саморазвития, самопознания, самосовершенствование способностей и возможностей учащихся;

- 3) коммуникативная, заключающаяся в установлении взаимоотношений с целью стимулирования активности обучающихся в образовательном процессе;

- 4) информационная. Одной из важных функций педагога английского языка в социализации является адаптация требований общества к личности обучающегося. Так, например, преподаватель на уроках затрагивает такие темы, как «Выбор профессии», «Хобби и интересы», информируя учащихся об актуальных на сегодняшний день профессиях, квалификационных требованиях работодателей;

- 5) контрольная и коррекционная, педагог подводит итоги своей деятельности, корректирует формы проведения занятий с целью достижения поставленных социально-педагогических задач.

В состав компетенций, которыми необходимо обладать современному учителю английского языка с целью социализации обучающихся, входят следующие компетенции:

1) умение вовлекать учащихся в иноязычное общение, исправлять и оценивать их высказывания;

2) способность построения уроков английского на принципе личностно-ориентированного подхода в том контексте, чтобы каждый из них заставлял обучающегося задуматься о его роли в обществе;

3) владение коммуникативной компетенцией. Здесь говорится о владении хорошими грамматическими и лексическими навыками.

Обобщая вышесказанное, построим схему, показывающую связь многофункциональности и профессиональных компетенций учителя английского языка, см. рисунок 2.

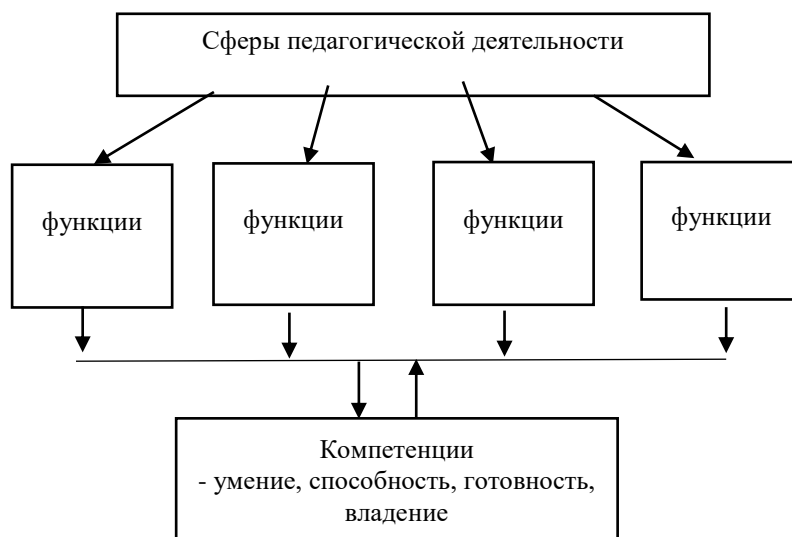


Рисунок 2. – Интегративная связь многофункциональности и профессиональных компетенций

Необходимость модернизации в образовательной сфере очевидна. Современная социальная действительность требует от учителя английского языка наличие таких компетенций, как умение, способность, готовность и владение. Они придают его педагогической деятельности многофункциональный характер.

Развивая проблематику многофункциональности учителя английского языка, было проведено эмпирическое исследование среди студентов-бакалавров,

закрывающееся в анализе значимости различных профессиональных показателей многофункциональности. Оценка проводилась по 5-бальной шкале, студентам необходимо было оценить тот или иной показатель от одного до пяти, где 1 – показатель не является значимым в педагогической работе, 5 – показатель является важным и необходимым в работе преподавателя. Полученные в результате исследования результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Субъективная оценка показателей многофункциональности учителя английского языка

№	Показатель	Оценка показателей студентами, ср.зн.
1	Продвинутое, доведенное до идеала знание предмета	4,90
2	Умение доступно объяснять материал, коммуникативные навыки	4,80
3	Умение прогнозировать деятельность и видеть результат	4,30
4	Аналитический склад ума	4,50
5	Наличие творческих способностей	4,50
6	Умение применять различные методы с целью формирования и развития положительного отношения к образовательному процессу	4,70
7	Владение инновационными методами и технологиями обучения	4,80

Анализ полученных в ходе исследования результатов позволяет сделать следующие умозаключения:

- важным моментов для студентов является продвинутое, доведенное до идеала знание

предмета, владение комплексом общетеоретических и специальных знаний;

- основой многофункциональности педагога в условиях современного общества, по мнению студентов, является умение доступно объяснять материал, коммуникативные навыки;

- по мнению студентов, помимо отличного знания предмета и наличия коммуникативных качеств, педагог должен владеть различными инновационными методами и технологиями обучения, что также является для них высоким уровнем многофункциональности. Это объясняется тем, что преподаватель, который владеет не только системой специальных общетеоретических знаний, умений, навыков, но и различными технологиями обучения, будет иметь способность замотивировать обучающихся к образовательному процессу и сможет дать качественное образование.

Обобщая результаты исследования, можно утверждать, что многофункциональность является неотъемлемой составляющей профессионально-педагогической деятельности учителя английского языка. В нынешнее время недостаточно обладать лишь базовыми педагогическими компетенциями, очень важно регулярно повышать свой профессиональный уровень, так как от него напрямую зависит эффективность деятельности образовательной организации и качество образовательного процесса, уровень мотивации обучающихся, к обучению, социально-экономическое и духовное развитие общества. На основе этого нами была разработана анкета для преподавателя английского языка с целью определения уровня его многофункциональности. Анкета представлена в таблице 2.

Таблица 2. – Авторская анкета определения уровня многофункциональности

№	Наименование вопроса	Да/нет
1	Читаю зарубежную художественную литературу в оригинале	
2	Я предпочитаю прямую вербальную коммуникацию с носителями иностранного языка	
3	Я прочитал (а) более 5 книг в оригинале	
4	В работе опираюсь главным образом на собственное мнение и опыт	
5	Знаю и учитываю в работе физиологические и психологические особенности каждого ребёнка	
6	Специально стремлюсь узнать что-то новое для своей работы	
7	Каждый день я составляю список предстоящих дел, упорядоченный по приоритетам. Важнейшие вещи я делаю в первую очередь	
8	Я пытаюсь направить свою активность таким образом, чтобы в первую очередь концентрировать на немногих «жизненно важных» проблемах	
9	Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами	
10	Возникающие препятствия стимулируют мою активность	
11	Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя	
12	Я много читаю	
13	Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты	
14	Я получаю удовольствие от освоения нового	
15	Возможность работать творчески является очень важной	
16	Мысль о предстоящей встрече с учениками и коллегами доставляет удовольствие	
17	Я рефлексировать свою деятельность, выделяя на это специальное время	

Заключение. В современных условиях педагогическая деятельность актуализирует проблему профессионализма и многофункциональности педагогической деятельности учителя английского языка. Она позволяет оптимизировать процесс обучения иностранному языку, достигая лучших результатов за один и тот же промежуток времени.

Авторами раскрыто содержание многофункциональности как ключевого компонента педагогической деятельности учителя английского языка, предложена

авторская анкета определения уровня многофункциональности.

Внедрение в педагогическую практику разработанных материалов будет способствовать обеспечению условий, необходимых для формирования профессиональных компетенций и многофункциональности, поддержанию высокого уровня учебного процесса в высших учебных заведениях, его обогащения.

Россия имеет огромный потенциал для развития профессионального образования, где ключевое место занимает политика качества осуществления педагогической деятельности, которая подразумевает формирование комплекса

способностей, необходимых субъекту профессиональной деятельности для работы с различными категориями детей и для того, чтобы

он чувствовал себя уверенно в условиях инновационного образования.

Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
2. Береговенко Е.Н. Компетентностный подход к оптимизации образовательных траекторий / Е.Н. Береговенко // Новые технологии в образовании / Материалы научно-практической конференции. – Красноярск, 2015. – С. 192–195.
3. Василенко И.В. Воспитание - проблема современного образования в России / И.В. Василенко. – М., 1999. – 283 с.
4. Кузнецов Д.В., Гагарина В.Р., Сафина Л.Р. К вопросу многозадачности и многофункциональности преподавателя английского языка в экономическом вузе / Д.В. Кузнецов, В.Р. Гагарина, Л.Р. Сафина // Казанский педагогический журнал. – 2016. - № 4 (117).
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа. – 1990. – 119 с.
6. Ломакина Т.Ю. Теория и практика развития исследовательских компетенций учителя / Т.Ю. Ломакина, С.В. Дзюбенко. – М., 2017. – 240 с.

7. Михайлова Д.И. Диагностическая функция в воспитательной деятельности будущего классного руководителя / Д.И. Михайлова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 7-1. – С. 159–163.
8. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А.В. Мудрик. - 8-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия». – 2013. – 240 с.
9. Тетина С.В. Методическая грамотность как часть профессиональной компетентности учителя иностранного языка / С.В. Тетина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 3 (28).
10. Яковлева Ю.М. Речевые функции учителя на уроке иностранного языка: ученые записки Орловского государственного университета / Ю.М. Яковлева. – 2016. – № 4 (73). – С. 387–389.
11. Ялалов Ф.Г. Профессиональная многомерность: многомерные компетенции / Ф.Г. Ялалов // Филология и культура. – 2015. – № 2 (40).

References:

1. Decree of the President of the Russian Federation of 05/07/2018 No. 204 “On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024”.
2. Beregovenko E. N. Competency-based approach to the optimization of educational paths / E.N. Beregovenko // New technologies in education / Materials of a scientific-practical conference. - Krasnoyarsk, 2015. - S. 192–195.
3. Vasilenko I.V. Education, the problem of modern education in Russia / I.V. Vasilenko. - M., 1999. - 283 p.
4. Kuznetsov D.V., Gagarina V.R., Safina L.R. On the issue of multitasking and multifunctionality of an English teacher at an economic university / D.V. Kuznetsov, V.R. Gagarina, L.R. Safina // Kazan Pedagogical Journal. - 2016. - № 4 (117).
5. Kuzmina N.V. Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training / N.V. Kuzmina. - M.: Higher school. - 1990. - 119 p.
6. Lomakina T.Yu. Theory and practice of development of teacher research competencies / T.Yu. Lomakina, S.V. Dzyubenko. - M., 2017. - 240 p.

7. Mikhailova D.I. The diagnostic function in the educational activities of the future class teacher / D.I. Mikhailova // Modern high technology. - 2016. - № 7-1. - S. 159–163.
8. Mudrik A.V. Social pedagogy: a textbook for students. institutions of higher prof. education / A.V. Mudrik. - 8th ed., Rev. and add. - M.: Publishing Center "Academy". - 2013. - 240 s.
9. Tetina S.V. Methodological literacy as part of the professional competence of a foreign language teacher / S.V. Tetina // Scientific support of the system of advanced training of personnel. - 2016. - № 3 (28).
10. Yakovleva Yu.M. Teacher speech functions in a foreign language lesson: scientific notes of Oryol State University / Yu.M. Yakovleva. - 2016. - № 4 (73). - S. 387–389.
11. Yalalov F.G. Professional multidimensionality: multidimensional competencies / F.G. Yalalov // Philology and Culture. - 2015. - № 2 (40).

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378.147

Формирование компетентности бакалавров педагогики в области применения цифровых технологий в профессиональной деятельности

Formation of bachelors' pedagogical competence in the field of digital technologies application in the professional activity

Федорова И.А., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, i5r5a577@yandex.ru

Хрисанова Е.Г., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, elenka0304@gmail.com

Тенюкова Г.Г., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, tenyuckova.galina@yandex.ru

Fedorova I., I.Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, i5r5a577@yandex.ru

Khrisanova E., I.Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, elenka0304@gmail.com

Tenyukova G., I.Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, tenyuckova.galina@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.007

Ключевые слова: бакалавры педагогического образования, цифровые технологии, профессиональная деятельность, компетенции, формирование.

Keywords: bachelor of pedagogical education, digital technologies, professional activity, competence, formation.

Аннотация. Статья посвящена одному из аспектов проблемы модернизации профессионально-педагогического образования - проблеме формирования компетентности бакалавров педагогики в области применения цифровых технологий в профессиональной деятельности. Показана актуальность данного аспекта в условиях цифровизации всех сфер общества и введения Профессионального стандарта педагога. В связи с этим рассмотрены новые требования цифровой школы, опирающейся на новые образовательные стандарты, к подготовке компетентных педагогов, способных к использованию цифровых технологий в процессе обучения всем дисциплинам. Целью статьи является обоснование системы формирования компетентности в области применения цифровых технологий в профессиональной деятельности у будущих бакалавров педагогики по направлению подготовки «Технология». В статье раскрыты возможности использования цифровых технологий в деятельности учителя технологии, изложено авторское видение сущности исследуемой компетентности бакалавра по направлению подготовки «Технология». Представлены критерии, и дана характеристика уровней сформированности исследуемой компетенции у студентов-бакалавров. Предложена система формирования компетентности бакалавров педагогики в области применения цифровых технологий в профессиональной деятельности, включающая три этапа. Изложено содержание и результаты реализации системы в образовательном процессе ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. Статья предназначена для преподавателей педагогических вузов и организаций, осуществляющих повышение квалификации педагогических работников.

Abstract. The article is devoted to one of the aspects of the problem of professional and pedagogical education modernization — the problem of future teachers' competence in the field of digital technologies in professional activities formation. The relevance of this aspect in the conditions of digitalization of all spheres of the society and the introduction of the professional standard for teachers is revealed. In this regard, the new requirements of a digital school based on new educational standards for the training of competent teachers who are able to use digital technologies in the process of teaching all disciplines are considered. The purpose of the article is to substantiate the system of competence formation in the field of digital technologies application in professional activity of future bachelors of pedagogy in the field of "Technology" training. The article reveals the possibilities of using digital technologies in the activities of technology teachers, the authors' vision of the essence of the studied competence of the bachelor in the field of training "Technology". The criteria and characteristics of the levels of the studied competence of undergraduate students are presented. The system of competence formation in the field of digital technologies application in professional activity for bachelors of pedagogical education, including three stages, is proposed. The article describes the content and results of the system implementation in the educational process of I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University. The article is intended for teachers of pedagogical universities and organizations that provide teachers' professional development.

Введение. Стартовавший в конце прошлого века процесс трансформации технологий привел к значительным изменениям не только образовательной среды, но и всех сфер нашего общества. В настоящее время этот процесс набирает обороты, что проявляется в постоянном совершенствовании цифровых технологий и их внедрении во все области народного хозяйства для решения множества производственных задач. Благодаря универсальности и быстрдействию, обеспечивающему сокращение сроков исполнения задач, IT-технологии приобрели популярность и востребованность во всех сферах, в том числе и в сфере образования.

Диджитализация способствовала формированию в системе образования полноформатной виртуальной среды открытых знаний, электронных образовательных систем и порталов, созданию условий для дистанционного взаимодействия обучающихся и обучающихся как субъектов онлайн-курсов, обеспечила доступность образовательных материалов ведущих мировых университетов [4].

Правительством РФ 29.09.2018 утверждены «Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2024 года», направленные на реализацию положений Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». В качестве приоритетной в названных документах ставится задача осуществления прорывного научно-технологического и социально-экономического развития. Одним из важных ресурсов такого развития объявлена национальная образовательная система, что неизбежно повлекло за собой трансформации в перечне профессиональных обязанностей педагогических работников, в требованиях к их квалификации и компетентности, среди которых на первое место вышла компетентность в области применения цифровых образовательных ресурсов, цифрового учебного оборудования для решения задач обучения и воспитания, внедрения онлайн образования и др.). Перечисленные изменения нашли место в Профессиональном стандарте педагога.

Согласно положениям Профессионального стандарта, реализация трудовых функций учителя требует от него владения ИКТ-компетенциями в таких сферах деятельности, как владение информационными технологиями и применение ИКТ-технологий в образовательном процессе. Следует отметить, что такие требования предъявляются не только к педагогическим

работникам российской школы. Так, в документах ЮНЕСКО называются компоненты ИКТ-компетенций педагога, среди которых осознание значения и места информационно-коммуникационных технологий в обучении и воспитании, навыки применения технических и программных средств ИКТ при разработке учебных программ и средств оценивания результатов обучения, в организации и управлении образовательным процессом и собственным профессиональным развитием.

Учителя, владеющие перечисленными компетенциями, необходимы цифровой школе как особому виду образовательного учреждения, которое осознанно и эффективно использует цифровое оборудование, программное обеспечение в образовательном процессе и тем самым повышает конкурентоспособность каждого обучающегося [5]. Школы, которые перешли на цифровые технологии обучения, в отличие от «традиционных», имеют более современное техническое и информационное оснащение и уровень управления образовательной средой. Однако с точки зрения обеспеченности квалифицированными педагогическими кадрами наблюдается нехватка учителей, владеющих, в полной мере, как цифровой компетенцией, так и способных к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс.

В связи с этим возникает острая необходимость подготовки в педагогических вузах бакалавров педагогики с высоким уровнем сформированности компетентности в области применения цифровых технологий в будущей профессиональной деятельности. Данная задача поставлена перед системой профессионально-педагогического образования приоритетным проектом в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», который также предусматривает модернизацию образовательных программ и внедрение инновационных цифровых технологий в учебный процесс. Цель исследования: разработать систему эффективного формирования у будущих бакалавров педагогического образования по профилю «Технология» компетенции в области применения цифровых технологий в образовательной деятельности.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили нормативные документы в области образования (ФГОС ВО, ФГОС ОО, Целевые программы в области образования и т.д.), научные исследования в области подготовки бакалавров

педагогического образования (профиль «Технология»), а также исследования, посвященные проблемам, возникающим в ситуации цифровизации образования.

В процессе исследования были использованы результаты реализованного в 2019 году в Казанском федеральном университете проекта «Совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников в условиях цифровизации образования», направленного на создание и реализацию программ повышения квалификации педагогических работников всех уровней образования в области цифровых технологий [<https://kpfu.ru>].

Методами исследования послужили анализ перечисленных материалов, синтез полученной информации, моделирование феномена компетентности бакалавра педагогического образования в области применения цифровых технологий в профессиональной деятельности и системы ее формирования у будущих бакалавров профиля «Технология» в педагогическом вузе.

Результаты исследования. По данным атласа новых профессий, в ближайшие десятилетия рынок труда изменится кардинально: около 35% рабочих мест в промышленно-развитых странах будут заменены роботами, компьютерными программами и другими цифровыми технологиями [1]. В связи с социальными и технологическими трансформациями в последующие годы одним из базовых процессов, влияющих на изменение окружающего мира, будет автоматизация [4]. С учетом названных процессов были разработаны Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения, определившие в качестве результатов профессиональной подготовки будущих педагогов их способность и готовность к реализации образовательных программ различных уровней при помощи современных методик и технологий, в том числе цифровых [5]. Это относится к будущим педагогам всех профилей подготовки. Особое значение данная способность имеет для учителей технологии общеобразовательной школы.

Применительно к будущему учителю технологии его компетентность в области применения цифровых технологий в образовательной деятельности можно определить следующим образом: это способность эффективно осуществлять обучение и воспитание школьников в электронной информационно-образовательной среде общеобразовательной школы; применять цифровые технологии в

качестве базовых и вспомогательных средств управления индивидуальной и групповой учебно-познавательной деятельностью обучающихся в форме онлайн и оффлайн обучения; применять сетевые технологии как инструмент взаимодействия с обучающимися в школе и за ее пределами; применять современное учебное цифровое оборудование и программное обеспечение для организации совместных с обучающимися экспериментальных исследований (технологии «Виртуальная реальность»; технология «Панорамных изображений»; «3D моделирование»; «Образовательная робототехника»; технология использования малых средств информатизации, мультимедийный учебный контент и т.д.).

Нами были разработаны критерии оценки компетентности будущих учителей технологии в области применения цифровых технологий в профессиональной деятельности, в соответствии с которыми даны следующие характеристики уровней ее сформированности.

Высокий уровень: будущий учитель технологии способен на продвинутом уровне пользоваться электронной информационно-образовательной средой (ЭИОС) и информационно-коммуникационными технологиями как базовыми и вспомогательными средствами для управления индивидуальной и групповой учебно-познавательной деятельностью обучающихся в условиях онлайн и оффлайн обучения; эффективно использовать средства ИКТ для повышения производительности своего труда; применять сетевые материалы и сеть как средство организации взаимодействия с обучающимися в школе и за ее пределами; является продвинутым пользователем учебного цифрового оборудования и программного обеспечения.

Средний уровень: будущий учитель технологии способен на достаточном уровне пользоваться электронной информационно-образовательной средой образовательной организации, цифровыми технологиями в качестве средств обучения и управления различными формами учебно-познавательной деятельности обучающихся в условиях оффлайн и онлайн обучения, сетевыми приложениями для взаимодействия с обучающимися, однако применяет на практике учебное цифровое оборудование и программное обеспечение не в полном объеме.

Низкий уровень: будущий учитель технологии способен лишь на низком уровне работать в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС); применяет лишь

наиболее простые цифровые технологии как средства организации учебно-познавательной деятельности школьников в условиях онлайн и оффлайн обучения; использует сеть как инструмент для совместной работы с обучающимися только частично.

Анализ проведенного констатирующего эксперимента в рамках формирования у обучающихся компетенции в области применения цифровых технологий показал, что только 22% обучающихся имеют высокий уровень сформированности данной компетенции, 36% респондентов показали средний уровень, а остальные 42% продемонстрировали низкий уровень.

Как показывает опыт проведения курсов повышения квалификации и переподготовки учителей технологии, семинаров и мастер-классов, учителя технологии общеобразовательных школ г. Чебоксары и Чувашской Республики (2016–2019 гг.) недостаточно эффективно реализуют образовательный потенциал цифровых технологий в своей профессиональной деятельности [2]. Низкий уровень сформированности компетентности в области применения цифровых технологий в педагогической деятельности демонстрируют 78% учителей, средний уровень – 10%, высокий уровень – 12%). Вместе с тем 70% американских педагогов, как свидетельствуют данные, полученные Независимой лабораторией исследования цифровых медиа в образовании (Joan Ganz Cooney Center), применяют цифровые технологии в обучающих целях [3].

С учетом вышесказанного мы разработали систему формирования у будущих учителей компетентности в области применения цифровых технологий в профессиональной деятельности, которая включает три этапа:

- формирование у студентов компьютерной грамотности и умений использовать современные цифровые технологии;
- формирование у будущих учителей умений и навыков использования технологического оборудования на основе цифровых технологий;
- становление у будущих бакалавров компетентности в области применения цифровых технологий.

Названные этапы системы формирования компетенции в области применения цифровых технологий в процессе обучения будущих учителей были реализованы в образовательном процессе ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. Подготовка бакалавров педагогического образования по профилю «Технология», способных на высоком

уровне формировать знания, умения и навыки обучающихся с использованием современных цифровых технологий на занятиях по технологии, осуществляется в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева.

Успешность формирования у будущих учителей технологии компетенции в области применения цифровых технологий зависит от уровня цифровой грамотности студентов, а также их подготовленности к применению данных технологий в будущей практической профессиональной деятельности.

По нашему мнению, компьютерную грамотность обучающихся следует развивать в процессе решения общих задач высшего образования. В настоящее время использование современных цифровых технологий является базовым навыком для овладения всеми другими компетенциями (универсальными, общепрофессиональными, профессиональными и обязательными) [4;5]. В связи с этим в учебный план основной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование» профиль «Технология» (прием 2019 года) включены такие дисциплины как: «Информатика и информационно-коммуникационные технологии» (2 семестр), «Технологии обработки информации» (5 семестр), «Компьютерная графика» (5 семестр), «Робототехника» (4 семестр), «3-D моделирование изделий» (5 семестр). Компетенции, которыми овладевают обучающиеся на занятиях по этим дисциплинам, обеспечивают более эффективное обучение студентов благодаря навыкам поиска и использования информации из цифровых хранилищ, а также катализируют формирование других компетенций будущих бакалавров педагогики.

В качестве составляющей исследуемой компетентности выступает управленческая компетенция будущих бакалавров, реализуемая в онлайн сообществах или в работе с сетевыми приложениями, когда они выступают как эксперты по оценке информации, показывая обучающимся различия между надежными и бесполезными цифровыми ресурсами, интерпретируя и репрезентируя информацию с использованием инструментов цифровых технологий. Наиболее сложная задача для учителя – сформировать у обучающихся умения анализировать, сравнивать и выявлять противоречия в получаемой из различных источников информации [9;10]. Таким образом, навыки оценки, создания и обмена информацией в процессе совместной или индивидуальной

работы в сети, применение компьютерных технологий и веб-среды для учебной деятельности и досуга являются базовыми компонентами цифровой компетенции учителя. Следовательно, цифровая грамотность, предполагающая наличие навыков идентификации информационных источников, поиска информации в цифровой среде и управления информацией, так же необходима любому педагогу, как и грамотность в ее традиционном понимании, включающем навыки чтения и письма, математические навыки.

В процессе подготовки будущих учителей технологии на первый план выходит владение цифровыми технологиями как технический навык, способный поддерживать процесс творческой деятельности как одного из основных видов будущей профессиональной деятельности. Умения и навыки использования технологического оборудования на основе цифровых технологий стимулируют освоение новых средств творческой деятельности (швейные и вышивальные машины с встроенными компьютерными программами, различные станки с числовым программным управлением и т.д.).

Так, применение цифровых технологий на занятиях по дисциплине «Технология швейных изделий» открывает возможности ознакомления с реальными технологическими процессами в швейной промышленности. Обязательным является применение инновационных средств демонстрации трудовых приемов – учебных фильмов или видеуроков. Преподаватели обеспечивают возможность просмотра учебного видео по теме лабораторного занятия как на интерактивной доске, так и на цифровых носителях (ноутбуках, планшетах, смартфонах и т.д.). Педагогический потенциал видеофильма заключается в возможности неоднократного просмотра, а также в воздействии на разнообразные органы восприятия информации, что обеспечивает прочное усвоение студентами технологии выполнения машинных швов, узлов швейных изделий. Практика показывает, что использование компьютерных технологий является эффективным именно на тех дисциплинах, которые предполагают овладение трудовыми приемами и действиями по изготовлению изделий из различных материалов [7;8].

Важным и значимым в процессе формирования у будущих учителей технологии компетентности в области применения цифровых технологий является готовность самих

преподавателей к осуществлению данной деятельности. Педагогические работники должны быть уверенными пользователями цифровых технологий [6]. Цифровая грамотность преподавателя педагогического вуза предполагает его способность применять цифровые технологии как средство обучения, профессионального развития и саморазвития, управления учебно-познавательной деятельностью студентов, а также наличие знаний в области образовательной политики, этики применения цифровых технологий в цифровом образовании. В связи с этим преподаватели вуза систематически повышают квалификацию. Например, один из авторов данного исследования освоил дополнительную образовательную программу повышения квалификации в ЧОУ ДПО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки» (г. Санкт-Петербург) на тему «Современный урок технологии в контексте реализации ФГОС ООО, ФГОС СОО» (рег. номер 46105/2020 от 27 января 2020 года).

Заключение. В процессе реализации разработанной системы осуществлялся мониторинг сформированности у будущих бакалавров компетенции в области применения цифровых технологий. Диагностические срезы, включавшие тесты на определение уровня знаний в области цифровых технологий, тестовые задания, направленные на выявление способности эффективно применять электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС), средства цифровых технологий, сетевые материалы и сеть, учебное цифровое оборудование и программное обеспечение и т.д. Результаты, полученные на каждом этапе в соответствии с разработанной системой, свидетельствовали об эффективности проводимой работы: осуществлялось последовательное овладение студентами всеми компонентами исследуемой компетенции. К моменту завершения обучения в вузе все студенты экспериментальной группы демонстрировали высокий или средний уровни сформированности компетенции в области применения цифровых технологий в профессиональной деятельности.

Таким образом, практика показывает, что организованная в вузе системная целенаправленная работа позволяет сформировать у будущих учителей технологии компетенции в области применения цифровых технологий в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://atlas100.ru/>
2. Бородина Т.Л., Афанасьева И.В. Применение инновационных технологий в учебном процессе: сборник научных статей / Т.Л. Бородина, И.В. Афанасьева // Приоритетные направления развития технологического образования. – ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2018. – С. 50-53.
3. Исследование цифровых игр в школе: глаза боятся, руки делают [Электронный ресурс] // Образовательный портал Newtonew. – 2017. – Режим доступа: <https://newtonew.com/school/issledovanie-cifrovyyh-igr-vshkole-glaza-bojatsja-ruki-delajut>
4. Лапенко М.В. Научно-педагогические основания создания и использования электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения (на примере подготовки учителей): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Лапенко Марина Вадимовна. - М., 2014. - 43 с.
5. Новоселова К.В. Проект «Цифровая школа» [Электронный ресурс] / К.В. Новоселова. - Режим доступа: <http://journal.kuzspa.ru/journals/2/>
6. Сэкулич Н.Б. Формирование ИКТ-компетенций студентов университета в условиях цифровой революции / Н.Б. Сэкулич // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. - № 2А. – С. 302-314.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки бакалавров 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 № 121 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/440301>
8. Федорова И.А. Особенности использования организационных форм обучения на занятиях по дисциплине «Начальная обработка швейных изделий» / И.А. Федорова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 4(104). – С. 234–241.
9. Федорова И.А. Метод проектов как способ формирования умений и навыков учащихся на занятиях по технологии (научная статья): сб. науч. ст. [Электронный ресурс] / И.А. Федорова // Приоритетные направления развития технологического образования; отв. ред. Т.Л. Бородина. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – С. 292–296.
10. Федорова И.А., Смирнова А.А. К вопросу о формировании компетенций у будущих учителей технологии (научная статья): сб. науч. ст. / И.А. Федорова, А.А. Смирнова, А.Н. Кудрявцева, С.Ю. Тукмакова // Актуальные вопросы реализации инженерно-педагогического образования молодежи; отв. ред. Т.Л. Бородина. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 173–179.

References:

1. Atlas of new professions [Electronic resource]. - Access mode: <http://atlas100.ru/>
2. Borodina T.L., Afanasyeva I.V. The use of innovative technologies in the educational process: a collection of scientific articles / T.L. Borodina, I.V. Afanasyeva // Priority areas for the development of technological education. - ChSPU them. AND I. Yakovleva, 2018. - P. 50-53.
3. The study of digital games at school: eyes are afraid, hands are made [Electronic resource] // Educational portal Newtonew. - 2017. - Access mode: <https://newtonew.com/school/issledovanie-cifrovyyh-igr-vshkole-glaza-bojatsja-ruki-delajut>
4. Lapenok M.V. Scientific and pedagogical foundations for the creation and use of electronic educational resources of the information environment of distance learning (for example, the training of teachers): author. dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.02 / Lapenok Marina Vadimovna. - M., 2014. - 43 p.
5. Novoselova K.V. Project "Digital School" [Electronic resource] / K.V. Novoselova. - Access mode: <http://journal.kuzspa.ru/journals/2/>
6. Sekulich NB The formation of ICT competencies of university students in the digital revolution / NB. Sekulich // Pedagogical journal. - 2017. - T. 7. - № 2А. - S. 302-314.
7. Federal state educational standard of higher education in the direction of bachelor training 44.03.01 Pedagogical education, approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 № 121 [Electronic resource]. - Access mode: <http://fgosvo.ru/440301>
8. Fedorova I.A. Features of the use of organizational forms of training in the classroom discipline "Initial processing of garments" / I.A. Fedorov // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University. I. Ya. Yakovleva. - 2019. - № 4 (104). - S. 234–241.
9. Fedorova I.A. The project method as a way of forming the skills of students in technology classes (scientific article): Sat. scientific Art. [Electronic resource] / I.A. Fedorova // Priority areas for the development of technological education; open ed. T.L. Borodin. - Cheboksary: Chuvash. state ped. Univ., 2018. - S. 292–296.
10. Fedorova I.A., Smirnova A.A. To the question of the formation of competencies among future technology teachers (scientific article): Sat. scientific Art. / I.A. Fedorova A.A. Smirnova, A.N. Kudryavtseva, S.Yu. Tukmakova // Actual issues of the implementation of engineering and pedagogical education of youth; open ed. T.L. Borodin. - Cheboksary: Chuvash. state ped Univ., 2017. - pp. 173–179.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

Высшее образование

УДК 378

Применение цифровых технологий обучения в высшей школе: проблемы и перспективы, SWOT-анализ

The use of digital teaching technologies in higher education: challenges and prospects, SWOT analysis

Кручинин М.В., Волжский государственный университет водного транспорта, *Kruchinin-1971@mail.ru*

Кручинина Г.А., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, *galinakruchinina2009@rambler.ru*

Петрукович Л.А., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, *daoro@yandex.ru*

Kruchinin M., *Volga State University of Water Transport, Kruchinin-1971@mail.ru*

Kruchinina G., *National Research Nizhny Novgorod State University N.I. Lobachevsky, galinakruchinina2009@rambler.ru*

Petrukovich L., *National Research Nizhny Novgorod State University N.I. Lobachevsky, daoro@yandex.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.008

Ключевые слова: цифровые технологии обучения, высшая школа, студенты; SWOT-анализ, проблемы и перспективы, сильные и слабые стороны, возможности и угрозы.

Keywords: digital teaching technologies, higher school, students, SWOT- analysis, strengths and weaknesses, opportunities and threats.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что применение цифровых технологий в сфере образования требует как теоретического анализа, так и экспериментальных исследований. Цифровые технологии в образовании быстро обновляются, открывают возможности использования безграничного объема образовательных ресурсов. Была предпринята попытка объективизации вышеуказанных положений применительно к обучению студентов в высшей школе. Использован SWOT-анализ применения цифровых технологий в обучении (опора на их сильные стороны и нивелировка слабых, оценка возможностей и учет угроз). Цель статьи заключается в представлении результатов теоретических и экспериментальных исследований применения цифровых технологий в высшей школе. Нами проведено исследование по оценке студентами как сильных сторон и возможностей, так и слабых сторон и угроз применения цифровых технологий в обучении в образовательных организациях высшего образования; представлены его результаты; сделаны выводы. Материалы статьи могут быть использованы для коррекции процесса обучения в условиях применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Статья предназначена для исследователей в области педагогики высшей школы, преподавателей, аспирантов педагогических направлений подготовки.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the use of digital technologies in the field of education requires both theoretical analysis and experimental research. Digital technologies in education are being updated rapidly, opening up possibilities for using an unlimited amount of educational resources. An attempt was made to objectify the above statements in relation to the students of higher education. SWOT analysis of the use of digital technologies in training was used (relying on their strengths and weaknesses, assessing opportunities and considering threats). The purpose of the article is to present the results of theoretical and experimental studies on the use of digital technologies in higher education. We conducted a study on students' assessment of both strengths and opportunities, as well as weaknesses and threats on the use of digital technologies in teaching in higher education institutions, its results are presented, conclusions are drawn. Materials of the article can be used to correct the learning process in the context of the use of e-learning and distance-learning technologies. The article is intended for researchers in the field of pedagogy of higher education, teachers, graduate students of pedagogical areas of training.

Введение. При рассмотрении результатов внедрения Болонской реформы в России, акцентирующей внимание на увеличении внеаудиторной, самостоятельной работы студентов, необходим анализ применения таких технологий обучения, которые в наибольшей степени будут соответствовать современным реалиям жизни. Это, в первую очередь, увеличение доли цифровых технологий во многих аспектах жизни общества и образования. Требования к уровню сформированности профессиональной компетентности не ограничиваются хорошими знаниями, умениями и навыками выпускников. Необходимо интегрировать в деятельность образовательной организации высшего образования социальную ответственность и развивать «принципы ответственного образования на основе внедрения международных стандартов» [11]. И это в значительной степени связано с внедрением в учебно-познавательный процесс студентов цифровых технологий.

Применение цифровых технологий в учебно-познавательной деятельности студентов связано, в первую очередь, с электронным обучением и дистанционными образовательными технологиями.

Полисемия термина «электронное обучение» в сочетании с быстрым развитием технологий и их применением в обучении иллюстрирует различные смыслы. Большинство терминов (онлайн-обучение, открытое обучение, сетевое обучение, компьютерное обучение, смешанное обучение, мобильное обучение и т.д.) имеют общую возможность использовать компьютер, подключенный к сети Интернет, что дает возможность учиться где угодно, в любое время, в любом ритме, любыми средствами. Значения простираются до максимума. Одной из крайностей является электронное обучение как философия социального обучения, ориентированная на потребности студентов, сформированная на стыке психолого-педагогических измерений и сетей. Другой крайностью является электронное обучение как особый способ обучения, максимально ограничительный; для некоторых «электронное обучение является инструментом, делающим процесс обучения более гибким, инновационным и ориентированным на учащихся» [15]. Между ними может быть упорядочен ряд других значений, имеющих разную степень охвата: теория онлайн обучения, методы организации учебного процесса, конкретный учебный процесс, стратегия обучения, метод обучения. Подводя итог серии докладов и недавних исследований,

представленных на 5-й Всемирной конференции по педагогическим наукам (Universitatea din Roma, Italia, 2013), было сделано следующее заключение. Наиболее часто используемым и наиболее практичным охватом является значение, которое рассматривает электронное обучение как определенный совместный процесс, осуществляемый с помощью интернет-технологий, который не обязательно требует присутствия преподавателя и обучаемого одновременно и в одной аудитории [15;17;19].

Применение цифровых технологий в обучении рассматривается исследователями в области педагогики высшей школы как одна из возможностей повышения эффективности формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров, специалистов, магистров (А.А. Вербицкий Н.П. Гончарук, И.В. Дворецкая, Г.А. Кручинина, Е.Ю. Левина, А.Ю. Уваров, И.Д. Фрумкин, Е.И. Хромова, Н.В. Шамова, К. Swan, P. Sanders, K. Werner и др.) [2;4;7;8;13;14;17;19;20 и др.].

Анализируя проблему несколько шире – цифровое обучение – А.А. Вербицкий в работе «Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы» обозначает проблемы и риски, связанные с внедрением данного типа обучения в систему образования в целом, и в высшую школу, в частности. Особое внимание он акцентирует на том, что «в мире нет педагогической или психолого-педагогической теории цифрового обучения», опираясь на которую процесс обучения осуществлялся бы наиболее эффективно. Им предлагается дальнейшая разработка психолого-педагогической теории контекстного обучения применительно к новым педагогическим реалиям. «Однако необходимо, - считает он, - учитывать и стараться нивелировать негативные его стороны, в частности, доведения «до абсурда известный принцип индивидуализации», «в отсутствие теории цифрового обучения его механическое встраивание в традиционное обучение только усиливает недостатки обоих» [2].

Применению цифровых технологий и традиционных педагогических технологий в процессе обучения студентов в высшей школе в психолого-педагогических исследованиях уделяется достаточное внимание. Так Н.П. Гончарук и Е.И. Хромова в статье «Модели интеграции цифровых и педагогических технологий в процессе подготовки будущих инженеров» выявили возможные модели интеграции педагогических технологий с новейшими цифровыми технологиями, разработали методические аспекты совмещения

традиционных технологий и методик онлайн-обучения при рассмотрении преимуществ смешанного обучения [4]. Они активно внедряли: массовые онлайн-курсы (MOOC) с доступом в Интернет; открытые образовательные ресурсы; самостоятельно созданные средства цифровых технологий как преподавателями, так и студентами.

На основании анализа работы О.И. Воиновой и В.А. Плешакова «Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум», в которой обозначены значительный рост объема информации, скорость ее восприятия, особенности анализа и синтеза новой информации, особенности восприятия образовательных технологий, уровень освоения личностью цифровых технологий [3], Е. Левиной определены задачи обучения различного уровня сложности в условиях перехода к эпохе цифровизации, стоящие перед образованием: «проблема передачи неявного знания, имеющего глобальный профессиональный, социальный и воспитательный эффект; проблема социализации и адаптации в социуме (и киберсоциуме); преодоление мозаичности и использование многозадачности мышления молодежи; низкая активность обучающихся по добыче знаний и имитация обучения; снижение когнитивных функций и примитивизация компетенций; проблема диагностики качества образовательных ресурсов и процессов» [8, с.11].

В зависимости от формы организации процесса обучения, педагогами и студентами применяются различные цифровые технологии, которые являются наиболее оптимальными в конкретной педагогической ситуации: электронная почта (e-mail); мессенджеры (Viber, WhatsApp и др.); системы управления обучением (Moodle, LMS Canvas и др.); массовые онлайн-курсы (MOOC); цифровые коллекции образовательных ресурсов сети Интернет профессиональной направленности; платформы для проведения онлайн занятий в режиме видеоконференцсвязи (Zoom, Skype, Microsoft Teams, Google Forms и т.п.), позволяющие осуществлять мобильную дистанционную работу и др.

Одним из методов исследования различных аспектов обучения и образования является SWOT-анализ. Выделяются сильные и слабые стороны исследуемого объекта, его возможности и существующие угрозы (Т.С. Аленичева, Л.Е. Изотова, В.А. Кибенко, Е.С. Киселева, М.Н. Кулакова, Н.Б. Куршакова, Н.В. Ломоносова, Н.А. Мамаева, Т.Н. Патракина, Д.А. Романов,

С.С. Серегин, Т.В. Терентьева, V-M. Cojocariu, I. Lazar, G. Lazar, M. Morrison, V. Nedeff и др.) [1;5;6;9;10;12;14;15;16 и др.].

Рассмотрим некоторые из аспектов применения SWOT-анализа применительно к высшей школе. Т.С. Аленичева, Н.Б. Куршакова, Н.А. Мамаева в работе «Формирование структуры факторов, влияющих на качество управления подготовкой обучающихся образовательных организаций высшего образования» выделяют в SWOT-анализе, применительно к использованию цифровых технологий, сильные (наличие информационно-образовательной среды, применение цифровых технологий в учебном процессе) и слабые (недостаточное качество и доступность электронно-образовательных и электронно-информационных ресурсов) стороны, возможности (активное использование цифровых технологий, возможностей дистанционного обучения) и угрозы (сложности в формировании социальных качеств студентов) [1].

Л.Е. Изотова, Е.С. Киселева, Д.А. Романов при рассмотрении особенностей SWOT-анализа компетенций и личностно-профессиональных качеств применяют данный метод для диагностики сложных динамических систем, «интегрирующих знания, умения, мотивы и личный опыт соответствующей деятельности» [5, с.105].

В.А. Кибенко и С.С. Серегин в работе «Особенности применения SWOT-анализа в организации высшего образования» акцентируют внимание на том, что, используя данный метод исследования, возможно выявление слабых сторон применения цифровых технологий в образовании и их преодоление. Выявлены слабые стороны цифровых технологий образовательного назначения, которые не учитывались до активного их внедрения в учебный процесс. Это, в частности, недостаточное качество и не полная доступность для всех студентов электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, электронно-информационных ресурсов. И сильные стороны – наличие электронной информационно-образовательной среды, повышение информационной компетентности преподавателей, позволяющих повысить сформированность профессиональной компетентности будущих бакалавров, специалистов, магистров [6]. Повышение эффективности образовательных услуг, «реализация возможностей позволит снизить или же убрать многие угрозы, которым подвержены образовательные услуги сегодня» [6, с.83]. Многие гуманитарные дисциплины (психология

и педагогика, правоведение, иностранный язык и др.) предполагают при своем изучении формирование навыков устной речи, что при онлайн-обучении имеет дополнительные сложности.

Т.В. Терентьева, М.Н. Кулакова в работе «Факторы, влияющие на эффективность образовательных услуг вуза в современном обществе» [12], применительно к цифровизации высшего образования, выделяют: сильные стороны – широкое применение цифровых технологий в учебном процессе, использование современных методов оценки качества образования; слабые стороны – недостаточное использование активных методов обучения; слабая педагогическая подготовка преподавателей, чем обусловлено недостаточно четкое понимание необходимости и целесообразности перехода на компетентностный подход; возможности – увеличение образовательных программ и услуг; угрозы – неоднозначные требования работодателей к сформированности компетенций выпускников, отставание компетенций профессорско-преподавательского состава от технического прогресса.

В условиях применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, особенно в условиях дистанционного обучения, необходимо исследование как сильных, так и слабых их сторон. Н.В. Шамова в работе «Онлайн-обучение в образовательном процессе: сильные и слабые стороны» выделяет сильные стороны онлайн-обучения. Применительно к обучению студентов это: использование данного вида обучения большим числом студентов; возможность применять их в любое удобное для них время; разнообразное сочетание различных видов цифровых технологий; в случае электронного варианта лекции – возможность неоднократного ее прослушивания; оптимальная организация самостоятельной работы и др. [14]. Из слабых сторон онлайн-обучения можно выделить: трудности в организации умения анализа и синтеза информации; недостаточно адекватная оценка знаний и особенно умений студентов; излишняя формализация, которая уменьшает возможности творческой деятельности; недостаточное личное взаимодействие (даже в случае использования платформы для проведения онлайн занятий Zoom) и др.

Приведем примеры сильных (S) и слабых (W) сторон, возможностей (O) и угроз (T), выделенных Н.В. Ломоносовой в SWOT-анализе смешанного обучения, важнейшей составной

частью которого являются цифровые технологии, применительно к обучению студентов высшей школы (часть из них представлены в таблицах 1, 2, 3, 4) [9]:

– сильные стороны (дополнительные мультимедийные каналы связи студентов и преподавателей, контроль учебной деятельности конкретного студента, объективность тестового контроля, возможность применения балльно-рейтинговой системы, возможность изменения информационной оболочки дополнительных модулей, применение игровых методов донесения учебной информации и др.);

– слабые стороны (недостаточная компетентность преподавателей высшей школы в области цифровых технологий, сложность оптимизации в применении традиционных и цифровых технологий, недостаточный результат сформированности компетенций (при низком уровне психологической мотивации студента) и др.);

– возможности (получения полноценных данных по мониторингу обучения студентов, системного контроля их учебно-познавательной деятельности, применения цифровых технологий (Zoom, Skype) для видеосвязи, систематической проверки самостоятельной работы студентов, экономии денежных средств при большом объеме обучаемых и др.);

– угроза (наличие учебных дисциплин, в которых сложно применять цифровые технологии на всех этапах формирования компетенций; сложности контроля самостоятельности выполнения заданий; недостаточного доступа в сеть Интернет и недостаточной его скорости (в ряде случаев); отказа от традиционных технологий обучения).

Зарубежные исследователи в области применения цифровых технологий в образовании также указывали на необходимость использования такого метода теоретического исследования как SWOT-анализ. Так, М. Моррисон (Mike Morrison) отмечает, что SWOT-анализ для школ, колледжей, университетов или других учебных заведений может быть простым и в то же время эффективным способом обеспечения учета всех соответствующих факторов [16]. На портале «Образовательный мир» (США) обозначено, что SWOT означает сильные и слабые стороны, возможности и угрозы. SWOT-анализ – это инструмент для анализа текущей ситуации как на внутреннем уровне (сильные и слабые стороны), так и на внешнем уровне (возможности и угрозы). Он предоставляет полезную базовую информацию

для группы, которая хочет увидеть будущее или проанализировать проблему [18].

Целью SWOT-анализа является выявление, на основе изучения текущей научной педагогической литературы, опыта работы образовательных организаций, сильных и слабых сторон, возможностей и угроз, характерных для образовательных услуг при электронном обучении и дистанционных образовательных технологиях на базе применения цифровых технологий. Цели, которые ставили перед собой педагоги – выявление и структурирование приоритетов в «зеркальной» системе сильных и слабых сторон, соответственно возможностей и угроз; сравнение результатов, которое необходимо для определения этих аспектов с репрезентативным воздействием в будущем развитии исследовательской работы. Конечный результат состоит из синтеза слабых сторон и угроз как основы для отражения и отчетности в стратегическом менеджменте университета по проблеме образовательных услуг электронного обучения в перспективе их оптимизации [15].

Обобщая цикл педагогических исследований, в материалах Всемирной конференции в Италии (Рим, 2013) было отмечено следующее. Сильные стороны применения цифровых технологий – это процесс, полностью согласующийся с некоторыми определяющими характеристиками учащихся третьего тысячелетия. «Цифровые аборигены» думают, что обрабатывают информацию в корне отлично от своих предшественников, так что ее корреляция с учебным процессом является более чем нормальной. Цифровые технологии характеризуются гибкостью, доступностью, более высокой степенью автономии в организации, управлении и реализации. Они обеспечивают значительную адаптацию обучения в соответствии с потребностями учащегося; предлагают большое разнообразие исследований (методологических, инструментальных), существенный и универсальный пакет процедур, средств и методов учения, а также обучения; характеризуют процессы, интегрированные и подчиненные электронному обучению; обеспечивают особый интуитивный характер усвоения знаний. В электронном обучении письменный текст и аудиосообщение могут эффективно сочетаться с кинестетическим способом представления контента. Цвет, изображения, видео-компоненты, графика, анимация, сложные симуляции обогащают учебную информацию, которую было бы очень трудно усвоить только из учебников и облегчают ее усвоение. Цифровые технологии обеспечивают

интерактивность процесса обучения. Мультимедийные презентации стимулируют дебаты, существующие технические средства позволяют воссоздавать изучаемые процессы и их моделирование. Изображение, динамика, звук и слово стимулируют связность с точки зрения: когнитивных процессов (сенсорного и рационального, аналитического и синтетического, репрезентации мышления); содержания; людей, которые взаимодействуют. Применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий обеспечивает совместное обучение, позволяя создать с помощью электронных обучающих платформ и сетей профессиональное учебное сообщество. Мотивирует: совместное выполнение заданий; немедленная обратная связь; положительное поощрение в процессе учебной деятельности, повышение уверенности в своих действиях. Студенты учатся выражать свое отношение к обучению (рефлексия) и брать ответственность на себя.

Положительная мотивация повышает производительность учебного труда студентов, а учебная деятельность без преподавателя снижает стресс, согласно исследованиям, на 50%.

Цифровые технологии ориентированы на обучающегося; акцент делается не на содержание, а на процесс. Они адаптированы для постоянного и непрерывного содействия процессу обучения [15].

В материалах Центрального исследовательского института Будапешта (Румыния) при исследовании SWOT-анализа образовательных процессов отмечается следующее: SWOT-анализ образовательных процессов позволяет его результаты применить к использованию цифровых технологий в обучении. Представим некоторые из них. Сильные стороны – применение цифровых технологий, а также социальных сетей (Facebook, Twitter, LinkedIn и т.д.) в преподавании и учении, адаптация методов организации учебно-познавательной деятельности для осуществления личностно-ориентированного обучения, мобильность в пространстве Интернет. Слабые стороны – длительный период в разработке программного обеспечения образовательного характера, сложности в компьютерной поддержке практикумов. Возможности – выявление новых профессий, описание их компетенций вместе с работодателями, разработка инновационных программ. Угрозы – разнообразие краткосрочных образовательных программ, которые предоставляются в дистанционном обучении некоторыми частными компаниями

(поставщиками образовательных услуг), диверсификация в образовании [21].

Материалы и методы исследования. Педагогические исследования в сфере применения цифровых технологий рассматривают их, как отмечает Е. Левина в работе «Цифровизация – условие или эпоха развития системы высшего образования», «с позиций проблем и угроз, перспектив и потенциала, вызовов и рисков, то есть носят дискуссионный характер» [8, с.9]. В связи с чем, мы предприняли попытку некоторой объективизации вышеуказанных положений применительно к обучению студентов в высшей школе. Нами проведено исследование по оценке студентами естественнонаучных и технических направлений подготовки университета как сильных сторон и возможностей, так и слабых сторон и угроз применения цифровых технологий в обучении в образовательных организациях высшего образования. Для его проведения нами были адаптированы некоторые положения

SWOT-анализа, представленные Н.В. Ломоносовой в работе «Оптимизация критериев смешанного обучения студентов вуза на основе рационального сочетания традиционных и электронных методов взаимодействия» [9].

Применяемые методы исследования: наблюдение; анализ и обобщение научных работ по проблеме; опытная работа, беседа, анкетирование; статистическая обработка экспериментальных данных, их количественный и качественный анализ.

Эмпирическая оценка студентами естественнонаучных и технических направлений подготовки общеобразовательных учреждений высшего образования различных сторон применения цифровых технологий в обучении представлены в таблицах 1, 2, 3, 4 (n = 158).

Результаты исследования. Обозначим оценку студентами некоторых из «сильных сторон» применения цифровых технологий (экспериментальные данные представлены в таблице 1).

Таблица 1. – Оценка студентами сильных сторон применения цифровых технологий в обучении

№ п/п	Сильные стороны	М	G	Доверит.	Дост. разл.
1.	Индивидуальный подход к контролю учебно-познавательной деятельности студентов	3,56	0,98	0,15	1/3, 4, 5*
2.	Вариативность применения традиционных и цифровых технологий обучения	3,77	0,95	0,15	2/3, 5*
3.	Объективность тестового контроля	4,28	0,77	0,12	3/1, 2, 6*
4.	Единство требований преподавателя, предъявляемых ко всем студентам	4,03	1,01	0,16	4/1, 6*
5.	Наличие различных вариантов применения цифровых технологий при удаленном контакте с преподавателем	4,13	0,95	0,15	5/1, 2, 6*
6.	Повышение уровня мотивации учения в случае хорошего владения цифровыми технологиями	3,57	1,04	0,17	6/3, 4,5*

Примечание: М – среднее значение оценки, где 1 балл – min значение, 5 баллов – max; G – стандартное отклонение.

Наиболее сильными сторонами применения цифровых технологий в учебно-познавательной и творческой деятельности студенты считают: объективность тестового контроля (М = 4,28 балла, G = 0,77); наличие различных вариантов применения цифровых технологий при удаленном контакте с преподавателем (М = 4,13 балла, G = 0,95); единство требований преподавателя, предъявляемых ко всем студентам (М = 4,03 балла, G = 1,01). Эти показатели, с нашей точки зрения, являются наиболее объективными, по сравнению с другими, нами выделенными в данном случае, характеризующими наиболее привлекательные для студентов преимуществ цифровых

технологий. Выше всего студентами оценивается объективность тестового контроля. Тестирование знаний и некоторых умений – наиболее частый и давно применяемый критерий оценки успешности усвоения учебного материала на уровне воспроизведения знаний и их применения в знакомой ситуации. При этом разброс экспериментальных данных наиболее низок. Наибольший разброс данных по этой группе параметров относится к единству требований преподавателя, предъявляемым ко всем студентам. Мы считаем, что это относится, в большей степени, к выбору конкретных средств цифровых технологий.

Несколько ниже, но также на достаточном уровне (выше среднего), оценены: вариативность применения традиционных и цифровых технологий обучения ($M = 3,77$ балла, $G = 0,95$); повышение уровня мотивации учения в случае хорошего владения цифровыми технологиями ($M = 3,57$ балла, $G = 1,04$); индивидуальный подход к контролю учебно-познавательной деятельности студентов ($M = 3,56$ балла, $G = 0,98$). Наибольший разброс оценок студентов относится к мотивационной стороне применения цифровых технологий. Это, на наш взгляд, связано с тем, что исследование проводилось в непростой для многих период быстрого перехода на формат дистанционного обучения и недостаточной информационной компетентности части студентов и преподавателей, сложностей в таком виде обучения, возникших на первых его этапах. Существуют достоверные различия в оценке студентами выделенных нами и представленных в таблице 1 (и в последующих таблицах) параметров (номера параметров обозначены в таблице звездочкой (*)).

В свободном обсуждении студенты отмечали следующее:

– если преподавателем уже была подготовлена среда для обучения с использованием цифровых технологий (сайт преподавателя в сети Интернет, онлайн-тест, применение формата электронных презентаций на семинарских занятиях и т.д.), то в случае быстрого перехода на дистанционный формат обучения создана возможность продолжить учебно-познавательный процесс без особых потерь (прежде всего, временных) (Татьяна Ш.);

– существует большой выбор в применении цифровых технологий благодаря уже существующим приложениям и сайтам с различными тестовыми, творческими, игровыми заданиями, видео, которые могут помочь усвоению изучаемого материала и просто «разнообразить» учебный процесс (Алена Н.);

– электронное обучение помогает избавиться от бумажной волокиты и приучает к самостоятельности (Юлия П.) и др.

Оценка студентами слабых сторон применения цифровых технологий в обучении представлена в таблице 2.

Таблица 2. – Оценка студентами слабых сторон применения цифровых технологий в обучении

№ п/п	Слабые стороны	M	G	Дов.инт.	Дост. разл.
1.	Уменьшение объема непосредственного общения студентов с преподавателем	3,47	1,11	0,16	–
2.	Недостаточная возможность оценки умений и навыков, способов деятельности	3,72	1,07	0,17	2/5*
3.	Сложность оценки логических рассуждений студентов	3,72	1,18	0,18	3/5*
4.	Ограниченная возможность развития навыков устной и письменной речи	3,53	1,28	0,20	–
5.	Не разработанность оптимального сочетания традиционных и цифровых технологий обучения	3,33	1,01	0,16	5/2, 3, 6*
6.	Понижение уровня мотивации учения в случае недостаточного владения цифровыми технологиями	3,76	1,10	0,17	6/5*

Примечание: M – среднее значение оценки, где 1 балл – min значение, 5 баллов – max; G – стандартное отклонение.

Слабые стороны (из выделенных нами в таблице 2) применения цифровых технологий в учебно-познавательной и творческой деятельности студентов оцениваются примерно одинаково – несколько выше среднего. Студенты осознают, что цифровые технологии при их использовании в образовательных организациях высшего образования имеют и негативные последствия. Однако их можно минимизировать правильной организацией учебного процесса, применением адекватных, для каждого конкретного случая, цифровых технологий. Перечислим некоторые из слабых сторон:

проблема оптимальности сочетания традиционных и цифровых технологий обучения ($M = 3,33$ балла, $G = 1,01$); уменьшение объема непосредственного общения студентов с преподавателем ($M = 3,47$ балла, $G = 1,11$); ограниченная возможность развития навыков устной и письменной речи ($M = 3,53$ балла, $G = 1,28$). Несколько выше студентами оценивается опасность: недостаточной возможности оценки умений и навыков, способов деятельности ($M = 3,72$ балла, $G = 1,07$); сложности оценки логических рассуждений студентов ($M = 3,72$ балла, $G = 1,18$); понижения уровня мотивации

учения в случае недостаточного владения цифровыми технологиями ($M = 3,76$ балла, $G = 1,10$). Для всех выделенных нами в данной таблице критериев – большой разброс экспериментальных данных. Мнения студентов:

– обучение дисциплинам, цель которых – подготовка к работе с людьми, как я считаю, должно проводиться по очной форме организации обучения в процессе взаимодействия студентов и преподавателя, потому применение цифровых технологий в обучении такого рода считаю нецелесообразным (Денис С.);

– дистанционно есть смысл обучать тем вещам, которые и в перспективе будут использоваться удаленно (Иван К.);

– постоянно заниматься удаленно, с применением только цифровых технологий, неудобно. В домашних условиях просто нет нужной рабочей атмосферы и присутствия однокурсников и преподавателя. Таким образом, при работе подсознательно полагаешься только на себя (Андрей И.) и др.

Оценка студентами возможностей применения цифровых технологий в обучении представлена в таблице 3.

Таблица 3. – Оценка студентами возможностей применения цифровых технологий в обучении

№ п/п	Возможности	M	G	Дов.инт.	Дост. разл.
1.	Использование практически безграничного объема электронных образовательных ресурсов (в том числе иноязычных)	4,23	0,73	0,11	1/3, 4, 5*
2.	Развитие информационных компетенций студентов в процессе изучения дисциплин общего и профессионального циклов	4,03	0,92	0,14	2/3, 4, 5, 6*
3.	Объективная проверка интеллектуальных и практических умений студентов	3,23	1,11	0,17	3/1, 2, 5, 6*
4.	Повышение уровня сформированности знаний, умений и навыков, профессиональной компетентности у выпускников образовательных организаций высшего образования	3,39	1,02	0,16	4/1, 2, 6*
5.	Работа с электронными учебниками и учебными пособиями	4,45	0,77	0,16	6/2, 3, 4, 5*
6.	Трансформация образовательного процесса в общее инновационное развитие страны	3,65	0,92	0,14	5/1, 2, 3, 6*

Примечание: M – среднее значение оценки, где 1 балл – min значение, 5 баллов – max; G – стандартное отклонение.

Цифровые технологии создают большие возможности для учения студентов, новые возможности для преподавателей в формировании профессиональной компетентности будущих бакалавров, специалистов, магистров. Рассмотрим оценку студентами некоторых из возможностей цифровых технологий в образовании. Часть из вышеуказанных возможностей оцениваются студентами высоко: работа с электронными учебниками и учебными пособиями ($M = 4,45$ балла, $G = 0,77$); использование практически безграничного объема электронных образовательных ресурсов (в том числе иноязычных) ($M = 4,23$ балла, $G = 0,73$); развитие информационных компетенций студентов в процессе изучения дисциплин общего и профессионального циклов ($M = 4,03$ балла, $G = 0,92$). Другие – несколько ниже: трансформация образовательного процесса в общее инновационное развитие страны ($M = 3,65$ балла, $G = 0,92$). Третьи – чуть выше среднего: повышение уровня сформированности знаний,

умений и навыков, профессиональной компетентности у выпускников образовательных организаций высшего образования ($M = 3,39$ балла, $G = 1,02$); объективная проверка интеллектуальных и практических умений студентов ($M = 3,23$ балла, $G = 1,11$). Разница в оценке может быть вызвана многими причинами как объективного, так и субъективного характера.

Мнения студентов. Иван. К.: «Цифровые технологии сейчас – важная часть нашей жизни, поэтому могу сказать, что их применение имеет смысл в свете расцвета дистанционного высшего и не только образования (digital skills etc)»; Владислав Б.: «Я бы порекомендовал чаще использовать мессенджеры, в частности, Telegram, так как он является удобным и многофункциональным приложением. Например, было бы удобнее получать учебное задание в мессенджер».

Оценка студентами угроз применения цифровых технологий в обучении представлена в таблице 4.

Таблица 4. – Оценка студентами угроз применения цифровых технологий в обучении

№ п/п	Угрозы	М	G	Дов.инт.	Дост. разл.
1.	Недостаточный уровень сформированности информационной компетентности, необходимой для успешного обучения с применением цифровых технологий	3,19	1,20	0,19	1/4, 6*
2.	Вероятность выбора правильного ответа из нескольких предложенных при электронном тестировании	3,23	1,17	0,18	2/4, 6*
3.	Невозможность проконтролировать самостоятельность выполнения учебных заданий и проблема аутентификации конкретного студента при применении наиболее распространенных видов цифровых технологий	3,33	1,13	0,18	3/4, 6*
4.	Отсутствие постоянного доступа в сеть Интернет и недостаточная скорость передачи сигнала	3,92	1,21	0,19	4/1, 2, 3, 5*
5.	Полный переход на дистанционное обучение и отказ от традиционных технологий обучения	3,37	1,44	0,22	5/4*
6.	Сложность проведения лабораторных работ профессиональной направленности в естественнонаучных и технических дисциплинах в цифровом формате	3,70	0,95	0,19	6/1, 2, 3*

Примечание: М – среднее значение оценки, где 1 балл – min значение, 5 баллов – max; G – стандартное отклонение

При множестве положительных сторон применения цифровых технологий в обучении студентов в образовательных учреждениях высшего образования, существуют и некоторые угрозы. Вот некоторые из них: недостаточный уровень сформированности информационной компетентности, необходимой для успешного обучения с применением цифровых технологий (М = 3,19 балла, G = 1,20); вероятность выбора правильного ответа из нескольких предложенных при электронном тестировании (М = 3,23 балла, G = 1,17); сложность контроля самостоятельности выполнения учебных заданий (проблема аутентификации конкретного студента при применении наиболее распространенных видов цифровых технологий) (М = 3,33 балла, G = 1,13); полный переход на дистанционное обучение и отказ от традиционных технологий обучения (М = 3,37 балла, G = 1,44); усложнение постановки лабораторных работ в естественнонаучных, технических дисциплинах и их профессиональной направленности в цифровом формате (М = 3,70 балла, G = 0,95). Наиболее высоко, как угрозу, студенты оценили отсутствие постоянного доступа в сеть Интернет и

недостаточную скорость передачи сигнала (М = 3,92 балла, G = 1,21).

Заключение. Исследование оценки студентами сильных и слабых сторон цифрового обучения, его возможностей и недостатков позволит создать новые, высоко результативные педагогические практики, которые могут быть эффективно реализованы в образовательных учреждениях высшего образования на современном этапе цифровизации образовательного процесса. Несколько перефразируем высказывание А.Ю. Уварова и И.Д. Фрумина, представленное в монографии «Трудности и перспективы цифровой трансформации образования» [13, с.34]: чтобы быть готовым к жизни в цифровом обществе, каждый обучаемый должен не только накапливать знания, развивать способность учиться и овладевать другими компетенциями XXI в., но и получать удовлетворение от этой очень нелегкой работы. И здесь традиционная организация образовательного процесса оказывается недостаточна и должна быть заменена на смешанную технологию обучения, где цифровые технологии будут значительной ее частью.

Литература:

1. Аленичева Т.С., Куршакова Н.Б., Мамаева Н.А. Формирование структуры факторов, влияющих на качество управления подготовкой обучающихся образовательных организаций высшего образования /

Т.С. Аленичева, Н.Б. Куршакова, Н.А. Мамаева // Вестник СибАДИ. – 2017. – № 6 (58). – С. 155-163.

2. 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

3. Воинова О.И., Плешаков В.А. Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум [Электронный ресурс] / О.И. Воинова, В.А. Плешаков // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». – 2018. – № 1(4). – Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cybersaftey_and_classif

4. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Модели интеграции цифровых и педагогических технологий в процессе подготовки будущих инженеров / Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 31-35.

5. Изотова Л.Е., Киселева Е.С., Романов Д.А. Особенности SWOT-анализа компетенций и личностно-профессиональных качеств / Е.Л. Изотова, Е.С. Киселева, Д.А. Романов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 5 (135). – С. 105-110.

6. Кибенко В.А., Серегин С.С. Особенности применения swot-анализа в организации высшего образования: сборник / В.А. Кибенко, С.С. Серегин // Учет, анализ и аудит: реалии и перспективы развития / Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (15 марта 2018 г.). – Керчь: Изд-во ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2018. – С. 78-84.

7. Кручинина Г.А., Быкова Ж.В. Формирование психолого-педагогической компетентности специалиста в условиях информатизации образования / Г.А. Кручинина, Ж.В. Быкова // Приволжский научный журнал. – 2008. – № 4. – С. 226-232.

8. Левина Е.Ю. Цифровизация – условие или эпоха развития системы высшего образования / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5. – С. 8-13.

9. Ломоносова Н.В. Оптимизация критериев смешанного обучения студентов вуза на основе рационального сочетания традиционных и электронных методов взаимодействия / Н.В. Ломоносова // Открытое и дистанционное образование. – Томск: Томский государственный университет. – 2016. – № 4 (64). – С. 24-30.

10. Патрахина Т.Н. SWOT-анализ как инструмент планирования стратегии образовательной организации [Электронный ресурс] / Т.Н. Патрахина // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2015. – Т. 7. – № 2. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/08PVN215.pdf>

11. Салимова Т.А., Ватолкина Н.Ш. Болонский процесс – сильные стороны, угрозы и возможности для улучшения / Т.А. Салимова, Н.Ш. Ватолкина // Материалы Международной конференции «болонский процесс – от знания к действию через интерес и стремление». – Режим доступа: [murmansk.ruc.su > upload > medialibrary](http://murmansk.ruc.su/upload/medialibrary)

12. Терентьева Т.В., Кулакова М.Н. Факторы, влияющие на эффективность образовательных услуг вуза в современном обществе [Электронный ресурс] / Т.В. Терентьева, М.Н. Кулакова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7123>

13. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.

14. Шамова Н.В. Онлайн-обучение в образовательном процессе; сильные и слабые стороны / Н.В. Шамова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 2. – С. 20-24.

15. Cojocariu V-M, Lazar I, Nedeff V., Lazar G. SWOT analysis of E-learning Educational Services from the Perspective of their Beneficiaries. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. URL: https://www.researchgate.net/publication/272479147_SWOT_Anlysis_of_E-learningEducationalServices_from_the_Perspective_of_their_Beneficiaries/

16. Morrison M. SWOT Analysis for Education, Schools, Colleges and Universities. – URL: <https://rapidbi.com/swot-analysis-for-schools-and-education/>

17. Picciano A. Blending with purpose: The multimodal model [cited 2011 April 20]; J Res Cent Educ Technol. 2009/ 5:4-14. Available from: www.rctej.org/index.php/rctej/article/viewArticle/11

18. Portal Educational world (USA). – URL: https://www.educationworld.com/a_admin/greatmeetings/greatmeetings018.shtml

19. Sunders P, Werner K. Finding the right blend for effective learning. Learn Technol. 2002. [cited 2011 April 20]. p. 4. Available from: <http://www.ieeetclt.org/issues/april2002/index.html#2>

20. Swan K. Introduction to the special issue on blended learning [cited 2011 April 20]; J Res Cent Educ Technol. 2009/ 5:1-3.g. Available from: www.rctej.org/index.php/rctej/article/viewArticle/20

21. SWOT analysis of the Educational Processes. Central Research Institute (BUCHAREST, Romania). – URL: <https://www.spiruharet.ro/en-redenumit/Appendix16.pdf>

References:

1. Alenicheva T.S., Kurshakova N.B., Mamaev N.A. Formation of the structure of factors affecting the quality of management of the training of students in educational institutions of higher education / T.S. Alenicheva, N.B. Kurshakova, N.A. Mamaev // Bulletin of SibADI. - 2017. - № 6 (58). - S. 155-163.

2. Verbitsky A.A. Digital Learning: Problems, Risks and Prospects [Electronic resource] / A.A. Verbitsky // Electronic scientific journalism "Homo Cyberus". - 2019. - № 1(6). - Access mode: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019

3. Voinova OI, Pleshakov V.A. Personality and cybersocium: the establishment of cybersociality and the classification of people according to the degree of integration into cybersocium [Electronic resource] / O.I. Voinova, V.A. Pleshakov // Electronic scientific journalism "Homo Cyberus". - 2018. - № 1 (4). - Access mode: http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cybersafty_and_classif
4. Goncharuk N.P., Khromova E.I. Models for the integration of digital and pedagogical technologies in the training of future engineers / N.P. Goncharuk, E.I. Khromova // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 1. - P. 31-35.
5. Izotova L.E., Kiseleva E.S., Romanov D.A. Features of the SWOT-analysis of competencies and personal-professional qualities / E.L. Izotova, E.S. Kiseleva, D.A. Romanov // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgaft. - 2016. - № 5 (135). - S. 105-110.
6. Kibenko V.A., Seregin S.S. Features of the use of swot analysis in the organization of higher education: collection / V.A. Kibenko, S.S. Seregin // Accounting, analysis and audit: realities and development prospects / Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference (March 15, 2018). - Kerch: Publishing House of Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Education "Kerch State Marine Technological University", 2018. - P. 78-84.
7. Kruchinina G.A., Bykova J.V. The formation of psychological and pedagogical competence of a specialist in the conditions of informatization of education / G.A. Kruchinina, Zh.B. Bykova // Volga Scientific Journal. - 2008. - № 4. - S. 226-232.
8. Levina E.Yu. Digitalization - a condition or era of development of the higher education system / E.Yu. Levina // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 5. - S. 8-13.
9. Lomonosova N.V. Optimization of the criteria for blended learning for university students based on a rational combination of traditional and electronic methods of interaction / N.V. Lomonosov // Open and distance education. - Tomsk: Tomsk State University. - 2016. - № 4 (64). - S. 24-30.
10. Patrakhina T.N. SWOT analysis as a tool for planning the strategy of an educational organization [Electronic resource] / T.N. Patrakhina // Internet journal "SCIENCE". - 2015. - T. 7. - № 2. - Access mode: <http://naukovedenie.ru/PDF/08PVN215.pdf>
11. Salimova T.A., Vatolkina N.Sh. The Bologna process - strengths, threats and opportunities for improvement / T.A. Salimova, N.Sh. Vatolkina // Materials of the International Conference "Bologna Process - from Knowledge to Action through Interest and Aspiration". - Access mode: [murmansk.ruc.su ›upload›medialibrary](http://murmansk.ruc.su/upload/medialibrary)
12. Terentyeva T.V., Kulakova M.N. Factors affecting the effectiveness of educational services of a university in modern society [Electronic resource] / T.V. Terentyev, M.N. Kulakova // Modern problems of science and education. - 2012. - № 5. - Access mode: <http://www.science-education.ru/en/article/view?id=7123>
13. Difficulties and prospects of the digital transformation of education / A.Yu. Uvarov, E. Gable, I.V. Butler and others; under the editorship of A.Yu. Uvarova, I.D. Frumina; Nat researched University "Higher School of Economics", Institute of Education. - M.: Publishing. House of the Higher School of Economics, 2019. - 343 p.
14. Shamova N.V. Online learning in the educational process; strengths and weaknesses / N.V. Shamova // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 2. - P. 20-24.
15. Cojocariu V-M, Lazar I, Nedeff V., Lazar G. SWOT analysis of E-learning Educational Services from the Perspective of their Beneficiaries. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. URL: https://www.researchgate.net/publication/272479147_SWOT_Analysis_of_E-learning_Educational_Services_from_the_Perspective_of_their_Beneficiaries
16. Morrison M. SWOT Analysis for Education, Schools, Colleges and Universities. - URL: <https://rapidbi.com/swot-analysis-for-schools-and-education/>
17. Picciano A. Blending with purpose: The multimodal model [cited 2011 April 20]; J Res Cent Educ Technol. 2009/5: 4-14. Available from: www.rcetj.org/index.php/rcetj/article/viewArticle/11
18. Portal Educational world (USA). - URL: https://www.educationworld.com/a_admin/greatmeetings/greatmeetings018.shtml
19. Sunders P, Werner K. Finding the right blend for effective learning. Learn Technol. 2002. [cited 2011 April 20]. p. 4. Available from: <http://www.ieeetclt.org/issues/april2002/index.html#2>
20. Swan K. Introduction to the special issue on blended learning [cited 2011 April 20]; J Res Cent Educ Technol. 2009/5: 1-3.g. Available from: www.rcetj.org/index.php/rcetj/article/viewArticle/20
21. SWOT analysis of the Educational Processes. Central Research Institute (BUCHAREST, Romania). - URL: <https://www.spiruharet.ro/en-redenumit/Appendix16.pdf>

УДК 378

**Электронное обучение или дистанционное обучение
(эмпирическое исследование на примере иностранного языка)**

**E-learning or distance learning (empirical research on the example
of a foreign language)**

Котляренко Ю.Ю., Ростовский государственный университет путей сообщения,
kotlakot@rambler.ru

Симонова О.Б., Ростовский государственный университет путей сообщения,
simnvoks@mail.ru

Kotliarenko I., Rostov State Transport University, kotlakot@rambler.ru

Simonova O., Rostov State Transport University, simnvoks@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.009

Ключевые слова: электронное образование, дистанционное образование, дистанционные технологии обучения, виды электронного обучения, развитие коммуникативных компетенций, качество образовательного процесса.

Keywords: e-education, distance education, distance learning technologies, types of e-learning, development of communicative competencies, quality of the educational process.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена проблемами, возникшими в процессе внедрения электронного обучения с применением дистанционных технологий в практику преподавания иностранных языков в вузах студентам неязыковых специальностей. Парадокс ситуации заключается в том, что внедрение электронного обучения с его неограниченными возможностями в обеспечении качества образовательного процесса вызвало негативную реакцию не только у преподавателей, но и у студентов. В статье сформулирована гипотеза о том, что такой уровень сопротивления и негативных реакций обусловлен недостаточным уровнем понимания сути электронного обучения, в частности, подмены понятия «электронное обучение» понятием «дистанционное обучение». Результаты исследования, представленные в статье, подтвердили данную гипотезу. Было обнаружено, что с позиций большей части преподавателей, составивших выборку исследования, формат электронного обучения ассоциируется с дистанционным и неизбежно сопровождается увеличением самостоятельной работы студента, отсутствием возможностей качественного интерактивного взаимодействия, а также ограничениями в организации групповых форм обучения. Как следствие, у студентов снизился уровень удовлетворенности качеством процесса обучения иностранным языкам.

Abstract. The relevance of the article is determined by the problems aroused in the process of the introduction of the e-learning with the application of the distance education technologies into the practice of the foreign language teaching of the non-linguistics specialties students at the University. The antimony of the situation is that the introduction of the e-learning with its infinite possibilities in the providing of the quality of the educational process caused not only the negative reaction of the teachers but also of the students. In the article it can be observed that the representation of the idea that such a level of the resistance and negative reactions is determined by the lack of the understanding of the essence of the e-learning and particularly the substitution of the phenomenon of the « e-learning» by the phenomenon of the «distance education». The results of the study represented in the article proved the idea of substitution of different phenomena. It was found out that the major part of the requested teachers consider the frames of the e-learning education is associated with the distance education and leads to the increasing of the individual work of the students, the omission of the high-quality interaction and also to the limitation of the arrangement of the group forms of the education. As a result, the degree of the satisfaction with the quality of the foreign language teaching has decreased.

Введение. С 8 мая 2020 года после того, как вышел приказ о деятельности вузов в условиях пандемии, все СМИ объявили о переходе «...на дистанционное обучение». При этом большая часть официальных источников не заметила подмены понятий. А именно, в Приказе речь шла о реализации образовательных программ «...с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [4]. Однако, практически во всех последующих официальных источниках речь пошла о внедрении дистанционного обучения, что было воспринято общественным мнением буквально и вызвало негативную оценку. Такая реакция была обусловлена тем, что формат дистанционного обучения предполагает не только территориальную удаленность между вузом и студентом, но и увеличение объема самостоятельной работы студента, что, по мнению потребителей образовательных услуг, существенно снижает качество образовательного процесса.

Данная тенденция затронула и вопросы преподавания иностранных языков. В частности, в обсуждении проблем формирования коммуникативных компетенций звучит мнение о том, что дистанционное обучение не может обеспечить языковую среду, индивидуальный подход к студенту и эффективный текущий контроль процесса обучения [11].

Однако, электронное обучение – это формат, который меняет модель коммуникаций со студентом, а, соответственно, и носителя информации. Учитывая неограниченные возможности не только синхронизации процесса взаимодействия преподавателя и студента, но и разнообразие видов коммуникаций, которые могут существенно обогатить образовательный процесс, возникает вопрос, какие же технологии реализуются в вузах в условиях пандемии реально, и почему потребители образовательных услуг вузов негативно настроены на практику электронного обучения в вузе, в том числе и преподавания иностранного языка.

Частично на данный вопрос можно найти ответ в отчете об исследовании отношения преподавателей к переходу к дистанционным технологиям, проведенному Минобрнауки России совместно с Институтом социального анализа и прогнозирования РАНХиГС. Данные исследования позволили сделать вывод о том, что основными препятствиями к переходу на дистанционные форматы обучения являются не только психологические барьеры преподавателей, но и проблемы, связанные с организацией рабочего места, увеличением рабочей нагрузки и

сокращением свободного времени [12].

Также в качестве основных проблем, связанных с возможностью реализации дистанционных технологий, в исследовании отмечаются: снижение у студентов уровня мотивации к обучению и отсутствие дисциплины, обезличенность и шаблонность процесса преподавания и невозможность осуществлять контроль уровня знаний студентов, а также стрессы и рост рабочей нагрузки на преподавателей.

Таким образом, возникает парадоксальная ситуация: в условиях внедрения электронного обучения, которое (как показывает мировая практика) как ни одна другая модель позволяет персонализировать, контролировать, организовывать процесс обучения и создавать дополнительные инструменты мотивации к обучению у студентов и творчеству и преподавателей в условиях российской реальности создает обратные эффекты.

Рассмотрим процесс реализации электронного обучения с применением дистанционных технологий на примере преподавания иностранных языков в вузах г. Ростова-на-Дону.

Методология. Содержание термина «дистанционное образование» в современной литературе рассматривается в двух аспектах: как форма или как технология обучения. Единой точки зрения по этому поводу не существует. Однако, ответ на этот вопрос предполагает различные предметные области исследования. Так, если мы придерживаемся мнения, что «дистанционное образование» - это форма обучения, то тогда речь должна идти о формировании образовательной системы, которая включает в себя технологии, средства обучения, модель коммуникаций между преподавателем и студентами, а также соответствующую методологическую базу, регламентирующую весь процесс обучения. Причем ключевой характеристикой такой формы обучения становится территориальная удаленность преподавателя от студентов и увеличение объема самостоятельной работы студента в процессе освоения дисциплины, а сама дистанционная форма рассматривается, как вариант заочного обучения [6;11;13;16].

Еще один подход – понимание дистанционного образования как модели получения знаний на основе электронного обучения. Причем эта модель характеризуется территориальной удаленностью и изменением роли преподавателя в команде разработчиков курса и тьюторов [5].

Здесь имеет смысл вспомнить историю возникновения «корреспондентской» формы обучения, когда в 1728 г. в «Бостонской газете» было опубликовано объявление К. Филиппа, преподавателя стенографии, в котором он предлагал молодым людям обучение стенографии по письмам, которые рассылались бы почтой. Да, историки спорят, что все-таки первым опытом была программа обучения стенографии А. Питмана. Но неоспоримым является тот факт, что в 1974 году дистанционное обучение по почте предложил университет штата Иллинойс, а через 18 - университет Чикаго.

Альтернативный подход предполагает понимание термина «дистанционное образование», как «технологии обучения». Содержание термина раскрывается через введение понятий, описывающих виды технологий обучения, которые могут быть реализованы на разных носителях информации, начиная от печатных, заканчивая сетевыми [10]. Таким образом, очевиден тот факт, что единого понимания сущности дистанционного образования не существует.

Однако здесь следует отметить, что практика преподавания в российских вузах может быть ориентирована только на второй подход к определению термина, так как в законодательной базе дистанционное обучение представлено как технологии [1]. Следует не забывать, что еще в 2002 г. в законодательстве было дано определение дистанционного образования не как новой формы обучения, а лишь как образовательной технологии [3]. Так в законопроекте «О внесении изменения в статью 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в части определения полномочий по установлению порядка применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [2] мы видим, что речь идет об электронном обучении, в котором реализуются дистанционные технологии.

Соответственно, электронное обучение (e-learning) – термин, объем содержания которого предполагает описание процесса трансляции знаний в условиях территориальной удаленности с применением цифровых технологий, причем оно может быть синхронным, асинхронным и смешанным [14]. Здесь важно отметить, что ЮНЕСКО не рекомендует перевод термина на национальные языки, так как за ним закрепилось конкретное содержание. То есть, электронное образование – это вид смешанного обучения, которое объединяет очный и виртуальный сценарии, создавая интерактивную среду

обучения. И ЮНЕСКО не рекомендует вместо термина и понятия e-learning использовать перевод на национальные языки, поскольку за этим термином закрепилось вполне конкретное содержание, не всегда адекватно передаваемое переводом.

Также следует внести ясность в различия между видами и технологиями электронного обучения. Виды электронного обучения – это, прежде всего, коммуникативные модели накопления и трансляции информации. Рассмотрим наиболее востребованные и распространенные. Первый вид – это гибридное обучение (Blended Learning), которое предполагает одновременное использование традиционных форм и дистанционных элементов e-learning в рамках одной учебной программы. Второй – это сообщества людей (Learning Communities), которые обладают идентичными целями, интересами и создают общую систему знаний в определенной предметной области. Участники сообщества формируют образовательный контент, таким образом, развивая базу знаний. Третий – веб-страницы (Content Sharing), которые обеспечивают трансляции информации для обучения. Также следует упомянуть технологии, позволяющие синхронизировать процесс обучения в форматах виртуальной комнаты, класса (Virtual Classroom), виртуальной доски (Whiteboard) или лекционного плаката (Flipchart). И особую популярность приобретают сервисы, которые предлагают комплексное обеспечение учебного процесса, начиная от размещения публикаций, проведение конференций, лекций, заканчивая аналитикой, которая позволяет комплексно оценить учебную деятельность не только ученика, но и преподавателя.

Также необходимо отметить методологические особенности организации процесса электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Возвращаясь к содержанию терминов «дистанционное» и «электронное» обучение, необходимо заметить, что дистанционное обучение – это формат, базирующийся на самостоятельном обучении студента, и освоении определенного массива знаний и навыков по выбранному курсу в заданной информационной технологии [7]. Возможно именно терминологическая путаница в исследованиях стала причиной возможности выделить следующие недостатки электронного образования в дистанционных технологиях [11]: сокращение «арсенала» способов воздействия на студентов, снижение количества контактной работы с

преподавателем, трудности с текущим контролем, низкая мобильность при формировании курса и т.д. Данное положение дел позволяет сформулировать гипотезу исследования, а именно, как предположение, что внедрение дистанционных технологий преподавания не может негативно влиять на уровень качества образовательного процесса, в частности, преподавания иностранных языков. Заранее ограничим предметную область исследования процессами формирования языковой среды, методологией преподавания и контролем процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Вопросы, связанные с техническим обеспечением образовательного процесса, с мотивацией преподавателей и др. элементами системы преподавания иностранного языка в вузе рассматриваться не будут.

Результаты. Сбор данных для оценки качества реализации процесса обучения иностранному языку студентов неязыковой специальности проводился на основе методологии И.К. Войтович [8]. По его мнению, оценка качества образования осуществляется на основе трех групп показателей. К таковым относятся показатели качества содержания, технологий и результатов образования. Ограничимся показателями качества содержания и адаптируем их к особенностям процесса преподавания иностранного языка.

Традиционная модель обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей предполагает развитие навыков чтения, понимания, перевода текстов по профильной специальности. Однако, современные реалии дополняют этот список навыками речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий. Соответственно, дидактика процесса обучения языку строится на основании следующего алгоритма: определение коммуникативных моделей и признаков текста, средств их (признаков) выражения; разработка модели для их активной и пассивной тренировки; отбор и выбор техник запоминания словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для чтения, аудирования, говорения; выбор техник автоматизации у студентов навыков речевой деятельности; разработка сценариев развития навыков монологичной и диалогичной речи. Результат дидактических разработок представлен в виде упражнений, которые реализуются на основе принципов: от простого к сложному и цикличности.

Второй аспект – уникальность методики

преподавания. Уникальность может быть оценена в двух аспектах. Содержательный аспект предполагает уникальность упражнений, их адаптивность к среде профессионального общения. Дидактический – организацию процесса обучения и технологии трансляции информации. Очевидно, что требования государственных стандартов, ограничивающие преподавателя в возможностях организации учебного процесса по времени и компетенциям, связанным, в основном, с общекультурными, не позволяют в полной мере реализовать творческие инициативы. Поэтому оценка данного аспекта может быть упрощена оценкой того факта, насколько активно преподаватель ориентирован на развитие коммуникативных навыков студентов, комбинируя грамматико-переводной (Grammar-Translation), структурный (Structural Approach), аудиолингвальный (Audiolingual Method), лексический (The Lexical Approach) или другие методы.

Необходимой составляющей качества обучения являются и технологии преподавания. Среди всего многообразия технологий основным критерием также является уровень вариативности их использования.

Третий аспект процесса обучения – мотивация и контроль работы студентов. Данный момент предполагает необходимость формирования у студентов активной позиции в процессе обучения, а также разработку четких критериев оценки результатов обучения на каждом этапе приобретения коммуникативных навыков. Причем, оценочная шкала должна быть критерием оценки освоения языкового курса на протяжении всего времени обучения и непосредственно связана с итоговым контролем. Такая дифференциация оценочной деятельности позволит регламентировать процесс обучения и поможет студенту сохранить мотивацию к изучению языкового курса на протяжении всего времени. Результаты обучения могут быть оценены на основе модели компонентного состава межкультурной компетенции В.П. Фурмановой [15] и Н.Д. Гальсковой [9].

Репрезентативность выборки «Преподаватели» обеспечена следующей структурой, представленной на рисунке 1.

Структура выборки определялась на основе усредненных показателей процентного соотношения должностей на кафедрах «Иностранные языки». Общее количество респондентов 80 человек. Опрос проводился методом неструктурированного интервью. Результаты опроса представлены в таблице 1.

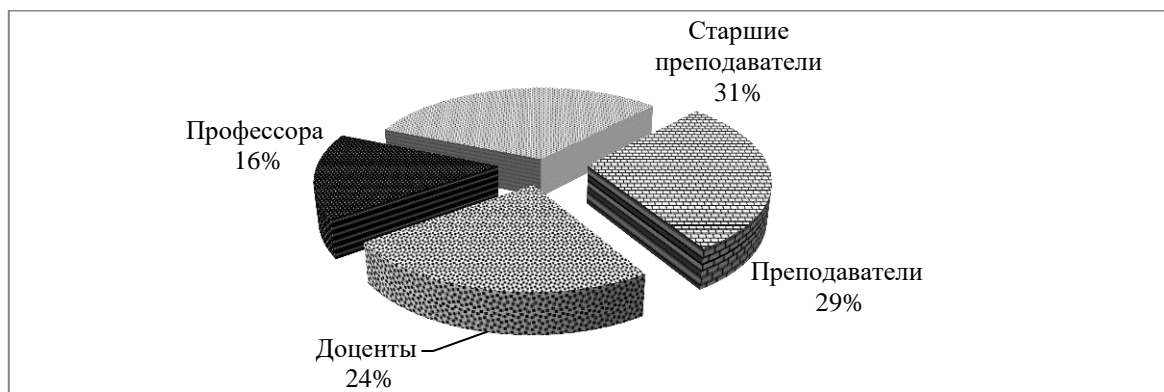


Рисунок 1. – Структура выборки «Преподаватели»

Таблица 1. – Распределение показателей оценки возможностей обеспечения качества обучения иностранному языку в электронном формате по среднему баллу оценки (в %)

Вопрос	Усредненный показатель оценки				Всего
	Нет	Скорее всего нет	Да	Обязательно	
Необходимость увеличения объема самостоятельной работы студентов	5,9	15,4	35,1	43,6	100,0
Важность введения дополнительных мер по развитию мотивации к обучению у студентов	38,7	24,6	21,3	15,4	100,0
Усложнение процедуры контроля усвоения знаний	5,5	15,4	33,6	45,5	100,0
Возможность активного использования интерактивных методов обучения	36,8	36,3	15,1	11,8	100,0
Возможность использования организации групповых форм коммуникации в процессе обучения	35,9	33,8	15,2	10,1	100,0
Увеличение объема вариантов индивидуального взаимодействия со студентом	5,8	15,3	34,2	44,7	100,0

Результаты опроса преподавателей показали, что большая часть опрошенных воспринимает электронное обучение как форму увеличения самостоятельной работы студента, а также образовательную практику, которая ограничивает преподавателя в реализации интерактивных методов обучения и сопровождается ростом рабочей нагрузки на самого преподавателя. Безусловно, в процессе интервью было озвучено и противоположное мнение, но его высказывали преподаватели, обладающие опытом организации он-лайн

обучения и знаниями о технических возможностях образовательных площадок в сети Интернет, а также дополнительными техническими навыками подготовки занятий с использованием электронных ресурсов.

Структура выборки «Студенты», представленная на рисунке 2, формировалась на основе процентного соотношения количества студентов и магистрантов, обучающихся по техническим и гуманитарным специальностям. Общее количество человек 431.

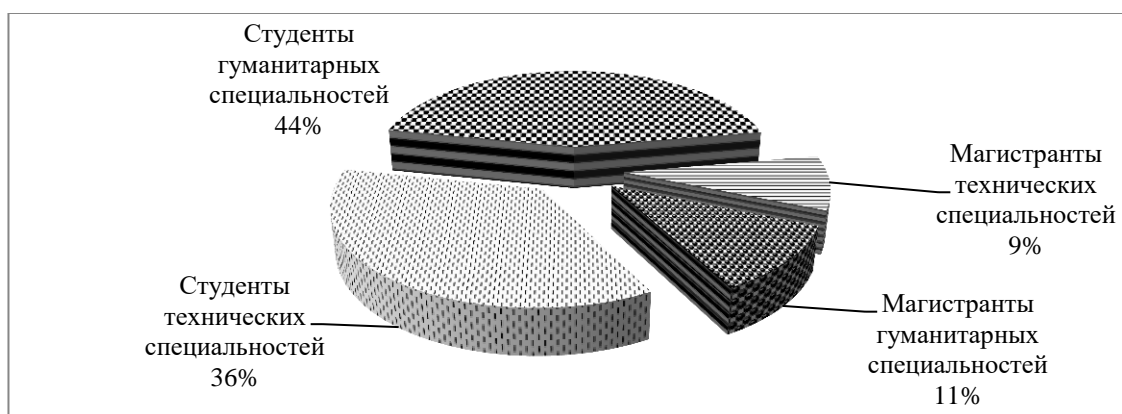


Рисунок 2. – Структура выборки «Студенты»

Исследование было проведено методом опосредованного анкетирования. Анкета состояла из следующих модулей «Качество прикладных навыков, приобретаемых в процессе обучения», «Возможность личного взаимодействия с преподавателем в процессе обучения», «Эффективность обратной связи от преподавателя в процессе обучения», «Объективность процедуры контроля знания в процессе обучения», «Возможность группового

взаимодействия в процессе обучения», «Наличие в курсе групповых/индивидуальных проектных заданий». Оценка каждого модуля осуществлялась в среднем, по 4 - 6 показателям по шкале оценок от «2» (отрицательное значение) до «5» (положительное значение), Обработка результатов проводилась в MS Excel. Опрос проводился в период 01.05.2020 – 25.05.2020. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Распределение показателей оценки качества процесса обучения иностранному языку в электронном формате по среднему баллу оценки (в %)

Критерий оценки	Усредненный показатель оценки				Всего
	≤2	≤3	≤4	≤5	
Качество коммуникативных навыков устной речи, приобретаемых в процессе обучения	44,3	31,7	15,9	8,1	100,0
Качество навыков аудирования, приобретаемых в процессе обучения	6,6	33,9	25,1	34,4	100,0
Качество навыков перевода профессиональных текстов, приобретаемых в процессе обучения	5,6	44,5	18,8	31,1	100,0
Возможность личного взаимодействия с преподавателем в процессе обучения	4,2	13,4	46,8	35,6	100,0
Эффективность обратной связи от преподавателя в процессе обучения	11,8	34,9	24,1	29,2	100,0
Объективность процедуры контроля знания в процессе обучения	44,3	26,9	16,2	12,6	100,0
Возможность группового взаимодействия в процессе обучения	46,9	32,2	11,1	9,8	100,0
Наличие индивидуальных проектных заданий	15,5	35,7	31,9	16,9	100,0
Наличие групповых проектных заданий	44,8	35,9	8,6	10,7	100,0
Общая оценка результатов изучения курса в сравнении с офф-лайн форматом проведения	25,9	45,8	15,4	12,9	100,0

Распределения оценок позволяют сделать вывод о наличии у студентов общей неудовлетворенностью результатами обучения. Интерпретируем полученные данные.

Как мы видим по показателю «Качество коммуникативных навыков устной речи» мнения студентов однозначны. В настоящее время электронный формат обучения не решает задач по реализации требуемых компетенций, а именно, навыков устной речи для коммуникаций в профессиональной среде. Примечателен тот факт, что студенты допускают положительную оценку развития только навыков монологичной речи.

Показатель «Качество навыков аудирования» был оценен достаточно высоко, в сравнении с остальными критериями. Такое значение показателя объясняется тем, что большая часть преподавателей увеличила объем данного вида заданий на он-лайн занятиях.

Аналогичная ситуация сложилась и по показателю «Качество навыков перевода». Большая часть студентов отметила, что увеличение объема самостоятельной работы было

достигнуто за счет заданий, связанных с переводом профессиональных текстов и аудирования.

Следует отметить положительную оценку возможности личного взаимодействия студента и преподавателя. То есть, студенты в целом удовлетворены общей активностью преподавателей в процессе обучения. Большая часть студентов не отмечала снижения уровня мотивированности и профессиональной активности педагогов в процессе он-лайн обучения.

Оценка показателя «Эффективная обратная связь» предполагала возможность проанализировать уровень влияния преподавателя на процессы мотивации и самоорганизации студентов. Как показали данные, большая часть преподавателей не придавала данному виду деятельности особого значения или полагала, что данные задачи не входят в круг профессиональных обязанностей.

Низкие значения показателя «Объективность процедуры контроля» объясняются общей

неудовлетворенностью результатами тестирования как технологией оценки навыков и умений. Так как в процессе обучения промежуточный контроль знаний (предполагалось и итоговый) осуществлялся с помощью тестирования, то очевиден тот факт, что часть коммуникативных навыков просто не могла быть оценена. Причем, преподаватели продемонстрировали более высокий уровень неудовлетворенности, чем студенты.

Низкие значения показателя «Возможность группового взаимодействия» были объяснены трудностями технического обеспечения образовательного процесса. И это не удивительно, по мнению экспертов, так как практически все вузы РФ оказались неподготовленными к реализации формата электронного обучения в полном объеме.

Что касается значений показателей, оценивающих организацию проектных работ, то по результатам анкетирования можно сделать вывод о том, что данный вид заданий не нашел широкого применения в практике преподавания иностранного языка у преподавателей, принявших участие в исследовании.

Резюмируя анализ оценочных суждений студентов относительно качества преподавания курсов иностранного языка в формате электронного обучения, следует отметить общий уровень неудовлетворенности, обусловленный увеличением объема самостоятельной работы.

Заключение. Результаты анализа полученных данных позволяют предположить, что низкая оценка качества результатов обучения с применением дистанционных методов связана не

с проблемами демотивированности или синдрома профессионального выгорания у преподавателей, а с ошибочным пониманием сути формата «электронное образование», а также с недостаточной осведомленностью о возможных технологических, методологических и методических решениях и возможностях реализации формата электронного обучения. Высокий уровень консервативности в восприятии электронного обучения был также обусловлен проблемами приобретения дополнительных навыков и сопротивлением к увеличению рабочей нагрузки.

Второй аспект интерпретации полученных данных затрагивает вопрос о соответствии существующей практики преподавания иностранного языка требованиям развития коммуникативных компетенций.

Таким образом, очевиден тот факт, что проблема неудовлетворенности процессом электронного обучения у студентов связана не столько с ограничениями данной формы трансляции знаний, а с консерватизмом и отсутствием необходимых компетенций у преподавателей дисциплины.

Возможно, что понимание сути электронного обучения, осуществляемого с помощью дистанционных образовательных технологий, как целого комплекса методов, методик, регламентов и технологий, а также наличие у преподавательского состава соответствующих навыков их использования позволят в скором времени обеспечить качество образовательного процесса и откроет новые возможности для его совершенствования.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 24.04.2020) «Об образовании в Российской Федерации» ст. 16 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/
2. О внесении изменения в статью 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в части определения полномочий по установлению порядка применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/957354-7>
3. Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации (приказ Министра образования РФ № 4452, от 18 декабря 2002г., п.3. [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_40163/

4. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 8 мая 2020 г. № 648 «О деятельности подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации организаций в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19) на территории Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/ru/documents/card/?id_4=1215&cat=/documents/docs/

5. Айнутдинова И.Н. Перспективы популяризации и внедрения дистанционного обучения иностранным языкам в университетах России / И.Н. Айнутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 26–31.

6. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» / А.А. Андреев [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html

7. Водолад С.Н., Зайковская М.П. Дистанционное обучение в вузе [Электронный ресурс] / С.Н. Водолад, Т.В. Ковалева, Г.В. Савельева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2010. – № 1(13). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-v-vuze/viewer>
8. Войтович И.К. Критерии эффективности электронного обучения и качества электронных образовательных программ в вузе / И.К. Войтович // Вестник ТГПУ – 2014 - № 4(145). – С. 152-156.
9. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Линг-волидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
10. Каменева Н.А. Особенности дистанционного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Н.А.Каменева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 3. – 1 (57). – С. 201-204.
11. Лосева Е.С., Гозалова М.Р., Макарова А.И. Проблема дистанционного обучения иностранным языкам на ступени высшего образования / Е.С. Лосева, М.Р. Гозалова, А.И. Макарова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 3(28). – С. 145-148.

12. Отчет об исследовании мнений преподавателей вузов о вынужденном переходе образовательного процесса в онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2603

13. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; под ред. Е.С. Пولات. – М.: «Академия», 2004. – 416 с.

14. Сергеев А.Г., Жигалов И.Е., Баландина В.В. Введение в электронное обучение: монография / А. Г. Сергеев, И.Е. Жигалов, В.В. Баландина. – Владимир: ВлГУ, 2012. – 182 с.

15. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – Саранск: Мордов. ун-т, 1993. – 124 с.

16. Яшина Л.И. Дистанционное обучение в вузе: содержание и технологии / Л.И. Яшина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1(58). – С. 15.

References:

1. Federal Law of December 29, 2012 N 273-ФЗ (as amended on April 24, 2020) "On Education in the Russian Federation", Art. 16 [Electronic resource]. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/
2. On amendments to article 16 of the Federal Law "On Education in the Russian Federation" regarding the definition of powers to establish the procedure for the use of e-learning, distance learning technologies in the implementation of educational programs [Electronic resource]. - Access mode: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/957354-7>
3. On approval of the Methodology for the use of distance learning technologies (distance learning) in educational institutions of higher, secondary and additional professional education of the Russian Federation (Order of the Minister of Education of the Russian Federation No. 4452, dated December 18, 2002, item 3. [Electronic resource]. - Mode access: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_40163/
4. The order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of May 8, 2020 No. 648 "On the activities of organizations subordinate to the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation in conditions of preventing the spread of a new coronavirus infection (COVID-19) in the Russian Federation" [Electronic resource]. - Access mode: https://minobrnauki.gov.ru/en/documents/card/?id_4=1215&cat=/documents/docs/
5. Ainutdinova I.N. Prospects for the popularization and implementation of distance learning foreign languages at Russian universities / I.N. Ainutdinova // Kazan Pedagogical Journal. - 2017. - № 2. - S. 26-31.
6. Andreev A.A. To the question of the definition of "distance learning" / A.A. Andreev [Electronic resource]. - Access mode: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html
7. Vodolad S.N., Zaykovskaya M.P. Distance Learning at the University [Electronic resource] / S.N. Vodolad, T.V. Kovaleva, G.V. Saveliev // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. - 2010. - № 1(13). - Access mode:

<https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-v-vuze/viewer>

8. Voitovich I.K. Criteria of the effectiveness of e-learning and the quality of electronic educational programs at the university / I.K. Voitovich // Bulletin of TSPU - 2014 - № 4(145). - S. 152-156.

9. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages: Ling-didactics and methods / N.D. Galskova, N.I. Geese. - M.: Academy, 2004. - 336 p.

10. Kameneva N.A. Features of distance learning foreign languages in a non-linguistic university / N.A. Kameneva // Philological Sciences. Questions of theory and practice. - 2016. - № 3. - 1 (57). - C. 201-204.

11. Loseva E.S., Gozalova M.R., Makarova A.I. The problem of distance learning foreign languages at the level of higher education / E.S. Loseva, M.R. Gozalova, A.I. Makarova // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. - 2019. - № 3(28). - S. 145-148.

12. Report on the study of the opinions of university teachers on the forced transition of the educational process online [Electronic resource]. - Access mode: https://minobrnauki.gov.ru/en/press-center/card/?id_4=2603

13. Polat E.S., Bukharkina M.Yu., Moiseeva M.V. Theory and practice of distance learning: textbook. manual for students of higher pedagogical educational institutions / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkina, M.V. Moiseyev; under the editorship of E.S. Polat. - M.: "Academy", 2004. - 416 p.

14. Sergeev A.G., Zhigalov I.E., Balandina V.V. Introduction to e-learning: monograph / A. G. Sergeev, I.E. Zhigalov, V.V. Balandina - Vladimir: VLSU, 2012. - 182 p.

15. Furmanova V.P. Intercultural communication and linguistic studies in the theory and practice of teaching foreign languages / V.P. Furmanova. - Saransk: Mordov. Univ., 1993. - 124 s.

16. Yashina L.I. Distance Learning at the University: Content and Technologies / L.I. Yashina // Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. - 2019. - № 1(58). - S.-15.

УДК 378.147

Стратегия проектирования профессиональной подготовки коммуникаторов в системе высшего образования

Strategy for designing professional training of communicators in the higher education system

Гольдман И.Л., Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, ira.goldman@inbox.ru

Gol'dman I., Pushkin Leningrad State University, ira.goldman@inbox.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.010

Ключевые слова: профессиональная подготовка, медиаобразовательная деятельность, профессиограмма, профстандарт, профессиональная компетентность, профессиональный коммуникатор, медиакоммуникации.

Keywords: training, media education activities, job analysis, the professional standards, professional competence, professional communicator, media communication.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью анализа требований к профессиональной компетентности бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью как субъектов медиакоммуникаций. Автор прослеживает и обосновывает зависимость профессиональной подготовки будущих коммуникаторов от специфики профессиограммы и содержания профстандартов, в результате демонстрируя преимущества интеграции научных знаний в медиаобразовательный процесс на всех этапах теоретического и практического обучения, а также междисциплинарного подхода к формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций коммуникаторов. В статье раскрываются особенности проектирования медиаобразовательного пространства для профессионально-творческой подготовки бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью с учетом требований к квалификации, успешного решения обучающимися профессиональных задач в коммерческом и некоммерческом секторе. Статья адресована педагогам, занимающимся вопросами проектирования профессиональной подготовки коммуникаторов.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to analyze the requirements for professional competence of bachelors and masters of advertising and public relations as subjects of media communications. The author traces and explains the dependence of the training of future communicators of the specific job description and content of professional standards, resulting in the advantages of integration of scientific knowledge in the media educational process in all phases of theoretical and practical training, as well as interdisciplinary approach to the formation of general and professional competencies of the communicator. The article is addressed to teachers involved in the design of professional training of communicators. The article reveals the features of designing a media educational space for professional and creative training of bachelors and masters in advertising and public relations, taking into account the requirements for qualification, successful solution of professional tasks by students in the commercial and non-commercial sector. The article is addressed to teachers involved in the design of communicators' professional training.

Введение. Подготовка будущих профессиональных коммуникаторов в сфере рекламы и связей с общественностью (PR) в образовательной организации высшего образования предусматривает соответствующую методологию: интеграцию научных знаний в медиаобразовательную деятельность, теории и практики в процессе формирования профессиональных компетенций обучающихся направлений бакалавриата 42.03.01 и

магистратуры 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью».

Под методологией мы понимаем способы организации теоретической и практической профессиональной подготовки коммуникаторов, а методологию медиаобразования рассматриваем как учение об организации образовательной деятельности в системе медиакоммуникаций, в процессе которых происходит познание, рефлексия и освоение практических аспектов креативной рекламной и PR-коммуникации

бакалаврами и магистрами как будущими профессиональными коммуникаторами.

В свою очередь, профиограмма специалиста в области рекламы и PR, одним из необходимых принципов составления которой является научность (дается научное обоснование требований к видам профессиональной деятельности), позволяет осмыслить, какими качествами должны обладать бакалавр и магистр рекламы и связей с общественностью, готовый к активной профессиональной коммуникации.

В своих предыдущих научных работах [2] мы отмечали, что реализация бакалаврами и магистрами рекламы и связей с общественностью профессиональных задач, в частности профессиональная компетентность обучающихся в продвижении научно-образовательных проектов (фестивалей, форумов и т.д.) во многом обусловлены уровнем владения научно-исследовательскими компетенциями, необходимым условием формирования и развития которых служат умения анализировать, систематизировать, опираться в профессиональной коммуникации на достижения научных дисциплин (рекламоведения, пиарологии, коммуникативистики, медиалогии), что нашло также отражение и в профиограмме будущего профессионала рекламы и PR как субъекта культуры.

От вовлечения бакалавров и магистров как субъектов культуры в исследовательскую работу, что является неотъемлемой частью профиограммы специалиста в области рекламы и связей с общественностью, зависит уровень профессиональной компетентности в сфере медиакоммуникаций.

Важно отметить, что профессиональная деятельность в коммуникативной сфере предполагает интеграцию теоретических и практических знаний в медиаобразовательной деятельности с опорой на междисциплинарную методологию. Научные исследования ведущих специалистов в сфере рекламы и PR (В.В. Ученовой, В.И. Козловского, В.А. Евстафьева, В.М. Горохова, Э.М. Глинтерник, А.Н. Чумикова, Ф.З. Шаркова, Д.П. Гавра, М. А. Шишкиной, А.Д. Кривоносова, О.Г. Филатовой, И.П. Кужелевой-Саган и др.) являются образцом интеграции научных знаний в профессиональную подготовку бакалавров и магистров рекламы и PR, которая предусматривает, в том числе, соблюдение профессиональных стандартов специалиста по рекламе и связям с общественностью.

Материалы и методы. Профессиональная подготовка будущих коммуникаторов рассматривается нами в русле

междисциплинарной интеграции, прежде всего, педагогики гуманитарного и медиаобразования, рекламоведения, пиарологии, эстетики, культурологии, искусствоведения.

Интегративные процессы в современной медиакультуре должны, по нашему мнению, находить отражение в профессиональной теоретической и практической подготовке коммуникатора к творческой и исследовательской деятельности на ступенях бакалавриата и магистратуры.

Материалами исследования послужили нормативные, распорядительные и информационные документы, а также образовательные программы, которыми регулируется деятельность по профессиональной подготовке будущих коммуникаторов.

В своей научно-педагогической работе в ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» в системе рекламного и PR-образования, в течение последних пяти лет, мы руководствуемся тем, что обучающиеся по направлениям 42.03.01 и 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью» как будущие профессиональные коммуникаторы должны быть готовы к исследовательской работе, решению коммуникативных и маркетинговых задач (в том числе с учетом художественно-эстетической привлекательности рекламной продукции и специфики событийного PR) в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО 3++), профессиональными стандартами специалистов по рекламе и PR, профиограммами, квалификационным справочником.

Согласно компетенции ОПК-3, которая относится к категории/группе общепрофессиональных компетенций «Культура», в стандартах бакалавриата 42.03.01 и магистратуры 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью» будущий профессиональный коммуникатор на данных уровнях образования должен быть «Способен использовать многообразие достижений отечественной и мировой культуры в процессе создания медиатекстов и/или медиапродуктов, и (или) коммуникационных продуктов» [7, с.9; 8, с.8].

Творческому становлению коммуникатора, его профессиональной активности в рекламе и PR коммерческих и некоммерческих институций, по нашему мнению, способствует интеграция культурологической, социокультурной и художественно-эстетической теорий медиаобразования (Ю.Н. Усов, Г.А. Поличко,

С.Н. Пензин, О.А. Баранова, А.В. Федоров, И.В. Чельшева).

В частности, институализация специальных искусствоведческо-культурологических знаний, которая наблюдается нами в практике российского рекламного и PR-образования, позволяет сформировать профессиональную компетентность бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью в условиях социокультурных трансформаций, а также рефлексии гуманитарного знания в медиасреде и пространстве цифровой культуры.

На этапах развития профессионально-творческих компетенций коммуникатора на занятиях с бакалаврами по дисциплинам «Психология массовых коммуникаций», «Методология научного исследования»; с магистрами – по дисциплинам «Основы научных исследований в профессиональной сфере», «Планирование и реализация кампаний в рекламе и связях с общественностью» (в форме культурных медиаций, образовательных воркшопов, форумов, тренингов, ситуационных заданий, коллоквиумов, бинарных дискуссий, круглых столов и т.д.), мы опираемся не только на общенаучные методы (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение), методологию социально-гуманитарных дисциплин в целом, но и на формально-стилистический, иконографический, иконологический, структурно-функциональный, сравнительно-сопоставительный методы искусствоведческой науки, интеграция которых влияет на практику профессионального рекламного и PR-образования, ориентированную на применение профессиональных стандартов, формирование и развитие профессионального коммуникатора как субъекта культуры, транслятора гуманитарно-художественных ценностей.

Результаты. Примечательно, что профессиональный стандарт специалиста по PR [9] был разработан Российской ассоциацией по связям с общественностью (РАСО), а профстандарт специалиста по рекламе разрабатывает Ассоциация коммуникационных агентств России (АКАР), представившая Российский Кодекс практики рекламы и маркетинговых коммуникаций [11].

АКАР, участвуя в формировании профессиограммы специалиста по рекламе, ежегодно издает сборники по итогам работы в Международной научно-методической конференции заведующих кафедрами маркетинга, рекламы, связей с общественностью, дизайна и смежных специальностей, функционирующих в образовательных

организациях высшего образования. Все участники конференций затрагивают теоретические и практические аспекты подготовки профессионалов в указанных выше областях знания, формируя четкие представления о профессиограмме как специалиста по рекламе, так и связям с общественностью, учитывая развитие систем интегрированных коммуникаций и интегрированных маркетинговых коммуникаций. В этом году в рамках XXIV конференции заявлена тема «Креативные и инновационные технологии в ВУЗах и индустрии» [12].

Среди целей АКАР не только предоставление услуг в области маркетинговых коммуникаций и рекламы, проведение экспертной оценки динамики рекламного рынка, но и разработка профессиональных стандартов в сфере рекламы и контроль за их исполнением. Как профессиональная ассоциация АКАР заинтересована в подготовке кадров для рекламного рынка и консолидации всех его участников.

В частности, в своих рассуждениях о профессиональном стандарте в области рекламы и связей с общественностью, разработку которого доверили АКАР, декан факультета рекламы Московского гуманитарного университета доктор исторических наук А.Д. Бородай отмечает следующее: «На старте работы по подготовке Профессионального стандарта возникло несколько задач <...> Одна из них это определение вида профессиональной деятельности. Мы подходили к этому вопросу с учетом интеграции учебных планов по направлению подготовки «реклама и связи с общественностью». Тенденции развития коммуникаций в современном обществе позволили нам сформулировать предложение так: «Коммуникации в бизнесе, политике и социальной сфере» <...> Но такой подход при консультации поддержан не был на основе очень широкого смысла этого понятия <...> Поэтому обсудив на Комиссии АКАР по HR и профессиональному образованию эту проблему, мы согласились, что для ее положительного решения целесообразно назвать вид профессиональной деятельности – реклама...» [1, с.5].

В то же время консолидацией участников PR-рынка занимается РАСО, максимально содействуя подготовке кадров в сфере связей с общественностью, успешно интегрируя теорию и практику, поддерживая и реализуя проекты разной направленности. РАСО инициировала образовательный проект «РАСО. Практика»,

направленный на совершенствование профессиональных навыков руководителей служб коммуникаций в компаниях. На основании содержания программы данного проекта обучающиеся могут судить о необходимых для решения профессиональных задач компетенциях.

Таким образом, междисциплинарные исследования, которые проводят АКАР и РАСО, демонстрируют интеграцию научных знаний в медиаобразовательную деятельность на всех этапах формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью с учетом профессиограммы и требований к квалификации в профессиональных стандартах.

В то же время соблюдение профессиональных стандартов, зависимость последних от ФГОС ВО 3++ предусмотрены п. 7 ст. 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Реализация ФГОС ВО 3++ предусматривает соотношение уровня образования с уровнями квалификации (выполняемыми трудовыми функциями).

В трудовом законодательстве Российской Федерации используется понятие профстандарта (ст. 195.1 ТК РФ), определяются ответственные за их разработку (ст. 195.2 ТК РФ), а также принципы применения (ст. 195.3 ТК РФ, вступившая в силу с 1 июля 2016 года). Разработка профстандартов ведется на основании Постановления Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов».

Научно-методический центр системы профессиональных коммуникации ФГБУ «НИИ ТСС» Минтруда России [6;10] ведет соответствующий реестр профстандартов, показывающих уровень знаний, умений, навыков (ЗУНы) и компетенций в определенной сфере профессиональной деятельности, при решении профессиональных задач, выполнении разных видов работ.

Так исследователи О.И. Дорогина, М.А. Николаева в статье «Рекламное образование: профессиограмма специалиста», проводя сравнительный анализ представлений о фундаментальных принципах профессиографирования применительно к рекламной деятельности, констатируют следующее: «На сегодняшний день не существует чётко разработанной профессиограммы специалиста по рекламе, в которой были бы определены профессиональные качества, требования, умения и т.п., предъявляемые к

специалистам данного профиля. Мы считаем, что подготовка специалистов в данной области должна основываться не только на стандартах образования, требованиях профессиональных сообществ, но и на базовых системных характеристиках профессии, одной из которых является профессиограмма. Для разработки профессиограммы «Специалист по рекламе» необходимо определить классификационные критерии для выделения психологического типа профессии...» [3, с.146].

Следовательно, профстандарт и профессиограмма напрямую связаны, но одно понятие не подменяет собой другое. Очевидно, что профессиограмма специалиста по рекламе обусловлена как сферами, так и видами профессиональной деятельности последнего. От субъектов рекламного и PR-рынка зависит содержание профессиограмм рекламиста и PR-специалиста.

Профессиограмма рекламиста формировалась и должна формироваться на основе Федерального закона «О рекламе» от 13.03.2006 № 38-ФЗ, а также опираться на Российский кодекс практики рекламы и маркетинговых коммуникаций АКАР и Международный кодекс рекламной практики Международной торговой палаты [5]. Она обусловлена не только спецификой профессиональной деятельности, ее содержанием, но и требованиями рынка рекламы, развитием концепции интегрированных маркетинговых коммуникаций, взаимодействием рекламы и PR с журналистикой в современном медиaprостранстве, уровнем образования в сфере медиакommunikаций и владения профессиональными компетенциями.

Примечательно, что О.И. Дорогина, М.А. Николаева выделяют в профессиограмме рекламиста шесть блоков: «Паспорт самой профессии «Специалист по рекламе», «Сфера профессиональной деятельности», «Ключевые ценности профессии», «Предметно-профессиональная компетентность», «Социально-профессиональная компетентность», «Специальные психофизиологические требования» [3, с.148].

Кроме того, в профессиограмме рекламиста, как и профессиограмме специалиста по связям с общественностью необходимо, с нашей точки зрения, учитывать основные требования к должностным обязанностям, знаниям и квалификации, предусмотренными в «Квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и других служащих» (утвержденном Постановлением Минтруда от 21.08.1998 №37 (ред. от 12.02.2014).

Согласно данному справочнику рекламный агент «Осуществляет в качестве посредника работу по представлению и продвижению товаров, услуг, коммерческих идей, выполнению комплекса мер, направленных на содействие их реализации или достижение других маркетинговых задач, соблюдая действующие этические нормы рекламирования товаров, услуг <...>» [4].

В сравнении с должностными обязанностями рекламного агента специалист по связям с общественностью «Выполняет работу по реализации политики организации в области связей с общественностью и отдельных ее этапов. Участвует в разработке конкретных планов внутренней и внешней политики организации в области связей с общественностью <...>» [4].

В квалификационном справочнике предусмотрена дифференциация должностных обязанностей рекламистов и PR-специалистов, несмотря на сегодняшнюю интеграцию данных сфер практической деятельности в системе профессионального медиаобразования на разных ступенях (бакалавриата/магистратуры) в организации высшего образования.

Отсюда можно сделать вывод: внедрение в практику профстандартов, выстраивание процесса подготовки студентов направлений 42.03.01 и 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью» в системе высшего образования, соотнесение трудовых функций сотрудника с должностью и квалификацией, а также знаний и опыта способствуют обновлению профессиограммы и повышению ее значимости в формировании личности коммуникатора как субъекта культуры, его профессиональной идентификации в рекламе и PR.

Заключение. Образование в сфере медиакоммуникаций должно строиться с учетом

профессиограммы и профстандартов специалистов в области рекламы и связей с общественностью. Уже в самой профессиограмме закладываются должностные обязанности сотрудников, выполняющих определенные трудовые функции, свидетельствующие об уровне профессионализма в сфере медиакоммуникаций.

Описанию требований к человеку конкретной профессии, специальности, направления подготовки предшествовало описание самой специальности, профессии, а профессиограмма воспринималась результатом профессиографического исследования деятельности. Классификация профессиограмм напрямую зависит от соответствующего типа профессиограммы, выбранного подхода к определению содержания, структуры и общих требований к самой профессиограмме.

Все перечисленные подходы к содержанию профессиограмм и их типология соотносятся с профессиограммой рекламиста и PR-специалиста в условиях коммуникативной и контентной конвергенции рекламы, PR и журналистики в современной культуре цифрового медиапространства.

Наряду с классификацией, типологией, подходами к содержанию следует учитывать общие требования к профессиограмме, которые, в том числе, лежат в основе профессиограммы рекламиста и PR-специалиста, в рамках которой профессиональные качества сотрудников сферы медиакоммуникаций соотносятся с должностными функциями, профессиональными задачами и обязанностями, которые они выполняют, работая в коммерческих и некоммерческих организациях, успешно продвигая научные, культурно-образовательные, арт-проекты.

Литература:

1. Бородай А.Д. Профессиональный стандарт для сферы рекламы и связей с общественностью: сборник [Электронный ресурс] / А.Д. Бородай // Материалы XX Международной научно-методической конференции заведующих кафедрами маркетинга, рекламы, связей с общественностью, дизайна и смежных направлений; под общ. ред. Евстафьева В.А. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. – С. 3-11. – Режим доступа: http://www.akarussia.ru/files/docs/sbornik_2016.pdf
2. Гольдман И.Л. Искусствоведческая методология в системе междисциплинарных научных исследований гуманитарно-художественных основ медиакоммуникаций и медиаобразования / И.Л. Гольдман // XXI Царскоесельские чтения / Материалы междунар. науч. конф., 25-26 апр. 2017. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – Т. I. – С. 323-329.

3. Дорогина О.И., Николаева М.А. Рекламное образование: профессиограмма специалиста / О.И. Дорогина, М.А. Николаева // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. - 2014. – № 1. – С. 145-152.
4. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (утвержденный Постановлением Минтруда от 21.08.1998 №37 (ред. от 12.02.2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://legalacts.ru/doc/kvalifikatsionnyi-spravochnik-dolzhnostei-rukovoditelei-spetsialistov-i-drugikh/#100002](http://legalacts.ru/doc/kvalifikatsionnyi-spravochnik-dolzhnostei-rukovoditelei-spetsialistov-i-drugikh/)
5. Международный кодекс рекламной практики Международной торговой палаты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.advertology.ru/index.php?name=Subjects&pageid=111>

6. Научно-методический центр системы профессиональных коммуникации ФГБУ «НИИ ТСС» Минтруда России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vet-bc.ru/>

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 июня 2017 г. № 512 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/420301_B_3_30062017.pdf

8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 июня 2017 г. № 528 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 42.04.01 Реклама и связи с общественностью» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/420401_M_3_30062017.pdf

9. Профессиональный стандарт специалиста по связям с общественностью: «Этический кодекс в сфере коммуникаций» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.raso.ru/profstandart.php>

10. Реестр профстандартов на сайте Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://profstandart.rosmintrud.ru/nationalnews/62875/>

11. Российский Кодекс практики рекламы и маркетинговых коммуникаций АКАР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.akarussia.ru/download/trk.pdf>

12. XXIV Всероссийская научно-методическая конференция заведующих кафедрами маркетинга, рекламы, связей с общественностью и смежных направлений, АКАР, 23-25 апреля 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.akarussia.ru/press_centre/news/id9071/

References:

1. Boroday A.D. Professional standard for advertising and public relations: collection [Electronic resource] / A.D. Boroday // Materials of the XX International Scientific and Methodological Conference of the Heads of the Departments of Marketing, Advertising, Public Relations, Design and Related Areas; under the general. ed. Evstafieva V.A. - M.: Econ-Inform Publishing House, 2016. - P. 3-11. - Access mode: http://www.akarussia.ru/files/docs/sbornik_2016.pdf

2. Goldman I.L. Art history methodology in the system of interdisciplinary scientific research of the humanitarian and artistic foundations of media communications and media education / I.L. Goldman // XXI Tsarskoye Selo readings / Materials of international. scientific Conf., April 25-26 2017. - St. Petersburg: Leningrad State University named after A.S. Pushkin, 2017. - T. I. - S. 323-329.

3. Dorogina O.I., Nikolaev M.A. Advertising education: specialist profession / O.I. Dorogina, M.A. Nikolaev // Bulletin of the Chelyabinsk State University. Education and healthcare. - 2014. - № 1. - S. 145-152.

4. The qualification directory of the positions of managers, specialists and other employees (approved by the Decree of the Ministry of Labor of 08.21.1998 No. 37 (as amended on 12.02.2014) [Electronic resource]. - Access mode: <http://legalacts.ru/doc/kvalifikatsionnyi-spravochnik-dolznostei-rukovoditelei-spetsialistov-i-drugikh/#100002>

5. The International Code of Advertising Practice of the International Chamber of Commerce [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.advertology.ru/index.php?name=Subjects&pageid=111>

6. Scientific and methodological center of the professional communication system of FSBI “Research

Institute of TSS” Ministry of Labor of Russia [Electronic resource]. - Access mode: <http://vet-bc.ru/>

7. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of June 8, 2017 No. 512 “On approval of the federal state educational standard of higher education - undergraduate in the direction of training 03/42/01 Advertising and public relations” [Electronic resource]. - Access mode: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/420301_B_3_30062017.pdf

8. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of June 8, 2017 No. 528 “On the approval of the federal state educational standard of higher education - master's program in the direction of training 42.04.01 Advertising and public relations” [Electronic resource]. - Access mode: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/420401_M_3_30062017.pdf

9. Professional standard of a specialist in public relations: “Code of Ethics in the field of communications” [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.raso.ru/profstandart.php>

10. Register of professional standards on the website of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation [Electronic resource]. - Access mode: <http://profstandart.rosmintrud.ru/nationalnews/62875/>

11. The Russian Code of Practice for Advertising and Marketing Communications AKAR [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.akarussia.ru/download/trk.pdf>

12. XXIV All-Russian scientific-methodological conference of the heads of the departments of marketing, advertising, public relations and related fields, AKAR, April 23-25, 2020 [Electronic resource]. - Access mode: http://www.akarussia.ru/press_centre/news/id9071/

УДК 378

Теоретико-методические аспекты организации педагогического мониторинга развития исследовательской культуры курсантов военных вузов

Theoretical and methodological aspects of the organization of pedagogical monitoring of the development of the research culture of cadets of military universities

Рябчиков А.А., Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж), aryabchikoff@yandex.ru

Петровская М.В., Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж), mariana_g@mail.ru

Свиридов А.Н., Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж), sas36@mail.ru

Ryabchikov A., MESC AF «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh), aryabchikoff@yandex.ru

Petrovskaya M., MESC AF «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh), mariana_g@mail.ru

Sviridov A., MESC AF «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh), sas36@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.011

Ключевые слова: педагогический мониторинг, исследовательская культура, курсанты военных вузов.

Keywords: pedagogical monitoring, research culture, cadets of military universities.

Аннотация. Анализ функционирования военных вузов свидетельствует, что одним из ведущих критериев подготовки будущего офицера выступает не только его способность к воспроизведению полученных компетенций в профессиональной деятельности, но и готовность проявлять творчество, получать новые знания о себе, мире, профессии. Поэтому высшее военное образование сегодня ориентировано на развитие творческих, исследовательских возможностей курсантов, их способности к использованию научных основ организации всех видов военно-профессиональной деятельности. Статья посвящена одному из аспектов формирования и развития исследовательской культуры будущего офицера – организации педагогического мониторинга за данным процессом. Авторами рассматриваются теоретико-методические аспекты организации педагогического мониторинга развития исследовательской культуры курсантов. Статья предназначена для преподавателей и научных сотрудников военных вузов, адъюнктов и соискателей ученой степени.

Abstract. An analysis of the functioning of military universities indicates that one of the leading criteria for the training of a future officer is not only his ability to reproduce the acquired competencies in professional activities, but also his readiness to show creativity, receive new knowledge about himself, the world, and the profession. Therefore, higher military education today is focused on the development of the creative, research capabilities of cadets, their ability to use the scientific foundations of organizing all types of military professional activities. The article is devoted to one of the aspects of the formation and development of the research culture of the future officer - the organization of pedagogical monitoring of this process. The authors consider the theoretical and methodological aspects of organizing pedagogical monitoring of the development of the research culture of cadets. The article is intended for teachers and researchers of military universities, adjuncts and applicants for the degree.

Введение. На современном этапе развития отечественной образовательной системы одним из ее значимых структурно-функциональных компонентов является оценивание результативности, эффективности, «полезности» образования, то есть система педагогического мониторинга качества образования [4].

Понятие «мониторинг», несмотря на свою относительную научную «молодость», может быть отнесено к категории достаточно изученных педагогических явлений. В настоящее время существует большое количество авторских трактовок рассматриваемой дефиниции. Так, Т.А. Стефановская определяет данный процесс как диагностику, оценку и прогнозирование состояния образовательного процесса; отслеживание его результатов и перспектив развития. Ю.А. Конаржевский рассматривает педагогический мониторинг как форму организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности образовательной системы и ее отдельных элементов [цит. по 9]. Аналогичной точки зрения придерживаются В.А. Мокшев и В.М. Полонский. Наиболее четкое определение педагогического мониторинга, на наш взгляд, дает А.С. Белкин, понимающий его как «процесс непрерывного научно-обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения» [2].

Различные классификации педагогического мониторинга рассматривают его: по масштабу целей образования как стратегический, тактический и оперативный; по этапам обучения как входной, промежуточный и итоговый; по временной зависимости как ретроспективный и предупредительный; по охвату объектов наблюдения как локальный, выборочный и сплошной; по формам организации как индивидуальный, групповой и фронтальный, что позволяет в зависимости от частных задач исследования использовать его разнообразные формы.

Исследованиям проблем педагогического мониторинга посвящены работы В.И. Андреева, В.П. Беспалько, И.А. Гальмуковой, В.Г. Горб, М.Б. Гузаирова, В.Л. Исакова, В.А. Кальней, Н.Р. Кругловой, А.И. Кукуева, А.Н. Майорова, И.А. Макуха, Н.В. Тропниковой, С.Л. Фоменко, С.Е. Шишова и др. Применительно к сфере военного образования также рассматриваются некоторые аспекты педагогического мониторинга. Так, К.С. Леницкий и М.Х. Карычев определяют педагогический мониторинг

качества подготовки специалистов в военном вузе как «педагогическую систему регулярного сбора, хранения, обработки информации о состоянии и развитии профессиональной компетентности будущего военного специалиста, обеспеченную целостной совокупностью контрольно-измерительных материалов для оценки уровня сформированности составляющих ее компонентов» [7]. Их исследование дополняет В.Н. Герасимов и отмечает, что основной целью педагогического мониторинга в военном вузе «является получение педагогической информации диагностико-прогностического, личностно-целесообразного, педагогически-коммуникативного, интегративного, социально-нормативно-обусловленного характера» [3]. Однако, большинство подобных работ посвящены проблеме педагогического мониторинга в военном вузе в целом, без конкретизации предметной области.

Формирование исследовательской культуры у обучающихся и мониторинг ее развития являются одной из задач современного образования [1;5;11 и др.], в том числе и военного, как отражение потребностей формирования у будущих специалистов проективных компетенций, обеспечивающих творческую реализацию профессиональных функций, построение перспективных траекторий профессионального и личностного развития. В этой связи представляется интересным и актуальным рассмотрение проблемы организации педагогического мониторинга развития исследовательской культуры курсантов в образовательном пространстве военного вуза.

Методология исследования. Теоретико-методологическую основу настоящего исследования составили: концептуальные положения системного, субъектно-личностного, культурологического, деятельностного подходов; социологические, психологические и педагогические концепции, раскрывающие различные аспекты проявления культуры личности, в том числе исследовательской культуры; исследования, отражающие сущность педагогического мониторинга, основы психолого-педагогической диагностики, принципы построения образовательного процесса с позиций андрологии.

Результаты исследования. Анализ научно-методических работ (А.С. Белкин, В.Г. Горб, В.Л. Исаков, К.Э. Казарьянц, Н.Р. Круглова, О.Е. Пермяков, Е.В. Сергеева, А.И. Субетто, Н.В. Тропникова и др.) и педагогический опыт дали возможность представить мониторинг развития

исследовательской культуры курсантов военных вузов как структурно-функциональную систему.

Целевой компонент определяется требованиями ФГОС и Квалификационными требованиями к подготовке военных специалистов в части, касающейся формирования исследовательских компетенций. Исследовательская культура как один из индикаторов исследовательской компетенции представляет собой интегративное качество личности, отражающее активность личностной позиции, направленность и компетентность в организации исследовательского поиска, и обеспечивающее познание и использование новых научных основ, закономерностей, принципов выполнения и совершенствования всех видов будущей военно-профессиональной деятельности. К основным задачам педагогического мониторинга развития исследовательской культуры курсантов военных вузов следует отнести:

- исследование факторов формирования исследовательской культуры курсантов;
- оценку уровня сформированности исследовательской культуры курсантов на различных этапах профессиональной подготовки;
- выявление индивидуальной и групповой динамики показателей отдельных компонентов исследовательской культуры курсантов;
- прогнозирование эффективности развития как отдельных показателей исследовательской культуры курсантов, так и феномена в целом;
- оценку эффективности научно-методического обеспечения развития исследовательской культуры курсантов.

Субъектный компонент определяет субъекты педагогического мониторинга развития исследовательской культуры. К ним относятся: курсанты – члены военно-научных секций, преподаватели и научные руководители военно-научных секций, Советы молодых ученых, Центры организации научной работы (научно-исследовательские отделы) военного вуза, военно-научный комитет Вооруженных Сил РФ и др.

Методический компонент объединяет методы и методики оценки исследовательской культуры курсантов. Решение проблемы формирования и развития исследовательской культуры курсанта предполагает ее оценку с помощью совокупности критериев и показателей.

Определяя структурную организацию исследовательской культуры курсанта военного вуза в виде трех взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, можно

выделить соответственно их критерии и показатели:

- мотивационно-ценностный компонент (критерий – направленность личности курсанта на исследовательскую деятельность; показатели – интерес к исследованию, ценностное отношение к исследованию);
- когнитивно-операциональный компонент (критерий – исследовательская компетентность; показатели – знания об исследовании, способах, средствах и методах познания; умения и опыт исследовательской деятельности);
- креативно-рефлексивный компонент (критерий – исследовательские качества личности курсанта; показатели – творческая активность; самооценка и самоконтроль исследовательской деятельности).

Переход от абстрактных критериев к конкретным показателям осуществляется с помощью количественных и качественных эмпирических индикаторов (методик). Эти методики должны быть не только объективными, достоверными и надежными, но и предполагающими удобство сбора, обработки и интерпретации полученных данных. Среди методик, позволяющих оценить степень сформированности отдельных компонентов исследовательской культуры курсантов в процессе педагогического мониторинга, можно рекомендовать:

- анкеты «Самооценка готовности к научно-исследовательской деятельности», «Изучение готовности к экспериментально-исследовательской деятельности», «Самооценка исследовательских умений», «Самооценка информационных знаний, умений, навыков», «Самооценка актуального состояния научно-исследовательской культуры студента», «Доминирующий мотив научно-исследовательской деятельности», «Факторы формирования научно-исследовательской культуры студентов» (С.И. Брызгалова) [10];
- тест «Внутренняя творческая среда» (А.Б. Ванганди);
- тест «Оценка уровня творческого потенциала личности» (В.И. Андреев);
- тест «Карта педагогической оценки и самооценки способностей к инновационной деятельности» (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова);
- тест «Оценка способности к творческому саморазвитию» (И.В. Никишина).

Деятельностный компонент определяет этапы педагогического мониторинга развития исследовательской культуры курсантов. Каждый этап характеризуется системой последовательных действий:

- подготовительный этап включает в себя разработку критериев и показателей исследовательской культуры курсантов, подбор педагогического и психологического диагностического инструментария, составление алгоритма (программы) мониторинга с уточнением его цели и задач, субъектов и объектов исследования, периодичности сбора информации, ответственных лиц за исполнение и др.;

- диагностический этап предполагает количественно-качественную оценку актуального уровня сформированности исследовательской культуры курсантов и ее отдельных компонентов. Результаты интегрируются в базы данных, позволяющие анализировать и систематизировать информацию. Рекомендуется формирование индивидуального электронного портфолио научной деятельности курсанта;

- интерпретационный этап включает анализ полученных результатов, оценку степени соответствия достигнутых показателей установленным критериям развития исследовательской культуры и их рефлексии;

- прогностический этап предполагает разработку рекомендаций дальнейшего развития исследовательской культуры курсантов, составление индивидуальных планов профессионального развития курсантов в сфере научно-исследовательской деятельности.

Результативный компонент характеризует актуальное состояние исследовательской культуры и ее динамику. Результат мониторинга – объективная и своевременная информация о количественно-качественных характеристиках исследовательской культуры курсантов.

Взяв за основу построения иерархии уровней формирования исследовательской культуры курсантов идеи системного подхода, можно выделить:

- непродуктивный уровень исследовательской культуры, характеризующийся неустойчивой внешне заданной мотивацией к исследовательской деятельности, разрозненными знаниями о научных исследованиях, элементарными репродуктивными исследовательскими умениями;

- малопродуктивный уровень исследовательской культуры, характеризующийся осознанной потребностью курсанта в исследовательской деятельности, достаточными знаниями о сущности исследовательской деятельности, по-прежнему в большей степени репродуктивными исследовательскими умениями, ограниченной творческой активностью, недостаточной

готовностью к самостоятельному поиску новых решений в стандартных ситуациях проведения исследования;

- продуктивный уровень исследовательской культуры, характеризующийся высокой мотивацией и результативностью исследовательской деятельности, полнотой, глубиной методологических и мировоззренческих знаний, их мобильностью, развитостью профессионально важных качеств исследователя (инициативность, самостоятельность, целеустремленность, критичность, рефлексивность, креативность и др.).

Степень сформированности исследовательской культуры курсантов и ее отдельных показателей можно повысить, если при организации учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности будут интегрированы личностные и социальные факторы [6], фасилитирующие личностно-культурную идентификацию будущего офицера. В качестве рекомендаций по оптимизации научно-исследовательской деятельности в военном вузе, которые будут способствовать положительной динамике исследовательской культуры курсантов и могут быть оценены с точки зрения их эффективности в ходе педагогического мониторинга, можно предложить:

- расширить перечень форм организации научной деятельности за счет проблемных групп, дискуссионных клубов, междисциплинарных лабораторий, тренинговых групп и групп социологического мониторинга и т.п.;

- разработать Положение о конкурсе на звание «Курсант-исследователь» и реализовать его в образовательном процессе;

- организовать для курсантов младших курсов в виде факультатива «Школу молодого исследователя», раскрывающую особенности военно-научных исследований, алгоритмы подготовки научных публикаций, методы работы с научной литературой, с проведением мастер-классов «Публичное выступление», «Как научиться отвечать на вопросы», «50 оттенков ораторского искусства» и т.п.;

- включать активных членов военно-научных секций в организационный комитет конференций в целях формирования не только культуры проведения исследования, но и культуры его презентирования;

- планировать участие курсантов в мероприятиях ко Дню российской науки с целью формирования ценностного компонента исследовательской деятельности, поднятия престижа научных исследований в рамках

личностного роста и вклада в обороноспособность страны [8].

Заключение. Благодаря оперативности, систематичности, доступности и объективности педагогический мониторинг является одним из средств не только изменения информационного пространства военного вуза, но и принятия управленческих решений, с помощью которых процесс формирования будущего военного специалиста становится прогнозируемым и эффективным. Содержательно и процессуально педагогический мониторинг тесно связан с процессом совершенствования качества подготовки курсантов в целом и отдельных элементов и направлений этой подготовки, в том числе подготовки военного специалиста-исследователя.

Имея инвариантные характеристики, мониторинг развития исследовательской

культуры курсантов обладает своими специфическими особенностями, обусловленными образовательной средой военного вуза, ее материальными и субъектными параметрами, требованиями к исследовательской компетентности военных специалистов.

Таким образом, педагогический мониторинг развития исследовательской культуры курсантов в военном вузе как система и как процесс представляет собой эффективный инструмент получения объективной информации, ее анализа, интерпретации, прогноза, коррекции и выработки мер и рекомендаций по совершенствованию исследовательской компетенции будущих офицеров, позволяющий эффективно осуществлять отбор и подготовку научно-исследовательских кадров в интересах Вооруженных сил Российской Федерации.

Литература:

1. Абдигалиева Б.Т. Важная роль мониторинга в научно-исследовательских работах молодых ученых [Электронный ресурс] / Б.Т. Абдигалиева, Ж.Х. Жантлесов // Молодой ученый. - 2017. - № 28(162). - С. 11–14. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/162/44868/>
2. Белкин А.С. Педагогический мониторинг образовательного процесса / А.С. Белкин, В.Д. Жаворонков, С.Н. Силина. Шадринск. - Исет, 1998. - 47 с.
3. Герасимов В.Н. Педагогический мониторинг в вузе: сущность, структура, содержание / В.Н. Герасимов, Д.Н. Евгеньев // Философия образования. - 2013. - № 6(51). - С. 204–214.
4. Горб В.Г. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии / В.Г. Горб; Ин-т междунар. связей. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. - 385 с.
5. Дьячков А.А. Особенности организации мониторинга навыков исследовательской деятельности учащихся / А.А. Дьячков // Профессиональное развитие педагога / Материалы II Международной НПК (Иркутск, 25-30.05.2017 г.); под ред. М.Г. Голубчиковой, О.А. Лапиной, С.А. Харченко. - Иркутск: Аспринг, 2017. - С. 288–289.
6. Кукуев А.И. Педагогический мониторинг личностно-ориентированного образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кукуев Александр Иванович. - Ростов н/Д, 2001. - 329 с.

7. Леницкий К.С. Мониторинг оценки качества подготовки будущего специалиста в военном вузе как педагогическая система / К.С. Леницкий, М.Х. Карычев // Национальные приоритеты России. - 2014. - № 2(12). - С. 162–171.
8. Рябчиков А.А. Современные проблемы организации военно-научной работы курсантов в военном вузе: коллективная монография / А.А. Рябчиков, М.В. Петровская, А.В. Николаев // Профессиональная подготовка субъектов образовательного процесса в современном вузе; отв. ред. А.Ю. Нагорнова. - Ульяновск: Зебра, 2020. - С. 251–260.
9. Фоменко С.Л. Педагогический мониторинг образовательного процесса как проблема педагогической теории и практики: практикоориентированная монография / С.Л. Фоменко. - Екатеринбург: УГПУ, 2014. - 137 с.
10. Чернова Н.В. Формирование научно-исследовательской культуры студентов вуза: учебное пособие / Н.В. Чернова; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. - Архангельск: САФУ, 2016. - 119 с.
11. Шмачилина-Цибенко С.В. Педагогический мониторинг выявления сформированности исследовательской культуры старшеклассника [Электронный ресурс] / С.В. Шмачилина-Цибенко // Концепт. - 2013. - № 8. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2013/13166.htm>

References:

1. Abdigalieva B.T. The important role of monitoring in the research work of young scientists [Electronic resource] / B.T. Abdigalieva, J.Kh. Zhantlesov // Young scientist. - 2017. - № 28(162). - S. 11-14. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/162/44868>

2. Belkin A.S. Pedagogical monitoring of the educational process / A.S. Belkin, V.D. Zhavoronkov, S.N. Silina. Shadrinsk. - Iset, 1998. - 47 p.
3. Gerasimov V.N. Pedagogical monitoring in a university: essence, structure, content / V.N. Gerasimov, D.N. Evgeniev // Philosophy of Education. - 2013. - № 6 (51). - S. 204–214.

4. Gorb V.G. Pedagogical monitoring at the university: methodology, theory, technology / V.G. Hump; Institute of International connections. - Yekaterinburg: Publishing House Ural. University, 2003. - 385 p.

5. Dyachkov A.A. Features of the organization of monitoring the skills of student research activities / A.A. Dyachkov // Professional development of the teacher / Materials of the II International NPK (Irkutsk, May 25-30, 2017); under the editorship of M.G. Golubchikova, O.A. Lapina, S.A. Kharchenko. - Irkutsk: Asprint, 2017. - S. 288–289.

6. Kukuev A.I. Pedagogical monitoring of personality-oriented educational process: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Kukuev Aleksandr Ivanovich. - Rostov n / a, 2001. - 329 p.

7. Lenitsky K.S. Monitoring the assessment of the quality of training of a future specialist in a military university as a pedagogical system / K.S. Lenitsky, M.Kh. Karychev // National Priorities of Russia. - 2014. - № 2 (12). - S. 162–171.

8. Ryabchikov A.A. Modern problems of the organization of military scientific work of cadets at a military university: collective monograph / A.A. Ryabchikov, M.V. Petrovskaya, A.V. Nikolaev // Vocational training of subjects of the educational process in a modern university; open ed. A.Yu. Nagornova. - Ulyanovsk: Zebra, 2020. - S. 251–260.

9. Fomenko S.L. Pedagogical monitoring of the educational process as a problem of pedagogical theory and practice: a practice-oriented monograph / S.L. Fomenko. - Yekaterinburg: USPU, 2014. - 137 p.

10. Chernova N.V. The formation of the research culture of university students: a training manual / N.V. Chernova; North (Arctic). Un-t them. M.V. Lomonosov. - Arkhangelsk: NArFU, 2016. - 119 p.

11. Shmachilina-Tsibenko S.V. Pedagogical monitoring of revealing the formation of the research culture of a high school student [Electronic resource] / S.V. Shmachilina-Tsibenko // Concept. - 2013. - № 8. - Access mode: <https://e-koncept.ru/2013/13166.htm>

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 37.018

Актуализация европейского опыта научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего образования России

Actualization of the European experience of research activities in the higher education of Russia

Погребняк Н.Н., Крымский филиал ФГБОУВО «Российский государственный университет правосудия», pogrebnyak70@mail.ru

Pogrebnyak N., The Crimean branch of the Federal State Budget-Funded Educational Institution of Higher Education "The Russian State University of Justice", pogrebnyak70@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.012

Ключевые слова: высшее образование, университет, система научно-исследовательской деятельности, актуализация.

Keywords: higher education system, university, the system of scientific-research activities, actualization.

Аннотация. Заявлены использование европейского опыта научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего образования России и необходимость выработки общих положений по интеграции систем высшего образования в странах Европы. В этом контексте, с точки зрения актуализации системы научно-исследовательской деятельности студентов европейских университетов, для нашего исследования очень важны теоретические достижения российских и европейских ученых по методике студенческой научно-исследовательской деятельности, накопленные в новых исторических условиях. С преодоления национальных ограничений можно разработать такую структуру образования, которая бы способствовала мобильности, тесному сотрудничеству, сохраняя при этом национальное разнообразие.

Цель статьи заключается в изучении европейского опыта системы научно-исследовательской деятельности студентов в университетах Европы и выработке общих положений по интеграции систем высшего образования европейских стран.

В данной статье автор рассматривает актуализацию европейского опыта научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего образования России.

Доказано, что являясь наиболее высокоразвитыми в мире, страны Европейского Союза аккумулируют богатый опыт в вопросах подготовки специалистов через организацию научно-исследовательской деятельности. Пути внедрения европейского опыта научно-исследовательской деятельности студентов в российскую систему образования могут быть разные: сегодня в российских вузах широко изучаются прогрессивные системы обучения, воспитания и саморазвития: актуализация знаний, связь с практической и научно-исследовательской деятельностью. В России система научно-исследовательской деятельности студентов в рамках профессиональной подготовки осуществляется на базе научно-исследовательских институтов, центров, проблемных и творческих лабораторий, студенческих научно-исследовательских объединений, ассоциаций, кружков.

Abstract. The relevance of this article is due to the use of the European experience of students' research activities in the higher education system of Russia and the need to develop general provisions for the integration of higher education systems in Europe. In this context, from the point of view of updating the system of research activities of students of the European universities, the theoretical achievements of Russian and European scientists about the methodology of student research activities accumulated in new historical conditions are very important for our research. By overcoming national restrictions, we can begin a structure of education that would facilitate mobility, close cooperation, while maintaining national diversity.

The purpose of the article is to study the European experience of the system of students' research activities in European universities and to develop general provisions on the integration of higher education systems in European countries.

In this article, the author considers the actualization of the European experience of students' research activities in the higher education system of Russia. It is proved that being the most highly developed in the world, the countries of

the European Union accumulate rich experience in training specialists through the organization of research activities. The ways of introducing the European experience of students' research activities into the Russian education system can be different: today progressive systems of training, education and self-development are widely studied in Russian universities: updating knowledge, connection with practical and research activities. In Russia, the system of students' research activities in the framework of vocational training is carried out on the basis of research institutes, centers, problem and creative laboratories, student research associations, associations, and circles.

Введение. В XXI веке страны Европы по-своему вносят свой вклад в становление научно-исследовательской деятельности и европейского образования в целом. Сегодня университеты играют огромную роль в развитии общества, поскольку будущее любой страны зависит от социального, культурного и научно-технического развития. Страны Европы, добываясь поэтапной интеграции и заимствуя положительный опыт, выделяют огромные средства на разработку научно-исследовательских программ, развитие научных лабораторий и научных школ, разрабатывают законодательные директивы по превращению научно-образовательной интеграции европейских стран в международно-правовой статус.

Материалы и методы исследования. По актуализации научных исследований в странах Европы особый интерес представляют работы российских и европейских ученых по методике развития научно-исследовательской деятельности студентов (L.J. Briggs, R.A. Daubman, J.D. Haas, F.F. Hood, J.M. Jacobson, E.W. Kelly, T.R. Clarke, T. Manger, K.H. Neigen, A. Pokay, F. Polak, J. Tacke, L.V. Williams), а также данные Центра образовательных исследований и инноваций (Higher Education to 2030), ENQA (Higher Education – policy update). Используются методы анализа, синтеза нормативных, аналитических и научных материалов, методология компаративной педагогики.

Результаты исследования. В настоящее время требования к уровню подготовки специалиста-исследователя университета год от года растут. Современная европейская высшая школа нуждается в конкурентоспособных молодых специалистах, владеющих навыками научно-исследовательской деятельности. И сегодня, привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности - является приоритетной задачей высшего образования Европы. Но способны ли сегодня европейские университеты подготовить молодого специалиста как самостоятельного исследователя-экспериментатора, деятельность которого направлена на научной основе решать проблемы совершенствования педагогического процесса?

В этом контексте с целью развития научно-исследовательской и инновационной деятельности, отбора перспективных научно-исследовательских проектов и талантливых ученых, огромную помощь оказывают Европейский исследовательский совет (European Research Council) и Европейский институт технологий и инноваций. При этом студенты стран Европы имеют возможность: повысить свою теоретическую и практическую научно-исследовательскую подготовку; улучшить материальное положение; установить контакты с научными фирмами для будущего трудоустройства. Кроме того, создание ведущих научных школ и университетов мирового уровня, современное научно-техническое оборудование, позволяющее познакомить будущих специалистов с методами поиска научной информации, а также с возможностями использования компьютерных технологий, мультимедийных программ, сети Интернет, может предотвратить «утечку мозгов» и привлечь специалистов из-за рубежа. Применение информационных технологий оказывает положительное влияние на научно-исследовательскую деятельность студентов и, безусловно, повышает уровень научной деятельности [7;8].

Стратегия и задачи развития системы научно-исследовательской деятельности в университетах находят отражение в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [4], Федеральном законе «О науке и государственной научно-технической политике» [2], Соглашении между Правительством Российской Федерации и Европейским сообществом о сотрудничестве в области науки и технологий [3].

Очевидно, в ближайшем будущем произойдет сближение университетов с научно-промышленными фирмами, что, безусловно, отразится на содержании образовательных программ, проведении научных исследований и экспериментов на производствах. Как правдиво сказано в Коммюнике конференции «Болонский процесс 2020 - Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» - за последние 10 лет удалось сформировать

Европейское пространство высшего образования, добиться того, что оно прочно укрепилось в интеллектуальном, научном и культурном наследии и устремлениях Европы [11].

Таким образом, в Европе возникла необходимость в актуализации прогностических планов развития научно-исследовательской деятельности студентов и выработке общих положений по интеграции систем высшего образования европейских стран. Открытость европейского пространства высшего образования имеет многочисленные положительные последствия. И так, преодолевая национальные ограничения, можно начать такую структуру научно-исследовательской деятельности, которая бы способствовала мобильности и тесному сотрудничеству, с одной стороны, и сохраняла национальное разнообразие, с другой. Для реализации этого положения нужно использовать растущую поддержку Европейского Союза, проводить политику поощрения студентов и преподавателей научно-исследовательской деятельности или преподаванию за пределами родных стран по всей Европе [1].

Сегодня в отечественной сфере высшего образования наметились новые тенденции в научно-исследовательской деятельности: подготовка высококвалифицированных специалистов в соответствии с требованиями наукоемкого рынка труда; усиление инновационных процессов в сфере подготовки специалистов; идея непрерывного профессионального развития в контексте научно-исследовательской деятельности. В системе высшего образования российских вузов появилась тенденция к развитию и совершенствованию внеаудиторных коллективных форм научно-исследовательской деятельности студентов: научные школы, экспериментальные творческие лаборатории, коллективы молодых исследователей, студенческие научно-исследовательские объединения, студенческие рационализаторские и конструкторские бюро, производственно-экономические бюро, руководство научными кружками студентов в системе профессионального образования и т.п. И, без сомнения, одним из перспективных направлений, которое подготовит студентов к проведению опытно-экспериментальных исследований является участие в работе поисковых групп, которые предоставляют возможность студентам развить свой интеллект и творческие способности в процессе участия в

научно-исследовательской деятельности. Именно такое участие дает студентам творческий импульс, у них появляется желание расширить свои личные интеллектуальные горизонты и радость познания.

В России за последние годы произошли кардинальные изменения в системе научно-исследовательской деятельности, что положительно сказалось на высоком уровне подготовки студентов в высших учебных заведениях. В условиях европейской интеграции, с целью повышения конкурентоспособности научных достижений на мировом образовательном уровне, в России необходима модернизация научно-исследовательской деятельности. С увеличением количества российских вузов и признания их в мировом рейтинге высшего образования повысится и качество научных исследований. Однако, это возможно только путем интеграции российского и европейского опыта и создания благоприятных условий для научно-исследовательской деятельности будущих специалистов. Согласно мировому рейтингу университетов («Quacquarelli Symonds World University Ranking»), необходимо добиться увеличения количества высших учебных заведений, входящих в число 200 ведущих мировых университетов, учитывая, что при определении места в рейтинге согласно QS World Universities Ranking, максимальный процент (40%) устанавливается за индекс академической репутации университета [6].

Таким образом, перед вузами стоят глобальные задачи: непрерывное развитие научно-исследовательской деятельности студентов в высшем учебном заведении, направленное на создание Европейского пространства высшего образования; использование научно-исследовательских методов исследования и формирование общеевропейской научно-исследовательской парадигмы; отражение в научных исследованиях разнообразных процессов в профессиональном образовании, научно-исследовательских течений и традиций; установление влияния различных систем профессионального образования в различных странах на формирование областей и направлений научных исследований

Основные направления научно-технологического развития Российской Федерации, принципы и приоритеты, цели и задачи определены в «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» (№ 642 от 1 декабря 2016 г.) [5]. Ведущими факторами данной стратегии

являются: актуализация развития научно-исследовательской деятельности, высокий темп освоения новых знаний, конкурентоспособность экономики и эффективность национальных стратегий безопасности. С целью повышения качества научных исследований намечены следующие цели и задачи: актуализация долгосрочных научно-исследовательских проектов, которые позволяют объединять научные коллективы исследователей и предпринимателей; выявление талантливой творческой молодежи, способной развивать научный потенциал страны; поддержка молодых специалистов и ученых в области научно-исследовательской и инновационной деятельности по результатам обеспечения социально-экономического развития России; участие российских ученых в международных научно-исследовательских проектах, обеспечивающих доступ к новым научным ресурсам, исходя из национальных интересов Российской Федерации; создании условий для проведения научных исследований и разработок, соответствующих современным принципам организации научно-исследовательской и инновационной деятельности; создание новых исследовательских групп, конкурентной среды с целью привлечения молодой талантливой молодежи, имеющей высокие научные результаты мирового уровня.

Итак, в научной сфере необходимо поддерживать российских талантливых молодых ученых, развивать конкуренцию, чтобы они создавали в России свои научно-исследовательские центры и творческие лаборатории. Деятельность научных центров должна быть тесно интегрирована с системой образования, экономикой, высокотехнологичными компаниями; необходимо превратить исследовательские заделы в успешные коммерческие продукты. Таким образом, только интеграция и гармонизация научно-исследовательской деятельности смогут повысить в будущем качество и высокий рейтинг российского высшего образования, расширить границы для мобильности студентов и преподавателей.

При разработке стратегических направлений развития отечественной научно-исследовательской деятельности в России есть все основания актуализировать европейский опыт как на современном этапе реформирования, так и на долгосрочную перспективу:

- создание научно-исследовательских высших учебных заведений нового типа;

формирование системы непрерывной научно-исследовательской деятельности;

- повышение роли государства в управлении системами научно-исследовательской деятельности;

- стимулирование связей высших учебных заведений с промышленностью; повышение роли государства в управлении системами научно-исследовательской деятельности;

- расширение международного сотрудничества в сфере научно-исследовательской деятельности на национальном, региональном и международном уровнях.

Международные научно-исследовательские проекты в области образования и передовой мировой опыт их организации, накопленный за последние десятилетия, доказывает, что страны – участники научных проектов обладают достаточным банком национальных данных для сопоставления опыта различных европейских стран.

Пути внедрения европейского опыта научно-исследовательской деятельности студентов в российскую систему образования могут быть разные: сегодня в российских вузах широко изучаются прогрессивные системы обучения, воспитания и саморазвития: актуализация знаний, междисциплинарность, связь с практической и научно-исследовательской деятельностью. Важно подчеркнуть использование европейского опыта в практике российской высшей школы относительно богатого выбора форм материального поощрения особо одаренных студентов: ежегодно с талантливыми студентами заключаются поощрительные договора ректоров, обучение которых проходит по индивидуальному плану и заканчивается защитой диссертации; студенты старших курсов, работающие над темами диссертационных исследований, могут посещать группы «исследовательского обучения»; проведение показательных занятий научно-исследовательской деятельности во время творческих декад; проведение в течение года пропедевтических курсов для способных и одаренных под руководством профессоров и доцентов; стажировка студентов и молодых ученых в ведущих европейских вузах; признание результатов научно-исследовательской деятельности в качестве дипломной или магистерской работы; увеличение количества студенческих научных грантов и премий.

Заключение. Таким образом, являясь наиболее высокоразвитыми в мире, страны

Европейского Союза аккумулируют богатый опыт в вопросах подготовки специалистов через организацию научно-исследовательской деятельности, «образование через науку», подразумевающее самостоятельный поиск знаний и истины как преподавателем, так и студентом [9;10]. Взаимовыгодный интерес в поиске конструктивных механизмов стимулирования интеграционных процессов в сфере высшего образования, обусловлен общими тенденциями глобализации и интернационализации социально-образовательных процессов как в Европе так и в России. Поскольку глобальное общество требует широты научного и культурного кругозора, в современных условиях человеку приходится самостоятельно принимать множество ответственных решений, планировать свою научно-исследовательскую деятельность, анализировать ситуацию и находить из нее правильный выход, делать выводы, сопоставлять, моделировать и прогнозировать. Личность, стремящаяся воспитать в себе такие качества, не боится постоянных изменений, не

утопает в океане проблем, имеет достаточно потенциала как для определения своего достойного места, так и для дальнейшего саморазвития.

Зарубежный опыт не является универсальным, поэтому в данной ситуации необходимо осмысленное обогащение отечественной практики новым содержанием и технологиями обучения. Разумеется, рассчитывать только на зарубежный опыт в решении отечественных внутренних проблем, а также использование международного опыта недостаточно, решающую роль следует отвести национальной парадигме реформирования образования и научно-исследовательской деятельности, всесторонне учитывающей специфику педагогических традиций России и неповторимое своеобразие стоящих перед нашей страной социальных и культурных задач. Российская система образования всегда отличалась научностью, активным участием в международных процессах, в том числе и сфере научно-исследовательской деятельности.

Литература:

1. Комплексный план по активизации процессов вхождения системы высшего образования Российской Федерации в Европейское пространство высшего образования. – 2015. – 32 с.
2. О внесении изменений в статью 4 Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике» № 148-ФЗ от 23.05.2016.
3. Правительство Российской Федерации одобрило проект Соглашения о продлении действия Соглашения между Правительством Российской Федерации и Европейским сообществом о сотрудничестве в области науки и технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/36761/>
4. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minenergo.gov.ru/view-pdf/11246/84473>
5. Указ Президента Российской Федерации «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» № 642 от 01 декабря 2016 г. – Москва. – 25 с.

6. Best universities in Europe 2016: Where can you get value for money? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.timeshighereducation.com/student/news/best-universities-europe-2016-where-can-you-get-value-money>
7. A new study found a promising link between the number of universities in a country and GDP [Электронный ресурс]. – Business Inside. – Режим доступа: <https://uk.finance.yahoo.com/news/study-one-few-direct-between-17403534.html>
8. Annual Report on research and technological development activities of the European Union in 2007: report from the Commission / European Commission. – Brussels, 2008. – 11 p.
9. European Research Area. Facts and Figures 2014. European commission. – 93 p.
10. European Researches Mobility Portal [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://europa.eu.int/eracareers/index_en.cfm
11. Paris COMMUNIQUE [Электронный ресурс]. – Paris, May 25-th 2018. – Режим доступа: http://ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

References:

1. A comprehensive plan to enhance the processes of entry of the higher education system of the Russian Federation into the European Higher Education Area. - 2015. - 32 p.
2. On amendments to Article 4 of the Federal Law “On Science and the State Scientific and Technical Policy” № 148-ФЗ dated 05/23/2016.

3. The Government of the Russian Federation approved the draft Agreement on the extension of the Agreement between the Government of the Russian Federation and the European Community on cooperation in the field of science and technology [Electronic resource]. - Access mode: <http://government.ru/docs/36761/>

4. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 № 204 “On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024” [Electronic resource]. - Access mode: <https://minenergo.gov.ru/view-pdf/11246/84473>

5. Decree of the President of the Russian Federation “On the Strategy for Scientific and Technological Development of the Russian Federation” № 642 of December 01, 2016 - Moscow. - 25 p.

6. Best universities in Europe 2016: Where can you get value for money? [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.timeshighereducation.com/student/news/best-universities-europe-2016-where-can-you-get-value-money>

7. A new study found a promising link between the number of universities in a country and GDP [Electronic resource]. - Business Inside. - Access Mode:

<https://uk.finance.yahoo.com/news/study-one-few-direct-between-17403534.html>

8. Annual Report on research and technological development activities of the European Union in 2007: report from the Commission / European Commission. - Brussels, 2008. - 11 p.

9. European Research Area. Facts and Figures 2014. European commission. - 93 p.

10. European Researches Mobility Portal [Electronic resource]. - Access mode: http://europa.eu.int/eracareers/index_en.cfm

11. Paris COMMUNIQUE [Electronic resource]. - Paris, May 25-th 2018. - Access mode: http://ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 378.147.88

Преподавание моделирования бизнес-процессов для студентов ИТ-направления в рамках компетентностного подхода

Teaching business process modeling for IT-students as a part of a competency-based approach

Копышева Т.Н., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, tn_pavlova@mail.ru

Митрофанова Т.В., Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, mitrofanova_tv@mail.ru

Смирнова Т.Н., Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, smirnova-tanechka@yandex.ru

Волик М.В., Финансовый университет при Правительстве РФ, volikmv@mail.ru

Щипцова А.В., Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, avs_ivt@list.ru

Kopysheva T., Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovleva, tn_pavlova@mail.ru

Mitrofanova T., Chuvash State University named after I.N. Ulyanov, mitrofanova_tv@mail.ru

Smirnova T., Chuvash State University named after I.N. Ulyanov, smirnova-tanechka@yandex.ru

Volik M., Financial University under the Government of the Russian Federation, volikmv@mail.ru

Schiptsova A., Chuvash State University named after I.N. Ulyanova, avs_ivt@list.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.013

Ключевые слова: профессиональная компетенция, универсальная компетенция, бизнес-процесс, обучение моделированию, процессное управление, нотации, ИТ-специальности.

Keywords: professional competence, universal competence, business process, training, modeling, process management, notations IT-specialties.

Аннотация. Статья обусловлена необходимостью формирования рекомендованной профессиональной компетенции при обучении моделированию бизнес-процессов для студентов ИТ-направления в рамках компетентностного подхода. Проведенный анализ литературных источников и нормативных документов позволил авторам сформулировать основные требования к индикатору достижения профессиональной компетенции. В статье приводится опыт организации обучения моделированию бизнес-процессов. Показана важность формирования данной профессиональной компетенции для будущего ИТ-специалиста, так как процессное управление играет центральную роль в анализе, моделировании и выполнении бизнес-процессов при автоматизации организации. Они служат средством коммуникации для профессионалов с различным опытом и знаниями, начиная от бизнес-администрирования, управления качеством и организационного развития до системной архитектуры и разработки программного обеспечения. Статья предназначена для работников системы образования и студентам.

Abstract. The article is determined by the need to form the recommended professional competence in teaching business process modeling for IT-students as a part of a competent approach. The analysis of literary resources and normative documents allowed the authors to formulate the basic requirements for the indicator of achievement of a professional competence. The article describes the experience of organizing training in modeling business processes. The importance of the formation of this professional competency for the future IT-specialist is shown, since process management plays a central role in the analysis, modeling and execution of business processes in the automation of an organization. They serve as a means of communication for professionals with various backgrounds and knowledge, ranging from business administration, quality management and organizational development to system architecture and software development. The article is intended for educators and students.

Введение. За последнее десятилетие началось активное внедрение информационных технологий во все сферы человеческой жизни, что диктует необходимость формирования ИКТ-компетентности у человека. На данный момент в России реализуются национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», государственная программа «Информационное общество», «Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014–2020 годы и на перспективу до 2025 года» и Национальная технологическая инициатива, требующие нового формата обучения студентов ИТ-направления.

Начиная с конца 90-х годов XX века, стали говорить о компетентностном подходе в образовании (Е.Я. Коган, А.М. Новиков, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин, Б. Оскарссон, В. Болотов, В.А. Кальней, В.В. Сериков, и др.) [6]. При определении понятия «компетентностный подход» будем опираться на федеральный закон «Об образовании Российской Федерации»: «компетентностный подход – подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях». Данный подход позволяет обучающемуся не только владеть профессиональными технологиями, но еще развивает универсальные способности, которые востребованы на рынке труда [6].

Профессиональные компетенции, устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, а также, при необходимости, на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники, иных источников [8].

ФГОС 3++ позволяет убрать расхождение между качеством подготовки выпускника даваемой учебными учреждениями, и требованиями, предъявляемыми работодателями [6].

В статье описывается опыт организации обучения моделированию бизнес-процессов

ИТ-студентам для формирования рекомендуемой профессиональной компетенции, предложенной авторами статьи [5;6;10]. Содержание курса «Моделирование бизнес-процессов» формируется и основано на исследованиях из отраслевой ИТ-практики, а так же учит способам определения бизнес-процессов для анализа и проектирования информационных систем с учетом процессов в организации.

Процессный подход играет центральную роль в анализе, моделировании и выполнении бизнес-процессов. Они служат средством коммуникации для профессионалов с различным опытом и знаниями, начиная от бизнес-администрирования, управления качеством и организационного развития до системной архитектуры и разработки программного обеспечения. Моделирование бизнес-процессов становится важным шагом, как один из самых ранних этапов, в разработке информационной системы. Моделирование бизнес-процессов помогает вам увидеть общую картину, позволяя переводить бизнес-процессы в понятные изображения. Чтобы использовать работу, сделанную в организациях, и повысить производительность, важно понимать, как моделировать бизнес-процессы.

Исследовательская и консалтинговая компания Gartner, специализирующаяся на рынках информационных технологий, дает следующее определение понятия «управление бизнес-процессами»: «BPM (англ. Business process management, управление бизнес-процессами) - концепция процессного управления организацией, рассматривающая бизнес-процессы как особые ресурсы предприятия, непрерывно адаптируемые к постоянным изменениям, и полагающаяся на такие принципы, как понятность и видимость бизнес-процессов в организации за счёт их моделирования с использованием формальных нотаций, использования программного обеспечения моделирования, симуляции, мониторинга и анализа бизнес-процессов, возможность динамического перестроения моделей бизнес-процессов силами участников и средствами программных систем» [2].

Методология исследования. Для исследования поставленных задач использовались теоретико-методологический метод исследования научно-методической и учебно-программной документации, а также анализ педагогического опыта по теме исследования и др. [6]. Для анализа

предметной области рассмотрены федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, утвержденные с учетом профессиональных стандартов: 09.03.01 Информатика и вычислительная техника, 09.03.02 Информационные системы и технологии, 09.03.03 Прикладная информатика, 09.03.04 Программная инженерия и профессиональные стандарты в области ИТ-отрасли.

Исследование затрагивает область формирования необходимых умений будущего ИТ-специалиста в процессе профессиональной подготовки в вузе. Особое внимание уделяется формированию универсальных и обще профессиональных компетенций соответствующей области информационных технологий, а так же формирование профессиональной компетенции.

Результаты исследования. В ФГОС 09.03.01 Информатика и вычислительная техника, 09.03.02 Информационные системы и технологии, 09.03.03 Прикладная информатика, 09.03.04 Программная инженерия определены и выделены общие универсальные и общепрофессиональные компетенции, которые являются обязательными при реализации программ бакалавриата [8]. При определении профессиональных компетенций на основе профессиональных стандартов Организация осуществляет выбор профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, из числа указанных в приложении к ФГОС ВО и (или) иных профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, из реестра профессиональных стандартов (перечня видов профессиональной деятельности),

размещённого на специализированном сайте Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты» (при наличии соответствующих профессиональных стандартов) [8].

Предлагаем включить рекомендуемую профессиональную компетенцию при реализации программ бакалавриата:

- способность управления работами по сопровождению и проектами создания (модификации) информационных систем, автоматизирующих задачи организационного управления и бизнес-процессы.

Данная компетенция была обсуждена с ИТ-кластером Чувашской Республики как одна из основополагающих для будущего ИТ-специалиста, а так же ими были рекомендованы литература, программное обеспечение и список нормативных документов.

Для формирования профессиональной компетенции авторами рекомендован курс, который охватывает концепции для описания и анализа бизнес-процессов в организациях, а также для их моделирования и реализации с использованием современных инструментов BPM. Глубокое понимание бизнес-процессов является важной основой для будущего ИТ-специалиста. Подход к обучению представляет собой лекции и лабораторные занятия с практическими примерами, а также обзорами исследовательских материалов в области моделирования бизнес-процессов.

Для рекомендуемых профессиональных компетенций должны быть определены индикаторы достижения компетенций. Планируемые результаты по учебному курсу должны быть соотнесены с установленными индикаторами достижения компетенций в таблице 1 [1;3;4;8;9].

Таблица 1. - Индикаторы достижения компетенций

Знать:	<ul style="list-style-type: none"> - основы процессного управления; - методологии BPM: SixSigma Lean, Reengineering и BPM; - нормативные документы и стандарты изучаемой отрасли; - руководство по улучшению бизнес процессов от Harvard Business School; - BABOK (Business Analysis Body of Knowledge) – свод знаний по бизнес-аналитике, составляемый Международным институтом бизнес-анализа ИВА; - «Business Process Model And Notation» от Object Management Group; - бизнес-архитектура / ИТ-архитектура; - языки архитектурного описания
--------	---

Продолжение таблицы 1

Уметь:	<ul style="list-style-type: none"> – использовать технологию управления процессами для планирования, аудита и пересмотра организационного процесса в соответствии с передовой практикой; – выявлять и описать задачи, используемые для подготовки и проведения мероприятий по выявлению и подтверждению результатов анализа; – управлять жизненным циклом требований; – анализировать требования и определения проекта; – использовать бизнес-архитектуры для разработки бизнес-стратегии, инициативного планирования и создания дорожной карты; – визуализировать различные компоненты ИТ-архитектуры, из которых построена инфраструктура организации; – понимать связь между бизнес-целями и возможностями; – осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде; – применять правильные нотации при описании бизнес- процессов; – собирать и анализировать данные для моделирования бизнес-процессов; – понимать принципы и концепции моделирования; – оценивать методы моделирования
Владеть навыками:	<ul style="list-style-type: none"> – работы с инструментами и технологиями BPM; – применения трех основных принципа оптимизации проектирования при разработке улучшенных процессов; – разработки стандартов, норм и правил, а также технической документации, связанной с профессиональной деятельностью; – планирования и мониторинга бизнес-анализа; – разработки технической коммуникационной инфраструктуры для определенного типа ИТ-инфраструктуры организации (какие программные системы работают на каком оборудовании, в какой сети находится оборудование, и какие сетевые устройства (коммутаторы, маршрутизаторы, межсетевые экраны) используются для объединения существующих сетей); – моделирования требований и связанных с ними сценариев; – чтения и понимания основ всех диаграмм; – работы в программах для моделирования бизнес процессов

Использование в обучении метода проектов особое внимание направлено на развитие творческих способностей студентов, что является немаловажным при реализации компетентностного подхода. Последнее время проектный метод получил широкое распространение в обучении, причем им можно пользоваться практически в любой дисциплине [6].

Пример организации проектной деятельности при выполнении задания на базе программы BusinessStudio, разработанной Группой компаний «Современные технологии управления». На сайте компании имеются типовые структуры бизнес-процессов (ProcessFrameworks) в качестве методической основы для построения моделей бизнес-процессов реальных компаний. Приведен пример модели компании «ИнТехПроект», осуществляющей деятельность по проектированию, монтажу и обслуживанию инженерно-технических систем. Демонстрационная модель включает:

- модель бизнес-процессов и процедур, включая цели и показатели процессов;
- организационную структуру компании;
- финансовую структуру компании;

- бюджетную структуру компании;
- раздел СМК, содержащий требования стандартов ИСО 9001:2000 и ИСО/ТУ 16949, Руководство по качеству;
- структуру информационной системы и Техническое задание на автоматизацию.

Данный подход позволяет будущих ИТ-специалистов подготовить к командной работе, развивая навыки коммуникации и умения строить отношения в проектной группе.

Один из способов организации учебной деятельности является кейсовый подход, который решает реальные задачи бизнес-индустрии. Приведены примеры заданий для моделирования бизнес-процессов в разных нотациях BPMN (англ. Business Process Model and Notation), EPC (англ. Event-driven Process Chain), IDEF0 (англ. Integration Definition Metodology), UML (англ. UnifiedModelingLanguage), которые изучают студенты во время обучения моделированию бизнес-процессов.

Задание 1. Перед студентами стояла цель – спроектировать информационную систему «Управление проблемными кредитами». Для этого необходимо было выявить требования и построить модели бизнес-процесса «Управление

проблемными кредитами». Студенты были разделены на 3 группы для решения данного кейса.

Группа 1 для решения данной задачи выбрала нотацию EPC. Моделирование в нотации eEPC представляет собой описание последовательности функциональных шагов (действий) в рамках

одного бизнес-процесса, которые выполняются сотрудниками (отделами, департаментами) и позволяют осуществлять взаимосвязь между организационной и функциональной моделями, поэтому эта нотация является идеальной для описания сценариев и процедур. Результат задания представлен на рисунке 1.

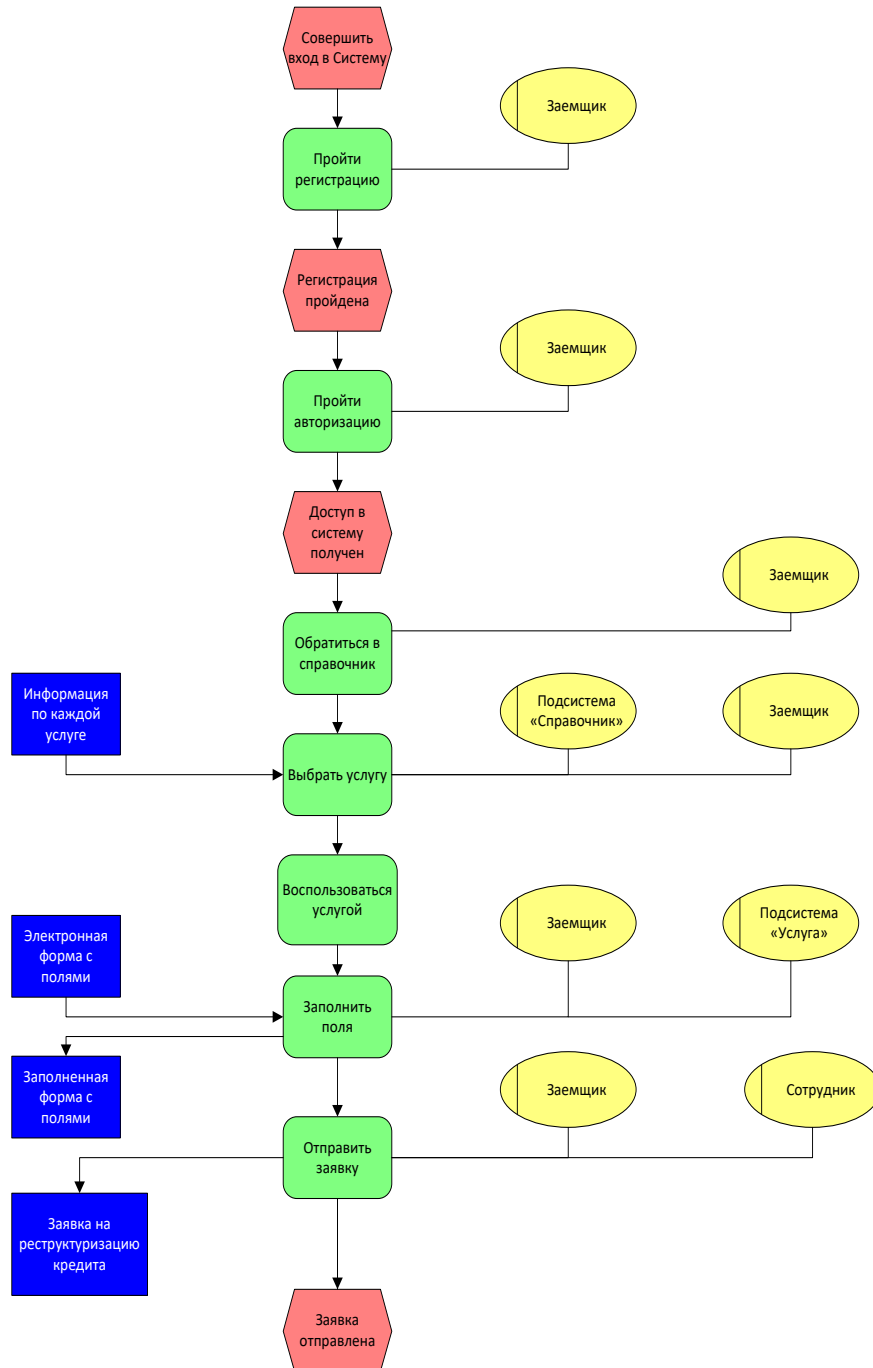


Рисунок 1. - Функциональная схема окружения бизнес-процесса «Управление проблемным кредитом» (EPC)

Группа 2 выбрала нотацию UML. При анализе проектирования системы, работа с прецедентами использования является одной из самых важных задач на этапе исследования. Суть

данной диаграммы состоит в следующем: проектируемая система представляется в виде множества сущностей или актеров, взаимодействующих с системой с помощью, так

называемых, вариантов использования. Результат задания представлен на рисунке 2.

Группа 3 выбрала нотацию IDEF0, которая используется для создания верхнего уровня модели бизнес-процессов. Построение IDEF0-

диаграммы верхнего уровня обеспечивает наиболее общее или абстрактное описание объекта моделирования. Результат задания представлен на рисунке 3.

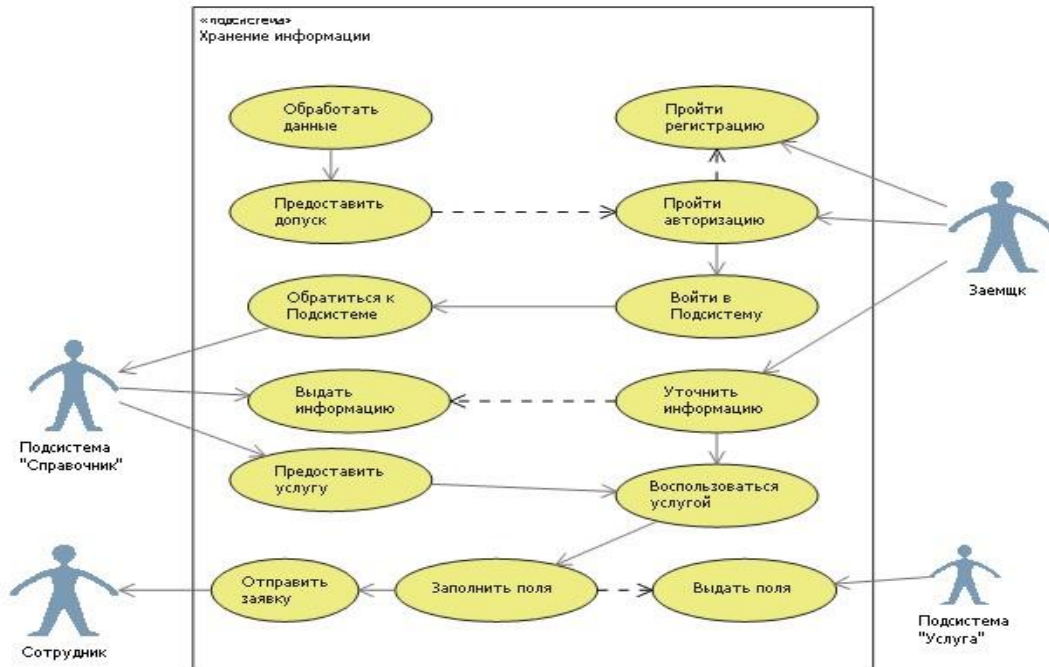


Рисунок 2. - Диаграмма прецедентов использования в системе «Управление проблемными кредитами» (UML)

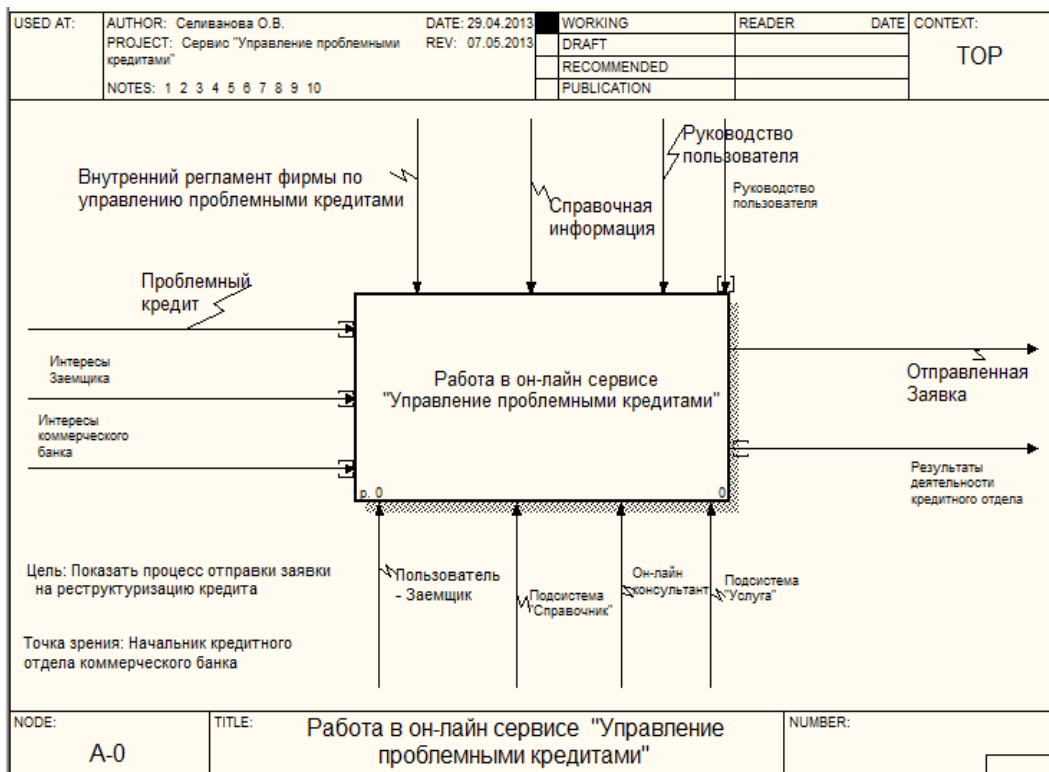


Рисунок 3. - Концептуальная модель процесса «Управление проблемными кредитами» (IDEF)

Задание 2. Перед студентами стояла цель – спроектировать информационный портал. Одной из задач была реализация функции регистрации пользователя на портале с модерацией. Для решения этой задачи студенты выбрали нотацию

BPМN, в которой в наглядной форме показано, как функционирует или должна функционировать связь между регистрирующимся пользователем и модератором портала. Результат задания представлен на рисунке 4.

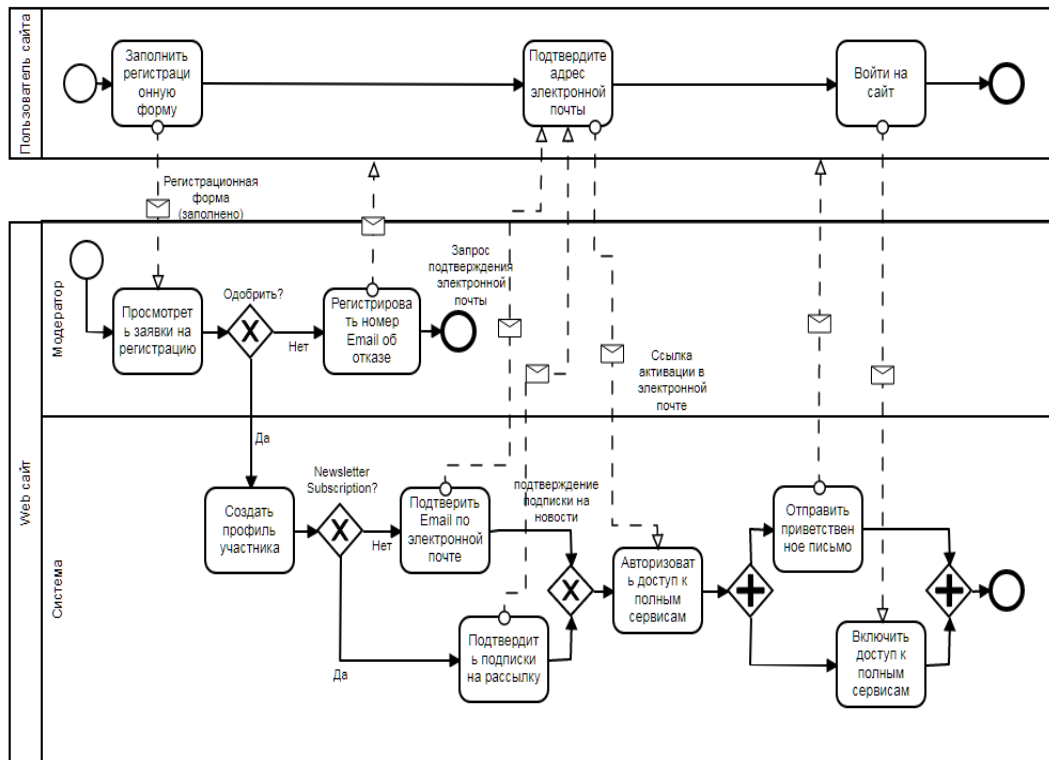


Рисунок 4. - Процесс «Web-регистрация с модератором» (BPMN)

Примерное рекомендованное программное обеспечение для реализации учебных заданий студентами:

1. Онлайн среды для моделирования Camunda and contributors (<https://bpmn.io/>), Visual Paradigm Online(<https://online.visual-paradigm.com>), BPMN.Studio (<https://bpmn.studio/ru>).

2. Офлайн среды для моделирования: BPM-система «ARIS Express», векторный графический редактор «MS Visio», BPM-система «ELMA Community Edition», система бизнес-моделирования «Business Studio».

Таким образом, обучение выстраивается у студентов на осмыслении, анализе и формулировке сценариев реальных бизнес-процессов. В процессе обучения формируются универсальные и профессиональные компетенции для студентов ИТ-направления, которые соотношены с индикаторами достижения компетенций.

Отметим, что при завершении курса обучающиеся должны:

- понимать концепции и жизненные циклы управления бизнес-процессами;

- использовать различные символы для демонстрации понимания и моделирования бизнес-процессов;

- выявлять проблемы бизнес-процессов с помощью методов качественного и количественного анализа процессов;

- понимать и применять различные принципы улучшения процессов;

- оценивать концепцию, преимущества и сложность автоматизации процессов;

- использовать различные методы анализа процессов, управляемых данными.

Заключение. Авторами предложена рекомендуемая профессиональная компетенция, формируемая при обучении моделированию бизнес-процессов для студентов ИТ-направления в рамках компетентностного подхода. Важно сформировать данную профессиональную компетенцию для будущего ИТ-специалиста, так как процессное управление играет центральную роль в анализе, моделировании и выполнении бизнес-процессов при автоматизации организации. Авторами сформулированы основные требования к индикатору достижения

профессиональной компетенции. На наш взгляд, очень важно использовать проектный и кейсовый подходы при обучении ИТ-студентов и активно взаимодействовать с работодателями. Предложенные учебные задачи взяты из реального сектора экономики, что позволяет

развивать универсальные способности у студентов, которые востребованы на рынке труда. Положительный опыт авторов позволяет сделать опыт преподавания масштабируемым и может быть рекомендован другим техническим вузам.

Литература:

1. A Guide to the Business Analysis Body of Knowledge [Электронный ресурс] / International Institute of Business Analysis: – Режим доступа: <https://www.iiba.org/standards-and-resources/babok/>
2. Gartner Glossary [Электронный ресурс] / Gartner. – Режим доступа: <https://www.gartner.com/en/glossary>
3. ELMA – BPM-система №1 [Электронный ресурс] / ELMA. – Режим доступа: <https://www.elma-bpm.ru/>
4. Object Management Group Business Process Model and Notation [Электронный ресурс] / Business Process Model and Notation. – Режим доступа: <http://www.bpmn.org/>
5. Волик М.В. Описание бизнес-процесса взаимодействия с клиентами для повышения эффективности управления компанией (на примере торговой компании) / М.В. Волик // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2019. – Т. 2. – № 2. – С. 51–57.
6. Копышева Т.Н. Применение проектного метода при обучении бакалавров прикладной информатики в рамках реализации компетентного

- подхода / Т.Н. Копышева, Т.В. Митрофанова, К.Н. Фадеева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2018. – № 4(100). – С. 185–192.
7. Мартин Р.С. Быстрая разработка программ. Принципы, примеры, практика / Р.С. Мартин, Д.В. Ньюкирк, Р.С. Косс. – Вильямс, 2004. – 752 с.
8. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс] / ФГОС. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru>
9. Система бизнес-моделирования BusinessStudio – описание, моделирование, оптимизация бизнес-процессов [Электронный ресурс] / BusinessStudio. – Режим доступа: <https://www.businessstudio.ru/>
10. Федорова В.В. Проектирование бизнес-процессов туристической компании ООО "АЛЬБАТРОС": сборник / В.В. Федорова, Т.Н. Смирнова // Современные информационные технологии: интеграция науки и практики / Материалы Международной заочной науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЧКИ РУК, 2019. – С. 277–282.

References:

1. A Guide to the Business Analysis Body of Knowledge [Electronic resource] / International Institute of Business Analysis: - Access mode: <https://www.iiba.org/standards-and-resources/babok/>
2. Gartner Glossary [Electronic resource] / Gartner. - Access Mode: <https://www.gartner.com/en/glossary>
3. ELMA - BPM-system № 1 [Electronic resource] / ELMA. - Access mode: <https://www.elma-bpm.ru/>
4. Object Management Group Business Process Model and Notation [Electronic resource] / Business Process Model and Notation. - Access mode: <http://www.bpmn.org/>
5. Volik M.V. Description of the business process of interaction with customers to improve the efficiency of company management (for example, a trading company) / M.V. Volik // Economics and Management: Problems, Solutions. - 2019. - T. 2. - № 2. - S. 51–57.
6. Kopysheva T.N. Application of the design method for teaching bachelors of applied informatics as part of the implementation of a competent approach / T.N. Kopysheva,

- T.V. Mitrofanova, K.N. Fadeev // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University. AND I. Yakovleva. - 2018. - № 4 (100). - S. 185–192.
7. Martin R.S. Fast software development. Principles, examples, practice / R.S. Martin, D.V. Newkirk, R.S. Koss. - Williams, 2004. - 752 p.
8. Portal of the Federal state educational standards of higher education [Electronic resource] / GEF. - Access mode: <http://fgosvo.ru>
9. System of business modeling BusinessStudio - description, modeling, optimization of business processes [Electronic resource] / BusinessStudio. - Access mode: <https://www.businessstudio.ru/>
10. Fedorova V.V. Designing business processes of a tourist company LLC ALBATROS: collection / V.V. Fedorova, T.N. Smirnova // Modern information technologies: the integration of science and practice / Materials of the International Correspondence Scientific-Pract. conf. - Cheboksary: CHKI RUK, 2019. - S. 277–282.

УДК 37.02

Обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов с использованием кросс-культурных проектов

Teaching a foreign language to students of non-linguistic universities using cross-cultural projects

Гетманская М.К., Санкт-Петербургский государственный университет, mariya-getmanskaya@mail.ru

Getmanskaya M., Saint Petersburg State University, mariya-getmanskaya@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.014

Ключевые слова: технологии обучения, проект, метод проектов, кросс-культурный проект, туризм, сфера обслуживания.

Keywords: training technologies, project, project method, cross-cultural project, tourism, service sector.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена постоянным поиском оптимального пути обучения иностранному языку, особенно при обучении в неязыковом вузе. В данной статье особое внимание уделено методу проектов, как перспективной технологии в обучении иностранному языку. Цель статьи заключается в выдвижении гипотезы о том, что метод проектов в современных условиях оказывает положительное влияние на образовательный процесс. В данной статье метод проектов рассмотрен, проанализирован и расширен кросс-культурной составляющей. Теоретическая значимость статьи обусловлена обоснованием использования кросс-культурных проектов в процессе обучения. Практической значимостью можно назвать внедрение метода кросс-культурных проектов в образовательный процесс. Данная технология может быть использована для обучения студентов бакалавриата и магистров и представлять интерес для всех изучающих и совершенствующих иностранный язык.

Abstract. The relevance of the article is due to the constant search for the optimal way to teach a foreign language, especially when studying in a non-linguistic University. In this article, special attention is paid to the project method as a promising technology in teaching a foreign language. The purpose of the article is to put forward a hypothesis that the project method in modern conditions has a positive impact on the educational process. In this article, the project method is considered, analyzed and expanded by the cross-cultural component. The theoretical significance of the article is due to the rationale for the use of cross-cultural projects in the teaching process. Practical significance can be called the introduction of the method of cross-cultural projects in the educational process. This technology can be used for teaching bachelor's and master's students, and may be of interest to all students who are studying and improving a foreign language.

Введение. В образовании XXI века следует отметить изменения в направленности, целях, содержании, которые все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», «на творческую инициативу, самостоятельность обучающихся, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов» [5]. Будущий специалист должен уметь самостоятельно получать знания, востребованные в выбранной им сфере деятельности, и обязательным требованием которой является свободное владение хотя бы одним иностранным языком, преимущественно, английским.

Такая расстановка акцентов оказывает существенное влияние на выбор технологий обучения иностранному языку при ограниченности времени, отведенного на обучение, к примеру, в неязыковых вузах, которые готовят специалистов сферы обслуживания, в число которых включается туризм.

К востребованным педагогическим технологиям мы относим:

- разноуровневое обучение;
- обучение в сотрудничестве;
- метод проектов.

Именно они позволяют поставить обучаемого в центр учебного процесса, сделав его активным субъектом образовательного процесса, организовать его взаимодействие с другими и, что особенно важно, придать учебному процессу реальную практическую направленность.

Материалы и методы исследования. Исходя из лидирующей роли метода проектов в нашем исследовании, мы предлагаем более подробно рассмотреть его преимущества.

Под проектом понимается:

– «способ интеллектуального и нравственного развития учащихся в процессе совместной деятельности учителя и учащихся над разрешением возникающей проблемной ситуации» [10];

– «самостоятельно планируемая и реализуемая на ИЯ работа, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [3];

– заключительный этап для определенного цикла работы над совершенствованием умений во всех видах речевой деятельности [8].

При работе над проектами у обучающихся формируются следующие умения:

– вести дискуссию, то есть высказывать свою точку зрения, даже если она не совпадает с мнением других, поддерживать или опровергать доводы собеседников;

– находить компромисс с собеседником, то есть уметь соглашаться с собеседником, не отказываясь от своей точки зрения, но так, чтобы ни одна из сторон не чувствовала превосходства другой;

– лаконично излагать свою мысль, то есть уметь строить предложения емко, но кратко, выражая идеи, раздумья, выводы [9];

– «повышать активность и самостоятельность учащихся на основе учебно-ролевых игр, самостоятельного решения коммуникативных задач» [1];

– совершенствовать иноязычные аудитивные, речевые (устные и письменные) умения;

– использовать технические новации или информационные технологии XXI века.

Чтобы углубиться в проектную технологию, рассмотрим общедидактическую типологию проектов, предложенную Е.С. Полат:

1) по типу доминирующей деятельности выделяют:

– исследовательские проекты, (они представляют собой небольшое научное

исследование в соответствии с уровнем подготовки обучающихся);

– творческие проекты, (демонстрирующие творческий процесс и результат);

– ролево-игровые проекты, (для работы над которыми учащиеся выбирают для себя роли и обыгрывают социальные и деловые ситуации);

– информационные проекты, (направленные на сбор и анализ информации, завершающиеся рефератом, докладом или презентацией);

– практико-ориентированные проекты, (т.е. такие, которые нацелены на решение практически значимой проблемы).

2) по признаку предметно-содержательной области бывают:

– моно проекты (реализуются в рамках одного предмета);

– межпредметные проекты (затрагивают 2 - 3 предмета).

3) по количеству участников: парные или групповые.

4) по продолжительности проведения:

– краткосрочные (рассчитаны на несколько дней или 1 - 2 недели, в течение которых проводится анализ ситуации, и находится способ ее решения);

– среднесрочные (до двух месяцев);

– долгосрочные (около года).

Из вышепредставленного видно, что работа над проектом создает оптимальные условия для самостоятельной работы, использования технологических новаций и инновационных технологий с целью поиска востребованной информации, а также дает возможность повышать активность обучаемых на основе учебно-ролевых игр, заложенных в проекте, способствующих формированию собственного видения и поиска решения коммуникативных задач. При использовании данного метода обучения профессиональные знания не только приобретаются, но и закрепляются при практическом применении, становясь основой развития иноязычной профессиональной компетенции в сфере обслуживания, включая туризм.

С этой позиции предпочтение отдается следующим проектам:

1) по типу доминирующей деятельности вызывают интерес:

а) творческие, т.к. они раскрывают не только творческий потенциал личности, но и завершаются творческой работой;

б) ролево-игровые, т.к. специалисты сферы обслуживания с их помощью могут приобрести опыт решения проблемных ситуаций,

встречающихся в процессе предоставления услуг в гостиницах, турагентствах;

в) практико-ориентированные, способствующие приобретению профессиональных знаний и практическому решению профессиональных стандартных и нестандартных, т.е. проблемных ситуаций.

Однако заметим, что их следует комбинировать для лучшего эффекта;

2) по признаку предметно-содержательной области:

– межпредметные, реализующиеся посредством обучения лексико-грамматическим конструкциям, профессионально ориентированному иностранному языку, культурным особенностям, включая менталитет и обычаи, народов мира, т.к. сфера туризма подразумевает кросс-культурное общение с представителями разных культур;

3) по количеству участников: групповые, т.к. анализ стандартных и нестандартных профессиональных ситуаций требует обсуждения в группе и принятия оптимального решения;

4) по продолжительности проведения: краткосрочные, обусловленные лимитом времени, отведенного для обучения иностранному языку в неязыковых вузах.

В.Ф. Аитов, произвел попытку интеграции современных подходов – проблемного и проектного в контексте компетентностного – это позволяет при малом объеме времени, отводимом на изучение иностранного языка, и минимальном уровне владения иностранным языком студентам неязыковых факультетов педагогических вузов выходить на максимальный уровень формирования иноязычной профессиональной компетентности [2], что совпадает с нашей точкой зрения.

Подводя итог вышеизложенному, можно утверждать, что метод проектов успешно интегрировал в современный процесс образования. Этот метод принес положительные результаты как обучающимся, так и преподавателям. Кроме того, метод, находящийся в фокусе исследования, порождает новые перспективы в обучении студентов неязыковых вузов иностранным языкам во взаимодействии с культурами народов мира.

В сфере обслуживания, к которой относится туризм, наиболее распространено общение между людьми разных национальностей. Такое общение в отечественной методической литературе именуется межкультурным общением. Но мы подчеркиваем, что для обучения будущих специалистов сферы

обслуживания наиболее плодотворным будет обучение в кросс-культурном ключе.

Вслед за зарубежными учеными (Тинг-Тоомей С., Халл Э. и др.) мы выделяем термин «кросс-культурный», представляющий собой «исследование некоторых конкретных феноменов в двух и более культурах с их последующим сопоставлением с целью выявления сходств и различий» [Цит. по 11]. Для работы над кросс-культурными проектами обучаемым рекомендуется находить релевантную информацию о типах поведения, особенностях менталитета, выражении эмоций, поддержании статуса, использовании вербальных и невербальных средств.

Кроме того, мы отмечаем, что проектная работа повышает мотивацию в изучении иностранного языка во взаимодействии с культурой и с учетом дискурса, что соответствует профессиональным интересам специалистов сферы обслуживания, а кросс-культурные проекты, отражающие разнообразие культур мира и закладывающие основание культуры общепланетарного сообщества, способствующие развитию человечества в единении, являются плодотворной почвой для творческой новаторской деятельности.

Все, что пробуждает интерес и выполняется самостоятельно, запоминается надолго. На наш взгляд, именно технология кросс-культурных проектов способствует совершенствованию профессиональных знаний и углублению знаний иностранного языка во взаимодействии с культурой. Более того, она предоставляет возможность будущим специалистам сферы обслуживания, включая туризм, приобретать профессиональные знания из разных источников, включая иноязычные, что, в свою очередь, позволит конкурировать на рынке труда в своей стране, а также на мировом рынке специалистов.

Наряду с совершенствованием своих знаний и развитием иноязычных речевых умений в процессе работы над кросс-культурными проектами, содержащими ситуации, требующие решения конфликта культур, обучающиеся будут иметь возможность более глубоко познакомиться с культурой страны изучаемого языка, а также с культурами стран мира, особенностями их традиций, обычаев, менталитета и культурных практик, просматривая разнообразные печатные и электронные источники в поисках дополнительной информации.

При этом важно постоянно сравнивать вышеназванные культурные явления с

соответствующими существующими, (а иногда отсутствующими), общепринятыми стандартами родной культуры. Кроме того, изучение двух и более иностранных языков и культур в переплетении с родной культурой изменяет видение обучаемым картины мира.

При работе с кросс-культурными проектами на иностранном языке внимание обучаемых привлекут такие понятия, как «статус» и «дискурс». Их роль в кросс-культурной коммуникации объективно подчеркивается.

Понятие «статус» можно интерпретировать как «место индивида в социальной иерархии общества, определяющее взаимоотношения с другими членами общества» [11]. Знание национальности и статуса гостя сферы обслуживания, помогут специалисту, работающему в этой сфере, построить коммуникацию корректно, потому что статус определяет тип обращения, выбор поведенческих паттернов, обусловленных нормами и стандартами культуры гостя-клиента.

Многие ученые в настоящее время занимаются исследованием понятия «дискурс»:

- это один из «возможных миров» [12];
- совокупность всего высказанного и произнесенного [13];
- «обозначение формы использования языка, отражающее то, кто использует язык, как, почему и когда» [4].

По мнению Н.Н. Зябловой, дискурс – это произведенная в определенных исторических и социальных рамках институционально организованная и тематически сфокусированная последовательность высказываний, которая конструируется относительно определенной цели и решения проблем. В то же время – это рецепция, которая способна повлиять на модели субъективного опыта человека, его внутреннюю репрезентацию мира, убеждения и поведение [6]. А.А. Кибрик отмечает, что люди разговаривают между собой дискурсом [7].

Мы полагаем, что будет правильным дать такое определение понятию «дискурс» – это форма языка, передающая совокупность высказанного или произнесенного, заключающая в себе то, в какое время, с какой целью и кем она совершалась. В то же самое время дискурс включает в себя целый мир, если учесть, что любой тип коммуникации осуществляется посредством дискурсов.

Знание статуса и дискурсных моделей оказывает определенное влияние на процесс коммуникации, давая возможность предугадывать поведение клиентов-инофонов, и облегчает плодотворное сотрудничество. Без

знания культур эти знания получить невозможно.

Результаты исследования. В процесс обучения будущих специалистов сферы обслуживания иностранному языку в неязыковых вузах рационально включить работу над кросс-культурными проектами, которые внесут весомый вклад в расширение коммуникативной компетенции, в состав которой включены:

- лингвистическая / иноязычная, отражающая способность воспринимать на слух и идентифицировать иноязычные лексические единицы, а также корректно их применять в соответствии с грамматико-орфографическими правилами при построении собственных текстов на изученном иностранном языке (в устной и письменной форме);

- межкультурная, которая демонстрирует умение осуществлять общение в межкультурном пространстве, применять законы мирного сосуществования в поликультурном обществе, где каждый собеседник – представитель инокультуры, толерантно воспринимающий систему духовных ценностей и особенностей национальных обычаев друг друга, настроенный на взаимопонимание;

- дискурсивная – это способность интерпретировать и создавать различные типы дискурса, выбирая корректные лингвистические средства в зависимости от типа высказывания, коммуникативной задачи и ситуации общения с учетом статуса и манеры речи, характерной для носителей другой языковой культуры; формулируя целостные, логически выстроенные, стилистически маркированные высказывания, реализуя свойственный их культуре дискурсивный стиль;

- социокультурная, показывающая наличие страноведческих и культурологических знаний, а также знаний о национальных особенностях народов, населяющих планету, с умелым использованием их наряду с фоновыми знаниями в процессе кросс-культурного общения в сфере обслуживания;

- социальная – способность обучаемых доказываться умением начать, продолжить, тактично прервать беседу, корректно выражать свои идеи и мысли на иностранном языке, контактируя с собеседниками – представителями разных культур, проявляя толерантность к их национально-культурным особенностям.

В условиях обучения иностранному языку в неязыковом вузе с целью формирования коммуникативной компетенции следует максимально учитывать особенности профиля

обучения, будущей специальности, т.е. профессионально ориентированной лексике уделить наибольшее внимание.

В процессе занятий следует готовить студентов к кросс-культурному общению в профессионально-деловой и социокультурной сферах общения с учетом их будущей специальности.

В результате обучения иностранному языку студенты неязыковых вузов, готовящиеся работать в туристическом и гостиничном бизнесе, должны уметь:

- выбирать средства языкового выражения в соответствии с ситуацией общения и нормами языка;

- адекватно реагировать на наличие или отсутствие средств вежливости в письменной речи собеседника по интернациональному бизнесу;

- приспособлять свою речь к условиям общения и речи партнера по коммуникации, принимая во внимание тип дискурса, соответствующий статусу гостя – представителя инокультуры;

- уметь использовать частотные языковые единицы с национально-культурной семантикой.

При обучении иностранному языку с использованием кросс-культурных проектов развивается также и профессиональная компетенция, под которой мы понимаем профессиональную готовность специалистов сферы обслуживания, включая туризм, успешно осуществлять свою деятельность единолично и в команде, используя иноязычное межкультурное общение (в письменной и устной форме) с потребителями услуг в различных сферах, а также использовать новые технологии, технические новации и непрерывно обновляющиеся технические средства.

Технология работы с кросс-культурным проектом включает в себя самостоятельно планируемую и осуществляемую как на учебных занятиях, так и вне занятий деятельность, направленную на изучение иностранного языка в тесном взаимодействии с культурой народов, населяющих планету.

Преимущество работы над кросс-культурными проектами заключается в том, что она:

- повышает мотивацию в изучении иностранного языка во взаимодействии с культурой;

- акцентирует вариативность типов дискурса, что соответствует профессиональным интересам специалистов сферы обслуживания;

- отражает разнообразие культур мира;

- способствует выявлению их сходств и различий;

- закладывает прочную базу профессиональных знаний и кросс-культурной грамотности;

- развивает творческие способности и таланты.

Заключение. Следовательно, для более глубокого и разностороннего обучения иностранному языку в неязыковых вузах целесообразно использовать технологию кросс-культурных проектов, в основе которой лежит знание обычаев, традиций, норм поведения и особенностей темперамента представителей многонационального мира, разработка разных способов разрешения межкультурных конфликтов или сложных, с профессиональной точки зрения, ситуаций с использованием приобретенных в процессе обучения знаний, навыков и умений, востребованных в сфере обслуживания, включая туризм.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. - 472 с.

2. Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: на примере неязыковых факультетов педагогических вузов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Аитов Валерий Факильевич; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. - Санкт-Петербург, 2006. - 362 с.

3. Алексеева Л.Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций: методическое пособие / Л.Е. Алексеева. - СПб.: СПбГУ, 2007. - 136 с.

4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. - 291 с.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 5 мая.

6. Зяблова Н.Н. Дискурс и его отличие от текста / Н.Н. Зяблова // Молодой ученый. - 2012. - № 4. - С. 223-225.

7. Кибрик А.А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. - 2009. - № 2. - С. 3-21.

8. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова,

О.А. Долгина. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр, БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. - 224 с.

9. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат. – М.: 2000. - №2. - С. 3-10.

10. Полат Е.С., Миролубов А.А. Современные педагогические технологии. Метод проектов / Е.С. Полат, А.А. Миролубов / Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность; под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2012. - С. 349-362.

11. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедко, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедко и З.Г. Прошиной. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 632 с.

12. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности: сборник / Ю.С. Степанов // Язык и наука конца XX века. – М.: РГГУ, 1995. - 432 с.

13. Шлёпкина М.А. Деловой дискурс как институциональное явление. Роль клише в деловом дискурсе / М.А. Шлёпкина // Современная филология / Материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, апрель 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. - С. 222-227.

References:

1. Azimov E.G., Schukin A.N. Dictionary of methodological terms (theory and practice of teaching languages) / E.G. Azimov, A.N. Schukin. - SPb.: Zlatoust, 1999. - 472 p.

2. Aitov V.F. The problem-design approach to the formation of foreign language professional competence of students: the example of non-linguistic faculties of pedagogical universities: dis. ... dr ped. Sciences: 13.00.02 / Aitov Valeriy Fakilevich; [Place of protection: Ros. state ped un-t them. A.I. Herzen]. - St. Petersburg, 2006. - 362 p.

3. Alekseeva L.E. Methods of teaching a professionally oriented foreign language. Course of lectures: methodological manual / L.E. Alekseeva. - St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2007. - 136 p.

4. Elizarova G.V. Culture and teaching of foreign languages / G.V. Elizarova. - St. Petersburg: Publishing House "SOYUZ", 2001. - 291 p.

5. Winter I.A. Key competencies - a new paradigm of the result of modern education / I.A. Winter // Internet magazine "Eidos". - 2006. - May 5.

6. Zyablova N.N. Discourse and its difference from the text / N.N. Zyablova // Young scientist. - 2012. - № 4. - S. 223-225.

7. Kibrik A.A. Modus, genres and other classification parameters of discourses / A.A. Kibrik // Questions of linguistics. - 2009. - № 2. - S. 3-21.

8. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. English-Russian terminological reference on the methodology of teaching foreign languages / I.L. Kolesnikova, O.A. Dolgina. - St. Petersburg: Publishing House "Russian-Baltic Information Center, BLITZ", "Cambridge University Press", 2001. - 224 p.

9. Polat E.S. The method of projects in foreign language classes / E.S. Polat. - M.: 2000. - № 2. - S. 3-10.

10. Polat E.S., Mirolyubov A.A. Modern pedagogical technologies. Project Method / E.S. Polat, A.A. Mirolyubov / Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity; under the editorship of A.A. Mirolyubova. - Obninsk: Title, 2012. - S. 349-362.

11. Glossary of terms of intercultural communication / I.N. Zhukova, M.G. Lebedko, Z.G. Proshina, N.G. Yuzefovich; under the editorship of M.G. Lebedko and Z.G. Proshina. - M.: FLINT: Nauka, 2013. - 632 p.

12. Stepanov Yu.S. Alternative World, Discourse, Fact and Principle of Causality: collection / Yu.S. Stepanov // Language and science of the late XX century. - M.: RSUH, 1995. - 432 p.

13. Shlepkin M.A. Business discourse as an institutional phenomenon. The role of cliches in business discourse / M.A. Shlepkin // Modern Philology / Materials of the international. scientific conf. (Ufa, April 2011). - Ufa: Summer, 2011. - S. 222-227.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

Профессиональное образование

УДК 377.78.06

Формирование художественного восприятия в профессиональной подготовке будущих музыкантов: культурологический подход

Artistic perception formation in the professional training of future musicians: cultural approach

Командышко Е.Ф., Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», *elkom04@gmail.com*

Коняхина М.С., Московское военно-музыкальное училище им. генерал-лейтенанта В.М. Халилова Министерства обороны РФ, *skercadg@mail.ru*

Komandyshko E., Federal State Budgetary scientific Institution «Institute of Art education and Cultural sciences of the Russian Academy of education», *elkom04@gmail.com*

Konyakhina M., Military Music Colledge named after Lieutenant General V.M. Khalilov Ministry of Defense of the RF, *skercadg@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.015

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих музыкантов, художественное восприятие, общекультурное развитие, культурологический подход, информационный смысл, анализ музыкальных произведений.

Keywords: professional training of future musicians, artistic perception, cultural development, cultural approach, informational meaning, analysis of musical compositions.

Аннотация. Авторы статьи обращаются к проблеме формирования художественного восприятия обучающихся и поиску наиболее эффективных условий общекультурной подготовки музыкантов в среднем профессиональном образовании. Предметом исследования является процесс формирования художественного восприятия у обучающихся профильного музыкального образовательного учреждения. Целью исследования выступает научное обоснование форм и методов обучения, способствующих формированию художественного восприятия у будущих музыкантов на основе культурологического подхода. Методологической основой исследования выступают комплексные исследования ученых по проблеме художественного восприятия, характеризующих данный процесс с позиций философской, психологической, искусствоведческой и научно-педагогической литературы, включая историко-философские концепции о сущности чувственного познания в процессе восприятия, а также исследования художественного восприятия в разных культурологических ракурсах как источника информативности и др. В статье показана специфика формирования художественного восприятия у обучающихся в условиях освоения учебной дисциплины «Анализ музыкальных произведений» и применения разработанной технологической модели «Алгоритм аналитической работы по формированию художественного восприятия».

Abstract. The authors address the problem of student's artistic perception formation and search of the most effective conditions for cultural training of musicians in secondary professional education. The subject of the research is the process of forming artistic perception among students of a specialized musical educational organization. The research goal is to provide a scientific substantiation for the training forms and methods that facilitate to the artistic perception formation of future musicians based on a cultural approach. The methodological basis of the research is a complex science research on the of artistic perception problem, which characterize this process from the positions of philosophical, psychological, art history and scientific and pedagogical literature, including historical and philosophical concepts about the essence of sensory knowledge in the process of perception, as well as research of artistic perception in different cultural perspectives as a source of information, etc. The article shows the specific features of the students' artistic perception formation in the conditions of development the discipline "Analysis of musical compositions" and the application of the developed technology "Algorithm of analytical compositions on the formation of artistic perception".

Введение. Глобальные преобразования в современном обществе, в экономической, политической, социальной и духовной сферах, радикально влияют на процесс профессиональной подготовки будущих музыкантов, что требует глубокого переосмысления целей подготовки востребованных и конкурентноспособных студентов как в сфере музыкально-исполнительской, так и преподавательской деятельности.

В настоящее время актуализируются потребности общества в подготовке специалистов, обладающих ответственностью за сохранение и развитие культурного наследия, понимающих важность своей профессиональной деятельности и творческой самореализации. В силу своей специфики, деятельность музыканта-исполнителя, а также преподавателя музыкальных дисциплин, неразрывно связана с развитием общей культуры личности и формированием, в целом, художественного восприятия.

На современном этапе профессиональной музыкальной подготовки приоритетными являются задачи воспитания уважительного и бережного отношения к культурному наследию своего и других народов, исторической памяти, трансляции культурных ценностей и традиций, сопряжения продуктивной познавательной, профессиональной и преобразовательной деятельности.

Следует отметить, что инструментальное исполнительство (по видам инструментов) и профессиональные качества, формируемые в учреждениях среднего профессионального музыкального образования, рассматриваются в общем комплексе профессиональных и общих компетенций, включая:

- целостное и грамотное восприятие и исполнение музыкальных произведений;
- освоение сольного, оркестрового и ансамблевого репертуара;
- выполнение теоретического и исполнительского анализа музыкальных произведений и др.

Существует мнение, что музыкальное искусство является своеобразным обобщением культурологических событий исторической эпохи, что произрастает из тесной связи музыки с литературой, изобразительным искусством, архитектурой и т.д. В музыке, как и в других видах искусства, раскрываются событийные аспекты личной и общественной жизни, художественной культуры и деятельности человека. Потому в профессиональном

становлении будущих музыкантов особенно значимым представляется формирование художественного восприятия, направленного на осмысление музыкальных произведений в контексте исторических и культурологических событий духовной жизни общества.

Актуальность исследования проблемы формирования художественного восприятия у обучающихся в среднем профессиональном музыкальном образовании обусловлена недостаточной разработанностью педагогических условий и инновационных технологий обучения на основе культурологического подхода.

В исследованиях современных ученых отмечается, что культурологический подход осуществляется в культуросообразной образовательной среде, где все компоненты обучения и воспитания «наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич) [2].

В исследованиях Е.Ф. Командышко, Т.В. Надолинской вклад культурологического подхода заключается в обновлении музыкального профессионального образования на основе реконструирования традиционного обучения и расширения культурологических проблем, что позволяет учитывать принципы: этнонациональных особенностей, освоения духовных доминант исторических периодов, выразительно-смыслового содержания произведений искусства [5].

Исследование показало, что *культурологический подход* в формировании художественного восприятия наиболее способствует раскрытию типологических принципов культуры, в целом, что способствует ценностному отношению к произведениям искусства, к точному интерпретированию музыкальных произведений и правильному определению его выразительно-смыслового содержания.

Необходимо отметить, что сложившиеся подходы к изучению процессов восприятия сегодня дополняют и обогащают друг друга, создавая более полное представление о художественном восприятии как сложном многогранном процессе.

В определении понятия «художественное восприятие» разными авторами рассматриваются различные стороны данного явления, включая эмоциональную реакцию на

произведение, отражение в восприятии общих и специальных познаний в области искусства, формирование эстетического отношения и другие. Понятийная сторона восприятия присутствует в трудах не только философских воззрений, но и в исследованиях ученых, стоящих на границе пересечений разных предметных областей.

Методология исследования. Комплексное исследование проблем художественного восприятия в настоящее время включает несколько основных направлений, характеризующих данный процесс с позиций философской, психологической, искусствоведческой и научно-педагогической литературы [4]. Выделим основные:

1) историко-философские концепции о сущности чувственного познания в процессе восприятия (И. Кант, И. Фихте, Г.В. Лейбниц, Г. Гегель, Т. Липс и др.);

2) исследования художественного восприятия в разных культурологических ракурсах как источника информативности (Ю.М. Лотман, У. Найссер, Дж. Гибсон и др.);

3) художественное восприятие как процесс постижения художественного образа (Л.С. Выготский, Г. Маркузе, Т. Адорно и др.);

4) целостный подход в целенаправленном и целостном восприятии произведений искусства (А.И. Боров, Ю.Е. Буров, М.С. Каган, А.Ф. Лосев, М.Ф. Овсянников и др.);

5) деятельностный подход в теории художественного восприятия (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.).

В трудах известных музыкантов, ученых и педагогов отмечается, что в музыкальном произведении ясность восприятия связана с наличием как хорошего слуха, так и цепкой музыкальной памяти, что позволяет максимально быстро и оперативно воспринять форму и содержание музыкального сочинения. Так, в концепции Б.М. Теплова выделена «музыкальность» как личностное качество, развитие которого позволяет достаточно тонко и дифференцированно «слышать» и воспринимать музыку [8]. Основным признаком музыкальности, по мнению Б.М. Теплова, является «переживание музыки». В исследованиях ученого, *музыкальное переживание* по своему существу – эмоциональное переживание, потому «способность эмоционально отзываться на музыку должна составлять как бы центр музыкальности» [там же, с.53]. В своих работах Б.М. Теплов отмечал, что для эмоционального

переживания музыки важно, прежде всего, воспринимать ее звуковую ткань.

Однако в трудах Т. Адорно, известного философа, социолога и музыковеда XX века, подчеркивается, что при слушании музыкального произведения недопустимо полагаться лишь на эмоции, так как это путь, приводящий часто к неверному истолкованию сочинения, в котором функциональная сторона музыки воспринимается на инстинктивном уровне. Он подчеркивал, что в интерпретации музыкального содержания важно определить характерные типы отношения, внутренние структуры произведения, что и будет содействовать развитию опыта восприятия в постижении музыкального содержания.

По Адорно, только осмысленные произведения и четкие структуры, раскрывающиеся в процессе аналитической работы могут быть «восприняты и пережиты в опыте с различной степенью правильности» [1].

Философ выделяет четыре типа слушателей: первый – тип эксперта; второй – тип хорошего слушателя; третий – тип образованного слушателя (потребителя культуры); четвертый – тип эмоционального слушателя. Для последнего типа процесс слушания музыки есть «средство высвобождения эмоций, подавляемых или сдерживаемых нормами цивилизации» [1]. По мнению философа, «адекватное слушание невозможно без аффективного участия личности» [1]. При этом его психоэмоциональная составляющая нацелена и сконцентрирована на объекте, предмете и т.п.

В исследовании И.П. Фарман, отечественного современного философа, отмечается, что художественный образ в разных видах искусства реализуется в художественной структуре произведения полностью. При этом его смысловая идея вначале рассматривается как образное представление, а, далее, в процессе активного мышления, приобретает конкретные очертания. Так, по мнению ученого, в памяти человека хранится достаточно большое количество разных впечатлений, которые в определенных условиях «вызываются к жизни силою воображения», трансформируясь в соответствии с замыслом [9].

Рассмотрение психических процессов в качестве действий означает, что они выступают не просто как некоторые виды активности, а, прежде всего, как действие, направленное на решение определенной задачи, включенной в практическую или познавательную деятельность субъекта. Исследование показало, что в современной теории восприятия важен

информационный смысл (Дж. Гибсон) [3]. Было замечено, что там, где больше художественной жизни, богаче интеллектуальная среда, в которой существует человек, - выше уровень общеэстетического и общехудожественного развития. Главная роль принадлежит здесь интеллектуальному постижению значений выразительно-смысловых элементов произведения, в которых заложено основное содержание художественных образов.

В исследованиях В.Н. Холоповой по проблеме теории музыкального содержания выделен ведущий образно-семантический комплекс, определяющий не только эстетико-конструктивное, но и выразительно-смысловое единство музыкального произведения [10]. По мнению исследователя А.Ю. Кудряшова, данный процесс раскрывает осмысление не только ладогармонических систем, полифонических и композиционно-формальных закономерностей, но и подводит к «слышанию избирательно-смысловых закономерностей» [7]. В результате чего художественное восприятие выступает как многослойная структура, в которую взаимопроникают результаты перцептивных и интеллектуальных актов постижения воплощенных в произведении художественных образов и активного творческого овладения ими.

Из вышесказанного вытекает еще одна особенность художественного восприятия: оно требует активной работы многих механизмов психики - непосредственно-отражательных и интеллектуальных, репродуктивных и продуктивных. Однако практика показывает, что в системе среднего музыкального образования недостаточно используется культурологический подход в решении задач познавательного и практико-ориентированного характера, формирующих сопричастность будущих музыкантов к разным видам искусства и мировой художественной культуре.

В профессиональном становлении будущих музыкантов особенно значимым представляется формирование художественного восприятия в условиях освоения учебного курса «Анализ музыкальных произведений», направленного на осмысление музыкальных произведений.

Результаты исследования. В процессе опытно-экспериментальной работы была разработана и реализована технологическая модель «Алгоритм аналитической работы по формированию художественного восприятия», которая реализуется на трех этапах. Этапы становления и динамика совершенствования аналитических знаний, умений и навыков

обучающихся при освоении учебного курса «Анализ музыкальных произведений» раскрывают методологию работы по формированию художественного восприятия у будущих музыкантов-исполнителей [6]:

Первый этап подразумевает применение аналитико-методических приемов обучения на основе дифференциации тем, характеристики образов, жанровой основы, анализа контрастов, ладогармонических характеристик (каденционных зон), тонального плана и др., закладывающих структурные параметры.

Второй этап включает детализированные методические приемы по выявлению компонентов структуры тем, компилятивности образов (синкретичность и дифференцированность), тонально-гармонического плана произведения (функциональный разбор). Данные приемы способствуют необходимому раскрытию элементов музыкального языка и средств выразительности музыкальных произведений.

Третий этап (обобщающий) предполагает методическую синкретизацию аналитической работы, в которой раскрывается содержательная сторона тематизма, включая синтезирование музыкально-образной и художественной характеристик (связь с литературой, изобразительным искусством, архитектурой, скульптурой), а также анализируется общая характеристика ладогармонической структуры произведения, приводящая к упорядоченности и единству формы и содержания. Следует отметить, что именно на данном (третьем) этапе происходит окончательное понятийное осмысление замысла музыкального сочинения, заложенного композитором.

В работе с обучающимися по курсу «Анализ музыкальных произведений» особое значение приобретает художественно-эстетический опыт, в котором систематизируются важные компоненты:

- 1) раскрытие эмоционально-образных характеристик в опоре на личное восприятие музыкального произведения;
- 2) культурологический анализ и оценка исторических условий возникновения и создания музыкального сочинения;
- 3) направленность на определение характерных жанровых и стилистических черт музыкального языка, определенных индивидуальных особенностей;
- 4) раскрытие формы произведений с помощью конкретных музыкальных инструментов: мелодии, гармонии, фактуры, тембра, ритма, динамики и т.д.

В исследовании перечисленные компоненты являются действенными критериальными показателями, разделенными на художественно-исследовательские, музыкально-исторические и культурологические. В каждом из них заключается конкретная показательная дефиниция. Так, например:

- художественно-исследовательский критерий включает показатели: точность определения музыкальной формы, текстологическое качество описания, быстрота работы с музыкальным материалом, адекватность восприятия, художественно-образная визуализация музыкального произведения;

- музыкально-исторический критерий раскрывает показатели: определение эпохи создания произведения, характеристика содержания произведения (по В.Н. Холоповой, в контексте специального/неспециального музыкального содержания) [10], определение художественной ценности произведения;

- культурологический критерий раскрывает такие показатели, как: общая культура личности, глубина погружения в музыкальную ткань произведения, ансамблевая сыгранность, свобода владения инструментом, артистизм, широкий художественно-эстетический опыт и др.

В заключении выделим основные выводы исследования:

1. Исследование показало, что формирование художественного восприятия у музыкантов-

исполнителей, обучающихся в учреждении среднего профессионального образования, осуществляется наиболее эффективно при организации образовательной среды, в которой создаются условия для соблюдения строгой трехэтапности аналитической работы над музыкальным произведением.

2. Изучение проблемы формирования художественного восприятия в условиях профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей показало эффективность реализации культурологического подхода как источника информативности, который позволяет в процессе освоения учебного курса «Анализ музыкальных произведений» использовать алгоритм поэтапной аналитической работы.

3. Благодаря применению культурологического подхода, ценностно-смысловое интерпретирование искусства в современном музыкальном образовании позволяет учитывать различные взгляды к разным историческим этапам развития культуры и искусства, анализировать характерные особенности исторических эпох и периодов, что ведет к существенному расширению общего объема знаний, обогащению художественно-эстетического опыта и повышению уровня общекультурных компетенций будущих музыкантов.

Литература:

1. Адорно Т.В. Избранное: социология музыки / Т. Адорно. – СПб.: Университетская книга, 1999. – 443 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: учебное пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М., Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.
3. Гибсон Дж.Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон; пер. с англ. Т.М. Сокольской; общ.ред. А.Д. Логвиненко. – М.: Прогресс, 1988. – 461 с.
4. Командышко Е.Ф., Коняхина М.С. Художественное восприятие как предмет комплексного научного исследования / Е.Ф. Командышко, М.С. Коняхина // Искусство и образование. – 2020. – № 2. – С. 67-79.
5. Командышко Е.Ф., Надолинская Т.В. Культурологический подход в исследовании истории отечественного музыкального образования [Электронный ресурс] / Е.Ф. Командышко, Т.В. Надолинская // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2017. – № 3. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/komandyshko_nadolinskaya_125-129.pdf
6. Коняхина М.С. Формирование музыкальной культуры обучающихся в процессе освоения учебной дисциплины «Анализ музыкальных произведений» [Электронный ресурс] / М.С. Коняхина // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2020. – № 1. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/konyahina_88-94.pdf
7. Кудряшов А.Ю. Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII-XX вв.: учебное пособие: 2-ое изд. / А.Ю. Кудряшов. – СПб.: Изд-во «Планета музыки»; Изд-во «Лань», 2010. – 432 с.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.; – Л.: АПН РСФСР, 1947. – 355 с.
9. Фарман И.П. Воображение в структуре познания / И.П. Фарман // РАН, Институт философии. – М.: ИФРАН, 1994. – 214 с.
10. Холопова В.Н. Специальное и неспециальное музыкальное содержание: 2-ое изд. / В.Н. Холопова. – М.: ПРЕСТ, 2008. – 32 с.

References:

1. Adorno T.V. Selected: the sociology of music / T. Adorno. - St. Petersburg: University Book, 1999. - 443 p.
2. Bondarevskaya E.V., Kulnevich S.V. Pedagogy: study guide / E.V. Bondarevskaya, S.V. Kulnevich. - M., Rostov-on-Don: TC "Teacher", 1999. - 560 p.
3. Gibson J.J. Ecological approach to visual perception / J. Gibson; trans. from English T.M. Sokolskaya; general ed. HELL. Logvinenko. - M.: Progress, 1988. - 461 p.
4. Komandyshko E.F., Konyakhina M.S. Artistic Perception as a Subject of Complex Scientific Research / E.F. Komandyshko, M.S. Konyakhina // Art and education. - 2020. - № 2. - S. 67-79.
5. Komandyshko E.F., Nadolinskaya T.V. Culturological approach to the study of the history of domestic music education [Electronic resource] / E.F. Komandyshko, T.V. Nadolinskaya // Pedagogy of art: online electronic scientific journal. - 2017. - № 3. - Access mode: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/komandyshko_nadolinskaya_125-129.pdf
6. Konyakhina M.S. The formation of the musical culture of students in the process of mastering the discipline "Analysis of musical works" [Electronic resource] / M.S. Konyakhina // Pedagogy of art: online electronic scientific journal. - 2020. - № 1. - Access mode: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/konyahina_88-94.pdf
7. Kudryashov A.Yu. Theory of musical content. Artistic ideas of European music XVII-XX centuries.: study guide: 2nd ed. / A.Yu. Kudryashov. - SPb.: Publishing House "Planet of Music"; Publishing House "Doe", 2010. - 432 p.
8. Teplov B.M. Psychology of Musical Abilities / B.M. Heat. - M.; - L.: APN of the RSFSR, 1947. - 355 p.
9. Farman I.P. Imagination in the structure of knowledge / I.P. Farman // RAS, Institute of Philosophy. - M.: IFRAN, 1994. - 214 p.
10. Kholopova V.N. Special and Non-Special Musical Content: 2nd ed. / V.N. Kholopova. - M.: PREST, 2008. - 32 p.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 371.486

Оптимизация компонентов системы патриотического воспитания в колледже

**Optimization of components of the Patriotic education system
College education**

Садурдинова С.М., *Елабужский колледж культуры и искусств, lulu761@mail.ru*

Виноградов В.Л., *Елабужский институт, Казанский (Приволжский) федеральный университет, vinogradov.ksu@yandex.ru*

Sadurdinova S., *Yelabuga College of culture and arts, lulu761@mail.ru*

Vinogradov V., *Elabuga Institute, Kasan (Volga region) Federal University, vinogradov.ksu@yandex.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.016

Ключевые слова: патриотическое воспитание, творческая самореализация, развитие личности, гуманитарные колледжи, культурные ценности, культура.

Keywords: patriotic education, creative self-realization, personal development, liberal arts colleges, cultural values, culture.

Аннотация. Система патриотического воспитания в гуманитарных колледжах ориентирована на создание условий самостоятельного освоения патриотического материала, с целью его отражения в творчестве. Представленный в статье опыт воспитания творческой молодежи позволяет оценить их общую культуру, умения применять полученные знания в условиях требований современности в любой сфере деятельности. Предприняты попытки доказать, что профессиональные качества будущих специалистов сферы культуры зависят от уровня патриотизма личности. Автор статьи высказывает мнение, что творческая самореализация является одним из путей формирования патриотизма. Внедрение инновационных педагогических технологий при создании системы патриотического воспитания в гуманитарных колледжах позволяет оценить особенности сопровождения формирования культурных и творческих ценностей обучающихся с первых дней обучения. Создаваемые условия позволяют определить эффективность выбранной стратегии, поскольку творческая деятельность обучающихся гуманитарных колледжей основана на понимании своих возможностей при сохранении и трансляции культурных ценностей. Статья предназначена для специалистов по воспитательной работе в учреждениях СПО гуманитарного цикла.

Abstract. The system of Patriotic education in liberal arts colleges is aimed at creating conditions for independent development of Patriotic material, in order to reflect it in creativity. The experience of educating creative youth presented in the article makes it possible to assess their General culture, their ability to apply the knowledge they have gained in the conditions of modern requirements in any field of activity. Attempts are made to prove that the professional qualities of future specialists in the field of culture depend on the level of patriotism of the individual. The author of the article expresses the opinion that creative self-realization is one of the ways of forming patriotism. The introduction of innovative pedagogical technologies in creating a system of Patriotic education in liberal arts colleges allows us to assess the features of accompanying students to cultural and creative values from the first days of training. The created conditions allow us to determine the effectiveness of the chosen strategy because the students' creative activity of liberal arts colleges is based on an understanding of their capabilities while preserving and broadcasting cultural values. The article is intended for specialists in educational work in VET-educational institutions of the humanitarian cycle.

Ведение. Изменения в понимании роли патриотизма в политической и духовной жизни общества обуславливают необходимость внедрения творческой деятельности в развитие личности. Требуется дополнительные условия в

проявлении данных качества у творческой молодежи как носителя и транслятора культуры своего народа. Система профессионального образования при поддержке государственной программы «Патриотическое воспитание граждан

Российской Федерации на 2016–2020 гг.» [1], одной из задач которой является создание творческих коллективов как субъектов сохранения национальных традиций реализует внедрение проектов и учебных программ художественно-эстетической направленности. Согласно реализации целевой программы РФ «Культура России на 2012-2018 годы» [2] в гуманитарных колледжах творческих специализаций реализуются передовые методы и технологии, позволяющие обучающимся реализовывать полученный опыт по сохранению культурных традиций своего народа.

Проблемам воспитания патриотических чувств граждан посвящены труды мыслителей античности, средневековья и нового времени, которые имели расхожее мнение. От призывов к общественному единению у Платона [3], роли человека в своем государстве Н. Макиавелли [4], воспитание гражданина у Ж.Ж. Руссо [5] и др.

Российские представители изучения патриотизма у молодежи: В.Г. Афанасьев [6], Е.А. Ямбург [7], Е.А. Григорьева [8], В.А. Березина [9] и др. определяли круг проблем, связанных с недостатками системы образования в стране. На основе педагогических исследований Ю.К. Бабанского [10], М.М. Поташника [11] и др. разработана современная модель воспитания, направленная на формирование патриотизма, сохранение национальных культурных ценностей будущих работников культуры. При этом в ходе реализации данной модели проявляются проблемы и противоречия: процесс самореализации в творчестве не всегда находит отражение в трансляции культуры того или иного этноса, являющейся составной частью патриотического воспитания.

Несмотря на разработанную модель воспитания, существуют сложности формирования патриотизма у обучающихся колледжей творческой направленности, а вскрытые проблемы позволяют конкретизировать ряд противоречий:

- между необходимостью внедрения дополнений моделирования системы патриотического воспитания и отсутствием готовности к инновации в данном направлении;

- между возможностью использовать методологию формирования патриотизма и отсутствием у обучающихся колледжей представления о направлениях самореализации в творчестве, связанных с примерами патриотизма;

- между актуальностью исследования проблем развития патриотизма и отсутствием эффективности воспитательных процессов обучающихся гуманитарных колледжей.

Методология исследования. Организация обучающего процесса в гуманитарных колледжах направлена, в первую очередь, на творческое развитие, позволяя сформировать устойчивое отношение к культурным традициям в обществе. В культуре формируются ценностные приоритеты, национальный характер общества и особенности восприятия, условия для развития которых находит отражение в интересах и желании людей заниматься творческой самореализацией. Полноценное профессиональное образование в организациях, ведущих подготовку специалистов гуманитарного направления, в частности, в сфере культуры, направлено не только на освоение молодыми людьми компетенций творческих профессий. Приоритетным направлением является формирование патриотических чувств как условие сохранения традиций своего народа, что позволит им в будущем реализовать свой творческий потенциал в качестве исполнителей, руководителей творческих объединений, педагогов в сфере культуры.

В методическом плане сложность практической реализации формирования патриотических чувств заключается в том, что на сегодняшний день не смоделирована система патриотического воспитания обучающихся гуманитарных колледжей, специализация которых имеет профиль сферы культуры и досуга. Проведенный констатирующий педагогический эксперимент в ряде групп Елабужского колледжа культуры и искусств (далее по тексту: ЕККИ) позволил зафиксировать исходные данные, свидетельствующие о состоянии сформированности патриотизма обучающихся гуманитарных колледжей.

Диагностика патриотического воспитания на констатирующем этапе проводилась по ориентировочной минимальной диагностической программе изучения проявления формирующегося нравственного деятельно-волевого характера обучающихся колледжей. За основу была взята методика доктора педагогических наук М.И. Шиловой [12]. Цель исследования заключалась в том, что обучающиеся в процессе изучения материала по народным традициям, посещая митинги и акции патриотического содержания, принимая участие в концертной деятельности, должны повышать уровень патриотизма и получать устойчивую гражданскую позицию. Результаты предварительной оценки уровня патриотизма у обучающихся ЕККИ отражены схематично на рисунке 1. Согласно полученным данным результат уровня патриотизма обучающихся

средний, при этом позиции высокого уровня недостаточные для реализации воспитательной

системы в колледже.

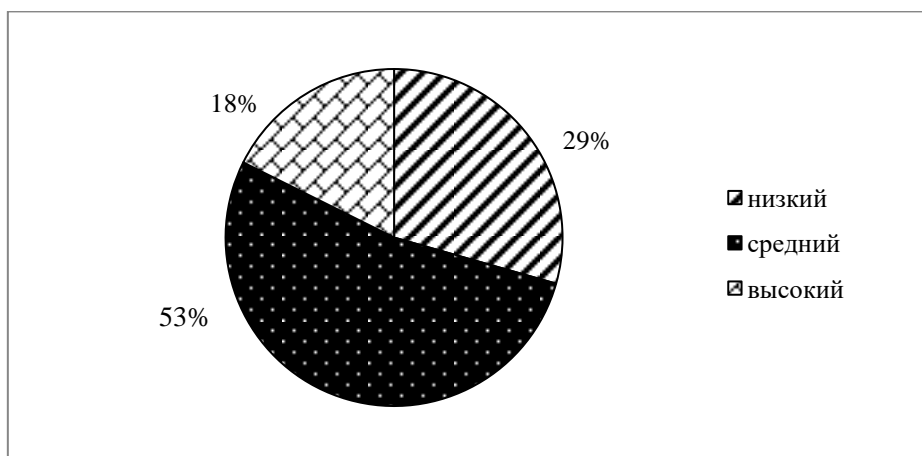


Рисунок 1. – Уровень патриотизма обучающихся ЕККИ на констатирующем этапе

Результаты опроса предоставили возможность на основе полученной информации спланировать тематические мероприятия. В целом, осуществлялось уточнение основных элементов выявления состояния патриотизма у обучающихся колледжей. Совокупность используемых источников дала возможность полнее изучить проблему, заострить внимание на актуальных вопросах воспитания патриотизма в культурно-образовательном пространстве учебного заведения, после чего был осуществлен формирующий эксперимент в Елабужском колледже культуры и искусств. В процессе реализации системы патриотического воспитания не исключены проблемы и противоречия. Учитывая, что система патриотического воспитания зависит от национальной культуры обучающихся, были приняты во внимание уровень воспитания в семье, вариативность досуговой деятельности, общее развитие обучающихся в процессе обучения. Современные подходы в области организации досуговой культуры молодежи, основанные на сохранении национальной культуры, изучены исследователями Ф.С. Баязитовой [13], Г.Р. Зиатдиновой [14], П.П. Тереховым и Д.В. Шамсутдиновой [15], Г.В. Мухаметзяновой [16] и

др., в основу которых включен национальный компонент.

Результаты исследования. Создавая культурно-образовательное пространство на базе учебного заведения в цикле приобщения к культурному наследию, немаловажными являются встречи с творческими людьми, хранителями национальной культуры и традиций. Используя исследования И.И. Валеева [17], работы К. Газизова, Л. Хусаинова [18], разработаны модель патриотического воспитания в колледже с учетом национального компонента как условия сохранения культурных традиций татарского народа. Обучающимся предлагается самостоятельный путь воплощения проектов в составе национальных коллективов через индивидуальные программы обучения, вовлечение в концертную деятельность. Народная музыка, танцы, фольклор, живопись, как части национальной культуры несут в себе огромный социально-педагогический потенциал, который отражен в учебно-воспитательном процессе колледжа. В таблице 1 представлена статистика участия творческих коллективов и солистов колледжа за последние три года, часть из которых реализованы в соответствии с планом патриотического воспитания.

Таблица 1. - Статистика участия в конкурсно-фестивальном движении

Год	Общее количество мероприятий в конкурсах всех уровней вместе	Общее количество участников в конкурсах всех уровней вместе
2017-2018 уч. год	60	520
2018-2019 уч. год	62	338
2019-2020 уч. год	63	412

Схематично на рисунке 2 можно показать динамику участия обучающихся колледжа в

национальных конкурсах как показатель роста патриотизма. Согласно данным участие в

конкурсно-фестивальном движении международного уровня роста показателей растёт, что демонстрирует высокую заинтересованность участия в конкурсах у творческих коллективах колледжа. Однако количественный состав имеет тенденцию к

снижению. За последние три года снизилось финансирование выездных конкурсов, при этом последний год демонстрирует динамику участия по причине удаленного способа участия в конкурсном-фестивальном движении через систему он-лайн и оф-лайн режимы.

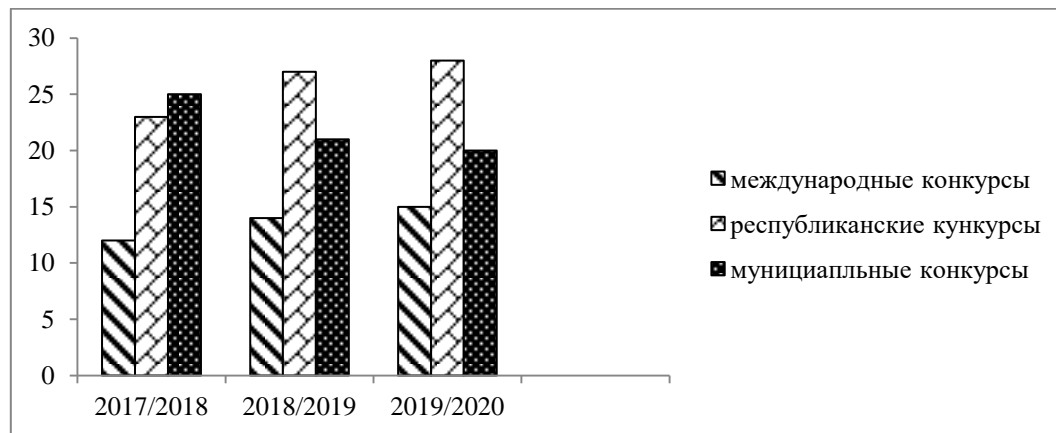


Рисунок 2. – Участие обучающихся ЕККИ в конкурсах за три года

Полученные результаты предполагают рост уровня патриотизма у обучающихся колледжа. Таким образом, предложенная модель формирования патриотизма обучающихся колледжей через участие в творческих проектах демонстрирует эффективность решения проблем воспитания в образовательной и досуговой среде. Например, академик В.И. Андреев предлагает использовать элементы патриотических творческих заданий на занятиях, создавая такую учебно-познавательную атмосферу, которая стимулировала развитие чувств патриотизма обучающихся через творческую среду [19].

Обучающиеся колледжа, принимая участие в конкурсном-фестивальном движении, реализуют полученный опыт в создании собственных проектов патриотического содержания через новейшие телекоммуникационные технологии. Создание совместного проекта «Песни военных лет» позволило вовлечь обучающихся разных специальностей: библиотековедение, музыкальное искусство эстрады, театральное искусство, инструментальное исполнительство, дизайн. Учитывая индивидуальные способности и специфику получаемых профессий, преподавателями колледжа создаются условия индивидуального подхода при формировании универсальных умений проявлять себя в творчестве, общественной жизни, транслируя национально-культурную самобытность и гражданственность. Созданный альбом песен был презентован сотрудникам, находящимся на заслуженном отдыхе. Акция была организована добровольческим отрядом «Волонтеры ЕККИ».

Создание музыкального клипа на военно-патриотическую тематику «Подвигу панфиловцев посвящаем...» позволило сплотить обучающихся в самостоятельный поиск и реализацию проекта, получившего высокую оценку на Всероссийском круглом столе «Роли и перспективы развития колледжей культуры и искусств Поволжского региона». Реализация музыкально-танцевальной театрализованной постановки «На привале» получила положительный отклик во время просмотра в режиме он-лайн в социальных сетях.

В целом, результаты внедрения модели патриотического воспитания в ЕККИ предложены для реализации социокультурной политики в регионах с учетом национального компонента в учреждениях сферы культуры Ульяновска, Мензелинска, Йошкар-Олы, Стерлитамак, а так же в виде рекомендаций работникам сферы культуры ряда районов Татарстана.

Заключение. Результаты проведенного исследования позволяют сделать научно-обоснованные выводы и рекомендации по организации воспитания патриотизма у обучающихся гуманитарных колледжей посредством использования народных традиций в условиях досуга:

- педагогам, курирующим воспитательную работу в гуманитарных колледжах, необходимо усилить внедрение инновационной политики в данном направлении;

- образовательным учреждениям сферы культуры создать условия для творческого саморазвития обучающихся путем

предоставления возможностей создания собственных творческих проектов;

- кураторам учебных групп усилить деятельность самоуправления, проводить диагностику и мониторинг патриотической активности обучающихся.

Таким образом, процесс патриотического воспитания обучающихся гуманитарных колледжей рассмотрен в культурно-образовательном пространстве учебного заведения с позиции досугового времени.

Литература:

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» / Постановление от 30 декабря 2015 г. № 1493 (редакция от 30.03.2020) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://base.garant.ru> (дата обращения: 2020).

2. Целевая программа «Культура России на от 03.03.2012 № 186 (ред. от 20.02.2018) // Собрание законодательства РФ от 26.03.2012. - № 13 (часть II). Ст. 1516 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-03032012-n-186>

3. Платон. Государство / Платон // Собрание сочинений: в 4 т. - М., 1994. - Т. 3. - 654 с.

4. Макиавелли Н. Государь / Н. Макиавелли. - М.: Планета, 1990. - 80 с.

5. Руссо Ж.Ж. Об общественном договоре. Трактаты / Ж.Ж. Руссо. - М.: «КАНОН-пресс», 1998. - 416 с.

6. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. - М.: Политиздат, 1980. - 386 с.

7. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм - стратегия развития образования / Е.А. Ямбург // Журнал для администрации школ. - 2008. - № 6. - С. 5-7.

8. Современные технологии социально - культурной деятельности; под ред. Е.И. Григорьевой. - Тамбов, 2017. - 511 с.

9. Березина В.А. Воспитание и дополнительное образование обучающихся в контексте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» / В.А. Березина // Внешкольник. - 2013. - № 1. - С. 6-10.

10. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. - М.: Педагогика, 1997. - 256 с.

11. Поташник М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой: пособие для руководителей

образовательных учреждений / М.М. Поташник. - М.: Легион, 2016. - 288 с.

12. Шилова М.И. Гуманитарная основа формирования черт характера подростков: учебно-методическое пособие для студентов педагогических специальностей, учителей гуманитарных предметов, организаторов воспитательного процесса, классных руководителей общеобразовательных школ / М.И. Шилова. - Красноярск, 2009. - 232 с.

13. Баязитова Ф.С. Праздники и обряды татарского народа / Ф.С. Баязитова. - Казань: Татарское книжное издательство, 1995. - 158 с.

14. Зиятдинова Г.Р. Организационно-педагогические условия комплексной социально-культурной интеграции ребенка с ограниченными возможностями: учебное пособие / Г.Р. Зиятдинова. - Казань: изд-во Казанского государственного университета культуры и искусств, 2010. - 130 с.

15. Социокультурная интеграция молодежи как культурологическая и педагогическая проблема; под ред. П.П. Терехова, Д.В. Шамсутдиновой. - Казань: изд-во КГУКИ, 2008. - 213 с.

16. Мухаметзянова Г.В. Колледж - инновационный тип среднего профессионального учебного заведения / Г.В. Мухаметзянова. - Казань, 2002. - С. 52.

17. Валеев И.И. Народность и патриотизм / И.И. Валеев. - Уфа: Башкортостан, 2000. - 266 с.

18. Газизов К., Хусаинов Л. Формирование у российского студенчества общественного идеала Мастер Лайн / К. Газизов, Л. Хусаинов. - Казань, 2000. - 196 с.

19. Андреев В.И. Законы творческого саморазвития / В.И. Андреев. - 2014. - № 5 (31). - С. 5-10.

References:

1. The state program "Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016 2020" / Decree of December 30, 2015 No. 1493 (edition of 03.30.2020) [Electronic resource]. - Access mode: <http://base.garant.ru> (access date: 2020).

2. The target program "Culture of Russia dated 03.03.2012 No. 186 (as amended on 02.20.2018) // Collection of legislation of the Russian Federation dated 03.03.2012. - № 13 (part II). Art. 1516 [Electronic resource]. - Access mode: <http://legalacts.ru/doc/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-03032012-n-186>

3. Plato. State / Plato // Collected Works: in 4 vols. - M., 1994. - Vol. 3. - 654 p.

4. Machiavelli N. Sovereign / N. Machiavelli. - M.: Planet, 1990. - 80 p.

5. Russo Zh.Zh. On the social contract. Treatises / J.Zh. Russo. - M.: "CANON-Press", 1998. - 416 p.

6. Afanasyev V.G. Systematicity and society / V.G. Afanasyev. - M.: Politizdat, 1980. - 386 p.

7. Yamburg E.A. Harmonization of pedagogical paradigms - educational development strategy / E.A. Yamburg // Journal for the administration of schools. - 2008. - № 6. - S. 5-7.

8. Modern technologies of social and cultural activity; under the editorship of E.I. Grigorieva. - Tambov, 2017. - 511 p.

9. Berezina V.A. Education and continuing education of students in the context of the Federal Law "On Education in the Russian Federation" / V.A. Berezina // Out-of-school student. - 2013. - № 1. - S. 6-10.

10. Babansky Yu.K. Optimization of the learning process / Yu.K. Babansky. - M.: Pedagogy, 1997. - 256 p.

11. Potashnik M.M. Exclusive aspects of school management: a manual for heads of educational institutions / M.M. Potashnik. - M.: Legion, 2016. - 288 p.

12. Shilova M.I. The humanitarian basis for the formation of character traits of adolescents: a teaching aid for students of pedagogical specialties, teachers of humanitarian subjects, organizers of the educational process, class teachers of secondary schools / M.I. Shilova. - Krasnoyarsk, 2009. - 232 p.

13. Bayazitova F.S. Holidays and rites of the Tatar people / F.S. Bayazitova. - Kazan: Tatar book publishing house, 1995. - 158 p.

14. Ziatdinova G.R. Organizational and pedagogical conditions of the complex socio-cultural integration of a child with disabilities: a training manual / G.R. Ziatdinova. - Kazan: publishing house of Kazan State University of Culture and Arts, 2010. - 130 p.

15. Sociocultural integration of youth as a cultural and pedagogical problem; under the editorship of P.P. Terekhova, D.V. Shamsutdinova. - Kazan: KGUKI publishing house, 2008. - 213 p.

16. Mukhametzyanova G.V. College - an innovative type of secondary vocational educational institution / G.V. Mukhametzyanova. - Kazan, 2002. - S. 52.

17. Valeev I.I. Nationality and Patriotism / I.I. Valeev. - Ufa: Bashkortostan, 2000. - 266 p.

18. Gazizov K., Khusainov L. Formation of the social ideal of the Russian student community Master Line / K. Gazizov, L. Khusainov. - Kazan, 2000. - 196 p.

19. Andreev V.I. The laws of creative self-development / V.I. Andreev. - 2014. - № 5 (31). - S. 5-10.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



Общее образование

УДК 37.013

Wiki-площадка как средство развития цифровой грамотности и умений самостоятельной работы младших школьников

Wiki-platform as a means of developing digital literacy and independent working skills of primary school students

Алмазова И.Г., Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, almazofa@mail.ru

Долгошеева Е.В., Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, dolgosheeva_ev@mail.ru

Игонина Е.В., Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, elenaigonina7@mail.ru

Корякина Г.А., Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, galya139@mail.ru

Числова С.Н., Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, chislova67@mail.ru

Almazova I., *Bunin Yelets State University*, almazofa@mail.ru

Dolgosheeva E., *Bunin Yelets State University*, dolgosheeva_ev@mail.ru

Igonina E., *Bunin Yelets State University*, elenaigonina7@mail.ru

Koryakina G., *Bunin Yelets State University*, galya139@mail.ru

Chislova S., *Bunin Yelets State University*, chislova67@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.017

Ключевые слова: цифровая грамотность, wiki-площадка, самостоятельная работа, открытое информационное пространство.

Keywords: digital literacy, wiki-platform, independent work, open information space.

Аннотация. Данная публикация посвящена актуальной на современном этапе развития образования проблеме формирования цифровой грамотности и умения самостоятельной работы школьников в открытом информационном пространстве. В качестве средства развития цифровой грамотности и формирования указанного умения определена Wiki-площадка для деятельности школьников в системе начального общего образования. Авторы рассматривают цифровую грамотность, как особую систему когнитивных, социальных и технических навыков, которые гарантируют качественное существования человека в информационной среде; информационную грамотность личности как определенную совокупность ее знаний, мотивов, умений, способностей, формирующих выбор, использование, создание, критический анализ, оценку сложных процессов функционирования информационных потоков; Wiki-площадку как уникальное средство развития цифровой грамотности младших школьников. Цель работы заключается в научном обосновании процессов цифровизации начального общего образования: исследовании новых методологических тенденций в плане изучения состояния и развития обучающихся в системе начального общего образования при цифровизации и обусловленной ею трансформации целей образования; выявлении и исследовании результативности создаваемых Wiki-площадок и методик, связанных с оценкой эффективности онлайн-среды для проектной деятельности. В статье представлен анализ ключевых понятий исследования «цифровая грамотность», «Wiki-площадка», «самостоятельная работа», «открытое информационное пространство» с разных позиций, с учетом разных мнений целого ряда отечественных и зарубежных ученых. Авторами проанализировано содержание официальных сайтов образовательных организаций города Ельца Липецкой области, в контексте его востребованности обучающимися и их родителями; результаты анкетирования педагогов начальной школы в контексте осмысления ими возможностей, которые открывают Wiki-площадки для образовательной деятельности младших школьников. Сделан вывод о том, что потенциал цифровой грамотности, самостоятельной работы в открытом информационном пространстве, Wiki-площадки должен и может быть реализован в начальном общем образовании при непрерывном укреплении сознательности и ответственности педагогов и обучающихся.

Abstract. This publication is devoted to the problem of the formation of digital literacy and students' ability to work independently in the open information space, relevant at the present stage of education development. As a means of developing digital literacy and the formation of this skill, a Wiki-platform for the activities of students in the system of primary general education is defined. The authors consider digital literacy as a special system of cognitive, social and technical skills that guarantee a quality human existence in the information environment; information literacy of a personality as a certain combination of its knowledge, motives, skills, abilities, forming a choice, use, creation, critical analysis, assessment of complex processes of functioning of information flows; Wiki-platform as a unique means of developing digital literacy for younger students. The purpose of the work is the scientific justification of the digitalization processes of primary general education: the study of new methodological trends in terms of studying the status and development of students in the primary general education system with digitalization and the transformation of educational goals resulting from it; identifying and researching the effectiveness of the created Wiki-platform for and methods related to evaluating the effectiveness of the online-environment for project activities. The article presents an analysis of the key concepts of the research "digital literacy", "Wiki-platform", "independent work", "open information space" from different perspectives, taking into account the different opinions of a number of Russian and foreign scientists. The authors analyzed the content of the official websites of educational organizations in the city of Yelets, Lipetsk Region, in the context of its relevance to students and their parents; survey results of elementary school teachers in the context of their understanding of the opportunities that open Wiki-sites for educational activities of younger students. It is concluded that the potential of digital literacy, independent work in the open information space, Wiki-platforms should and can be realized in primary general education with the continuous strengthening of the consciousness and responsibility of teachers and students.

Введение. Современная образовательная практика, теоретические изыскания и исследовательские проекты ориентированы на тенденцию цифровизации самых разнообразных сфер жизнедеятельности мирового сообщества. В этой ситуации образование занимает лидирующие позиции, так как цифровые технологии уже сейчас стали высокотехнологическим средством, способствующим коммуникации, эффективным инструментом развития Российского цифрового образовательного пространства. Именно цифровые технологии способствуют разнообразному сотрудничеству, помогают в развитии творчества, в обучении навыкам и умениям, необходимым для овладения цифровой грамотностью и формирования умения самостоятельной работы в открытом информационном пространстве.

Цель исследования – научное обоснование процессов цифровизации начального общего образования: исследовании новых методологических тенденций в плане изучения состояния и развития обучающихся в системе начального общего образования при цифровизации и обусловленной ею трансформации целей образования; выявлении и исследовании результативности создаваемых Wiki-площадок и методик, связанных с оценкой эффективности онлайн-среды для проектной деятельности.

Материалы и методы исследования. Анализируемые в данной публикации перспективы и промежуточные результаты исследования ориентированы на раскрытие актуальности рассматриваемой проблемы, связанной с использованием Wiki-площадки как

средства развития цифровой грамотности и умений самостоятельной работы младших школьников. Ценность и значимость цифровых технологий (а именно Wiki-технологий) в организации образовательного процесса в начальной школе трудно переоценить. Они чрезвычайно важны при организации учебной и внеурочной деятельности младших школьников в дистанционном формате; при включении родителей в образовательный процесс и т.п. Удобно и доступно использовать упомянутые технологии возможно через Wiki-страницы или развертывание на их базе полноценных образовательных порталов. Такого рода порталы могут либо содержать в себе информацию по определенной тематике и направлению, либо относиться к отдельной образовательной организации.

«...Понятие цифровой грамотности (digital literacy) является широко применяемым в отечественной и зарубежной педагогике. В начале XXI века с развитием Интернета зарубежными учеными (П. Гилстер, Г. Дженкинс, М. Варшавер и Т. Матучняк, А. Мартин, Е. Харгитай и др.) была сформулирована концепция «цифровой грамотности» как системы когнитивных, социальных и технических навыков, которые гарантируют качественное существования человека в информационной среде» [2].

Сейчас, в наше непростое время, когда существенно возрос интерес к данному феномену, возникла насущная необходимость дистанционного обучения, при котором значимость цифровой грамотности возросла в разы. Кроме того, цифровая грамотность выступает неким катализатором развития, так как способствует самообразованию и

совершенствованию целого ряда важных навыков у подрастающих граждан современного информационного общества.

Как отмечают педагоги начальной школы образовательных организаций города Ельца Липецкой области, обучающиеся по Дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Технологии активного обучения и методики воспитания младших школьников в условиях реализации ФГОС» (март 2020 г.), при опросе: цифровая грамотность есть «обязательная и необходимая составляющая навыков обучающихся в современной начальной школе», «важная составляющая часть функциональной грамотности младших школьников», «ее формированию должно уделяться большое внимание наряду с читательской, математической грамотностью». Цифровая же грамотность педагога, в свою очередь, «обязательное требование к его профессиональной компетентности», «важное условие информационной безопасности младших школьников».

Именно поэтому мы определили вектор наших научных интересов, связанный с определением возможностей Wiki-площадки для деятельности школьников в системе начального общего образования, повышением эффективности онлайн-среды для развития цифровой грамотности младших школьников и формирования у них умения самостоятельной работы в открытом информационном пространстве.

Наше исследование выполняется с учетом актуальной информации, изложенной в проектах, участвующих в проведенном конкурсе Российским фондом фундаментальных исследований на лучшие научные проекты междисциплинарных фундаментальных исследований в 2019 году по теме «Фундаментальное научное обеспечение процессов цифровизации общего образования». На этот конкурс было подано 220 заявок. Из них поддержано 62 проекта. По заявленной проблематике наше внимание привлекли следующие проекты, поддержанные фондом: «Управление развитием образовательных отношений субъектов в начальной школе в условиях цифровизации» (руководитель: Заиченко Н.А.); «Использование контекстной информации и информации из цифровой среды оценивания при измерении индивидуального прогресса учащихся начальной школы с помощью цифровых технологий» (руководитель: Карданова Е.Ю.); «Модель и цифровая

платформа образовательной экосистемы преадаптации школьников к инновационной деятельности (далее - МиЦПОЭ)» (руководитель: Квашнин А.Ю.); «Фундаментальные основы цифровой трансформации начального общего образования» (руководитель: Муранов А.А.) [6]. Проблема формирования цифровой грамотности обучающихся рассматривается в большей степени в среднем и старшем звене общеобразовательной школы. Мы считаем, что начинать работу следует уже в начальной школе. Так как в эпоху «цифровых технологий» предоставление образования должно сопрягаться не только с навыками функционального уровня – использованием программных средств и пакетов программ, просмотром и поиском информации, способностью различать качество информации, найденной в Интернете, но и охватывать более широкий набор навыков, отражающих социокультурное участие обучающихся в сетевом обществе, их самовыражение, формирование сетевой идентичности и активное осознанное участие в онлайн-мире» [2].

Обучающиеся начальной школы постепенно приобщаются к цифровой грамотности. Анализ официальных сайтов школ города Ельца показал, что информация, содержащаяся на разных страницах сайтов общеобразовательных организаций, актуальна и активно используется обучающимися и их родителями. Например, на сайте МБОУ «Средняя школа № 1 им. М.М.Пришвина» в разделе «Полезные ссылки» – «Информационно-образовательные ресурсы» есть указание на сайт с активной ссылкой «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов – <http://school-collection.edu.ru>. Также на сайте представлены страницы «Российская электронная школа», «Информационная безопасность». На сайте МБОУ «Гимназия № 11 г. Ельца» есть страница «Информационно-библиотечный центр» с доступом к ресурсам Национальной электронной библиотеки. В разделе «Ссылки на официальные сайты системы образования» можно ознакомиться с порталами информационной системой «Единое окно доступа к образовательным ресурсам», «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов», «Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов». На сайте МБОУ «Лицей № 5 г. Ельца» представлены страницы «Лицейская электронная школа», «Информационно-библиотечный центр». Лицей № 5 является региональной информационной площадкой Липецкой области «Цифровая школа» на 2018-2023 год. Следовательно, разрабатываемая нами тема востребована

школьной практикой и значима для образовательного сообщества. Отметим, что обоснованность применения Wiki-площадок в образовательном процессе определяется их разнообразными возможностями.

Wiki-площадки могут использоваться в различных вариантах: как эффективное средство для организации педагогической деятельности управления и наблюдения; в качестве средства коллективного создания творческих работ – сказок, стихотворений, эссе, и способа совместного создания учительских, студенческих и школьных энциклопедий; как средство создания сетевых сообществ для размещения отзывов, рецензий на ученические, педагогические работы, для публикации материалов, необходимых для организации проектной деятельности учащихся; как интенсивный способ распространения, обмена и корректировки информации между учащимися и педагогами, который способствует формированию высокой мотивации в постижении нового, взаимной поддержки, обмену опытом, самоорганизации; в качестве базы данных (хранилище коллективных разработок) [7].

Как правило, все Wiki-площадки содержат систему «навигации», «поиска», «инструментов». Каждый Wiki-сайт представляет собой единую образовательную среду, где любой желающий может рассказать о своей работе, разместить материалы сетевых проектов, провести семинары, тренинги, мастер-классы, принять участие в конкурсах.

Wiki-площадка – web-сайт, созданный с помощью Wiki-технологии, которая позволяет пользователям самостоятельно через web-интерфейс активно включиться в процесс редактирования его контента. Основателем Wiki-технологии является Уорд Каннингэм. Разработанную технологию он впервые использовал в 1995 году для создания Wiki-сайта «Портлендское хранилище образцов», в котором собирались фрагменты программного кода. Wiki-сайты У. Каннингэм называл средой для быстрого сложно-текстового (гипертекстового) взаимодействия. Подробное описание понятия гипертекста, используемого в Wiki-технологии, и гипертекстовых систем дано в работе Эпштейна В.Л. [10]. Согласно этой web-технологии страницы Wiki связаны между собой при помощи простой системы адресации, которая требует введения определенных правил: использование образцов-шаблонов. Шаблоны Wiki – особые страницы, содержимое которых можно вставить в другие страницы. Изменения в шаблоне отражаются на всех страницах, в которые они встроены. Шаблоны позволяют создавать

образцы и повторно использовать их на страницах.

В образовательном процессе начальной школы, Wiki-площадка может использоваться как эффективное средство для организации проектной деятельности. Проектная деятельность младших школьников, в контексте развития их цифровой грамотности, стала более содержательной и эффективной, так как формируется информационная культура школьников и активно внедряются новые инструменты, альтернативные источники информации (Интернет, мультимедиа энциклопедии, Wiki-площадки и т.п.). Проектная деятельность оказывает огромное влияние на формирование таких универсальных учебных действий, как исследовательские, оценочные, информационные, презентационные и т.п.

Так, целый ряд конкурсов проектов обучающихся начальной школы реализуются в ЕГУ им. И.А. Бунина кафедрой педагогики и образовательных технологий в режиме on-lain на протяжении ряда лет (Олимпиада «Турнир маленьких языковедов», где II тур посвящен конкурсу проектов «Интерактивный русский язык»; Региональный интеллектуально-познавательный конкурс «Юные знатоки родного края», посвященный 65-летию Липецкой области, где особо выделен жанр работ «Исследовательский проект» и т.п.). Следующий этап – «перевод» этих и проведение новых конкурсов проектов в формате Wiki-площадки.

Итак, наше исследование пока затрагивает констатирующие характеристики: его экспериментальная база широка и разнородна – образовательные организации г. Ельца Липецкой области (мониторинг содержания сайтов, связанного с информацией, отражающей характеристики цифровой грамотности обучающихся и их родителей); педагоги начальной школы, обучающиеся на курсах повышения квалификации в ЕГУ им. И.А. Бунина (участники опроса и анкетирования по теме исследования). Перспективы использования Wiki-площадки как средство развития цифровой грамотности и умений самостоятельной работы младших школьников лишь определяются.

Методы исследования: синтез и анализ материалов по теме исследования, опрос и анкетирование педагогов начальной школы образовательных организаций города Ельца Липецкой области, обучающихся по Дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Технологии активного обучения и методики воспитания младших школьников в условиях реализации

ФГОС» (март 2020 г.) в ЕГУ им. И.А. Бунина.

Результаты проводимого нами исследования, безусловно, связаны с определением перспектив:

- создание Wiki-площадки для проектной деятельности школьников в системе начального общего образования (название, URL-адрес, описание темы, выбор портала и категорий, дизайн и др.), которая может быть использована в практике работы образовательных организаций в качестве инструмента, расширяющего возможности использования технологий проектной и исследовательской деятельности, повышающего технологичность образовательного процесса;

- апробация в «пилотном режиме» Wiki-площадки для проектной деятельности школьников в системе начального общего образования (привлечение участников, отслеживание активности, анализ деятельности и пр.);

- выявление и исследование результативности созданной Wiki-площадки для проектной деятельности школьников в системе начального общего образования и методик, связанных с оценкой эффективности онлайн-среды для проектной деятельности школьников, обеспечивающей соблюдения требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования при цифровизации и обусловленной ею трансформации целей образования;

- исследование содержания цифровой грамотности школьников и научное обоснование тематического содержания Wiki-площадки, в том числе и по формированию цифровой грамотности младших школьников, соответствующей ее основным компонентам.

Как и человек любой другой профессии, педагог начальной школы должен обладать цифровой грамотностью, то есть базовыми знаниями, навыками и установками, необходимыми для жизни в цифровом обществе [1;9].

Среди педагогов образовательных организаций г. Ельца Липецкой области (в рамках курсов повышения квалификации, уже упоминаемых нами) было проведено

анкетирование 30 учителей начальных классов. Им были предложены *вопросы анкеты:*

1. На основе Wiki-технологий разработано достаточно много образовательных порталов. Какие из перечисленных wiki-ресурсов вы используете в профессиональной деятельности?

- Википедия;
- Летописи;
- KM-Wiki;
- Wiki.vspu.ru

2. Выберите из числа предложенных вариантов ответов основную цель создания Wiki-площадки для обучающихся:

- проектирование индивидуальной программы работы с обучающимися;
- развитие цифровой грамотности и формирования умения самостоятельной работы в открытом информационном пространстве;
- формирования умения самостоятельно работать с различными информационными источниками.

3. Какие возможности, на ваш взгляд, открывают Wiki-площадки для образовательной деятельности младших школьников?

4. Можно ли использовать Wiki-площадку для проектной деятельности младших школьников?

5. Какие трудности могут возникнуть у учителя при организации работы с обучающимися на Wiki-площадке? Выберите из числа предложенных вариантов ответов:

- недостаток знаний в области Wiki-технологий;
- отсутствие специальной подготовки у учителей начальных классов и обучающихся для использования сервисов;
- психологические проблемы Internet-общения;
- затруднение выражения эмоций посредством текстового канала коммуникации.

Анкета носила комбинированный характер: два вопроса предполагали самостоятельный ответ респондентов, три других вопроса содержали выборку ответов.

Результаты анкетирования.

Результаты анкетирования учителей по первому, второму и пятому вопросам отражены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты анкетирования педагогов образовательных организаций г. Ельца Липецкой области (1, 2, 5 вопросы)

Вопрос анкеты	Варианты ответов	Ответы
1. На основе Wiki-технологий разработано достаточно много образовательных порталов. Какие из перечисленных Wiki-ресурсов вы используете в профессиональной деятельности?	Википедия	18 (60%)
	Летописи	-
	KM-Wiki	9(30%)
	Wiki.vspu.ru	3 (10%)

Продолжение таблицы 1

Вопрос анкеты	Варианты ответов	Ответы
2. Выберите из числа предложенных вариантов ответов основную цель создания Wiki-площадки для обучающихся	проектирование индивидуальной программы работы с обучающимися	-
	развитие цифровой грамотности и формирования умения самостоятельной работы в открытом информационном пространстве	27 (90%)
	формирования умения самостоятельно работать с различными информационными источниками	3 (10%)
5. Какие трудности могут возникнуть у учителя при организации работы с обучающимися на Wiki-площадке? Выберите из числа предложенных вариантов ответов:	недостаток знаний в области Wiki-технологий	9 (30%)
	отсутствие специальной подготовки у учителей начальных классов и обучающихся для использования сервисов	9 (30%)
	психологические проблемы Internet-общения	6 (20%)
	затруднение выражения эмоций посредством текстового канала коммуникации	6 (20%)

Среди возможностей, которые открывают Wiki-площадки для образовательной деятельности младших школьников, были названы: развитие цифровой грамотности (5 (16%)); формирование умения самостоятельной работы в открытом информационном пространстве (9 (30%)); расширение круга заинтересованных лиц в обсуждении размещенных на Wiki-площадке работ (6 (20%)); активизация познавательной деятельности младших школьников (6 (20%)); наличие системы обратных ссылок, которая позволяет проследить, из каких материалов ссылки обращаются к данному автору (2 (7%)); совместное создание обучающимися виртуальных экскурсий (2 (7%)). Все респонденты – 30 человек (100%), отметили, что использовать Wiki-площадку для проектной деятельности младших школьников можно и нужно. По мнению большинства респондентов, Wiki-площадка для проектной деятельности школьников в системе начального общего образования может быть использована в практике работы образовательных организаций в качестве инструмента, расширяющего возможности использования технологий проектной и исследовательской деятельности, повышающего технологичность образовательного процесса.

Как отмечали учителя в анкете, затруднение при организации работы с обучающимися на Wiki-площадке, вызывает отсутствие специальной подготовки у учителей начальных классов для использования необходимых сервисов.

В ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» осуществляется подготовка обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профилями подготовки

выступают: Начальное образование, Информатика. В учебный план данного направления подготовки включены такие дисциплины как: «Проектная деятельность младших школьников», «Информатика», «Современные технологии начального образования», «Программирование», «Компьютерные сети Интернет и мультимедиа технологии», «Использование сетевых технологий в профессиональной деятельности», «Компьютерная графика», «Методы и средства защиты информации». В результате освоения данных дисциплин у обучающиеся формируются компетенции, обеспечивающие способность: осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде; осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах); организовывать деятельность обучающихся, направленную на развитие интереса к учебному предмету в рамках урочной и внеурочной деятельности; участвовать в проектировании предметной среды образовательной программы. Выпускники данного направления подготовки готовы осуществлять процесс модернизации образования, учитывая открывающиеся достоинства виртуального мира и используя потенциал цифровых технологий, Wiki-площадки для проектной деятельности школьников в системе начального общего образования как

средство развития цифровой грамотности и формирования умения самостоятельной работы в открытом информационном пространстве.

Отметим, что важное место в организации образовательного процесса современной школы (в том числе и начальной) занимает умение ученика самостоятельно работать. Анализ педагогической литературы свидетельствует, что многие исследователи (Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, Р.М. Микельсон, П.И. Пидкасистый и др.), раскрывая понятие самостоятельной работы, определяют его либо как метод обучения, либо как прием учения, либо как форму организации деятельности обучающихся.

Очевидно, что формирование умений самостоятельно выполнять действия должно проходить путь от деятельности школьника под непосредственным руководством учителя к деятельности «под собственным руководством». Предлагая обучающимся выполнить то или иное задание, учитель сначала руководит работой: объясняет суть задания, показывает последовательность необходимых для осуществления требования действий. В дальнейшем при выполнении аналогичных заданий дети при необходимости получают дифференцированную помощь и таким образом постепенно овладевают умением самоорганизовываться в распределении учебных действий во времени и осуществлять самоконтроль их выполнения [5]. Мы разделяем мнение исследователей, которые в процесс самоорганизации включают универсальные умения (сравнение, классификация, анализ, синтез, аналогия, абстрагирование, обобщение и др.), умения работы с различными средствами обучения (книга, технические средства и др.) и, конечно, умения организации самостоятельной деятельности, к которым необходимо отнести организацию рабочего места, планирование предстоящей работы, распределение времени на отдельные ее этапы, выбор способов ее осуществления и др. Самоконтроль «является составной частью всех видов учебной деятельности субъекта и включает в себя чувственные, умственные и двигательные компоненты деятельности, позволяющие учащемуся на основе поставленной цели, намеченного плана и усвоенного образца следить за своими действиями, результатами этих действий и сознательно регулировать их» [4].

Новые возможности для организации самостоятельной работы учащихся предоставляют, как мы уже отмечали, Wiki-сайты (Wiki-площадки) и открытое информационное пространство в целом. Е.О. Иванова в своих

исследованиях указывает на особенности самостоятельной работы учащихся в условиях такого пространства: неограниченный доступ к самой разной информации; протекание работы в сфере жизненной активности личности; информационная избыточность, обеспечивающая ситуацию выбора; осуществление общения в непосредственной и опосредованной формах и др. [3].

Перечисленные возможности организации самостоятельной работы обучающихся в открытом информационном пространстве, безусловно, создают и новые проблемы, которые учителю необходимо учитывать в практической деятельности. К таким образовательным рискам правомерно отнести: формальное выполнение учеником заданий; неумение выделить главную и второстепенную информацию; неверная формулировка информационного запроса, соответствующего образовательным потребностям; неумение оценить ресурсы с точки зрения их достоверности.

Кроме того, возможность выполнять самостоятельную работу в любом месте и в любое время, без соблюдения техники безопасности при работе с компьютером и гигиены умственного труда может способствовать развитию различных информационных зависимостей и информационной перегрузки школьника и влиять в конечном итоге на качество выполняемой им самостоятельной работы [3;8].

Все это должны учитывать практикующие педагоги начальной школы и выпускники университета, обучающиеся по направлению подготовки бакалавриата 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), где профилями подготовки выступают: Начальное образование, Информатика (в первую очередь).

Заключение. Итак, в ходе нашего исследования, нам удалось установить, что *информационная грамотность личности* (педагога и обучающихся) есть определенная совокупность ее (личности) знаний, мотивов, умений, способностей, формирующих выбор, использование, создание, критический анализ, оценку сложных процессов функционирования информационных потоков.

Одним из эффективных средств развития цифровой грамотности и формирования умения самостоятельной работы в открытом информационном пространстве выступает Wiki-площадка для проектной деятельности школьников в системе начального общего образования.

Потенциал цифровой грамотности, самостоятельной работы в открытом информационном пространстве, Wiki-площадки должен и может быть реализован в начальном

общем образовании при непрерывном укреплении сознательности и ответственности педагогов и обучающихся.

Литература:

1. Бариева Л.К. Цифровая грамотность как компонент жизненных навыков. Уровни цифровой (информационной) грамотности. Роль цифровой грамотности учащихся в практике дополнительного образования [Электронный ресурс] / Л.К. Бариева // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2018/05/10/tsifrovaya-gramotnost-kak-komponent-zhiznennyh-navykov-urovni>
2. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, В.С. Федотова // Перспективы науки и образования. - 2019. - № 2(38). - С. 167–193.
3. Иванова Е.О. Организация самостоятельной работы учащихся в информационно-образовательной среде: возможности и проблемы / Е.О. Иванова // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Серия: педагогические и психологические науки. - 2011. - № 11(30). - С. 276-281.
4. Исакова Т.Б. Сущность понятия «самостоятельная работа» / Т.Б. Исакова // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. Тольятти: Волжский университет имени В.Н. Татищева. - 2009. - № 2. - С. 93-105.

5. Крафт Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования умений самостоятельной учебной работы в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Крафт. - Майкоп, 2000. - 22 с.
6. Портал РФФИ: официальный сайт [Электронный ресурс] / Москва. - Режим доступа: <https://www.rfbr.ru>
7. Прошина Е.Ю. Использование Wiki-технологии в процессе обучения / Е.Ю. Прошина // Сибирский педагогический журнал. - 2011. - № 1. - С. 193–197.
8. Стрекалова Н.Б. Управление качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде: диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.Б. Стрекалова. – Самара. - 2017. - 586 с.
9. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова // Аналитический центр НАФИ. - М.: Издательство НАФИ, 2019. - 84 с.
10. Эпштейн В.Л. Гипертекст и гипертекстовые системы / В.Л. Эпштейн; РАН. Ин-т пробл. упр. - Препр. – М.: ИПУ, 1998. - 39 с.

References:

1. Barieva L.K. Digital literacy as a component of life skills. Levels of digital (informational) literacy. The role of digital literacy of students in the practice of continuing education [Electronic resource] / L.K. Bariev // Social network of educators nsportal.ru. - Access mode: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2018/05/10/tsifrovaya-gramotnost-kak-komponent-zhiznennyh-navykov-urovni>
2. Boronenko T.A., Kaysina A.V., Fedotova V.S. The development of digital literacy of schoolchildren in the context of creating a digital educational environment / T.A. Boronenko, A.V. Kaysina, V.S. Fedotova // Prospects for science and education. - 2019. - № 2 (38). - S. 167–193.
3. Ivanova E.O. Organization of students' independent work in the information and educational environment: opportunities and problems / E.O. Ivanova // Bulletin of Vladimir State Humanitarian University. Series: pedagogical and psychological sciences. - 2011. - № 11 (30). - S. 276-281.
4. Isakova T.B. The essence of the concept of "independent work" / T.B. Isakova // Bulletin of the Volga University. V.N. Tatishchev. Tolyatti: Volga University named after V.N. Tatishchev. - 2009. - № 2. - S. 93-105.

5. Kraft N.N. Psychological and pedagogical foundations of the formation of the skills of independent educational work in primary school age: author. dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / N.N. Craft. - Maykop, 2000. - 22 p.
6. RFBR portal: official site [Electronic resource] / Moscow. - Access mode: <https://www.rfbr.ru>
7. Proshina E.Yu. Using Wiki-technology in the learning process / E.Yu. Proshina // Siberian Pedagogical Journal. - 2011. - № 1. - S. 193–197.
8. Strekalova N.B. Quality management of students' independent work in an open information and educational environment: the dissertation ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / N.B. Strekalova. - Samara. - 2017. - 586 s.
9. Digital literacy of Russian educators. Readiness for the use of digital technologies in the educational process / T.A. Aymaletdinov, L.R. Baimuratova, O.A. Zaitseva, G.R. Imaeva L.V. Spiridonova // Analytical Center of NAFL. - M.: Publisher NAFL, 2019. - 84 p.
10. Epstein V.L. Hypertext and hypertext systems / V.L. Epstein RAS. Inst. control - Prep. - M.: IPU, 1998. - 39 p.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 373.31

Снижение негативного влияния цифровой среды на обучение в начальной школе

Reducing the negative impact of the digital environment in primary school

Карпова Е.Е., Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение лицей 419 Санкт-Петербурга, katrin_karpova85@mail.ru

Karpova E., State budgetary educational institution Lyceum 419 of St. Petersburg, katrin_karpova85@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.018

Ключевые слова: успеваемость, обучающиеся в начальной школе, цифровая среда, смартфон, модель.

Keywords: digital, academic performance, students in primary school, digital environment, smartphone, model

Аннотация. Статья посвящена многофакторной проблеме успеваемости обучающихся в начальной школе в аспекте цифровизации общества. Предлагается новый подход к понятию «успеваемость». Раскрываются создание и механизм реализации модели по снижению негативного влияния цифровой среды на процесс обучения в начальной школе. Приводятся результаты опроса обучающихся в начальной школе по использованию цифровых устройств, тенденции их успеваемости за последние пять лет, уровень цифровой зависимости и цифровой грамотности обучающихся и их родителей. На основе проведенных исследований разработаны критерии снижения успеваемости. Представлена модель повышения успеваемости обучающихся в начальной школе путем снижения негативного влияния цифровой среды, включающая направления: курс для родителей с целью просвещения по вопросам негативного влияния цифровой среды; курс для обучающихся в начальной школе с целью повышения их цифровой грамотности; календарь-помощник «Mama-Smart» для укрепления эмоциональных связей в семье. Определены условия эффективности применения модели в начальной школе. Статья будет интересна учителям начальной школы и учителям информатики.

Abstract. The article is devoted to the multifactorial problem of student performance in primary school in the aspect of the society digitalization. A new approach to the concept of performance is proposed. The author describes the creation and mechanism for implementing the model to reduce the negative impact of the digital environment on the learning process in the primary school. The results of a survey of students in primary school on the use of digital devices, the trends in their performance over the past five years, the level of digital dependence and digital literacy of students and their parents are presented. Based on the studies, criteria for reducing performance have been developed. A model for improving student performance in primary school by reducing the negative impact of the digital environment is presented, which includes the following areas: a course for parents to educate on the negative impact of the digital environment; a course for students in primary school in order to increase their digital literacy; «calendar-assistant Mama-Smart» to strengthen emotional ties in the family. The conditions for the effectiveness of the application of the model in elementary school are determined. The article will be interesting for primary-school teachers and computer-science teachers.

Согласно Концепции развития образования до 2020 года, получение «качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности» [1]. Результативный аспект качества образования позволяет рассматривать успеваемость как один из критериев оценки продуктивности учебной деятельности. Современный стандарт образования считает успеваемость главным

показателем итоговой оценки качества освоения образовательной программы [2]. Анализ данных успеваемости обучающихся в начальной школе с 2015 по 2019 г.г. показал тенденцию снижения среднего балла успеваемости. Ряд международных исследований свидетельствует о том, что большинство факторов успеваемости подвержено влиянию цифровой среды, что может повлечь за собой колебание результатов успеваемости. Повысить качество обучения в настоящее время в начальной школе невозможно

без анализа влияния макрофактора цифровой среды на успеваемость. Рассматривая успеваемость в контексте зависимости от цифровой среды, следует понимать, что это многоуровневое понятие как сложное, многогранное явление школьной действительности требует разносторонних и неоднозначных подходов при ее изучении и является серьезнейшей проблемой именно потому, что она и социальная, и психологическая, и медицинская, и педагогическая [3].

Комплексный подход к изучению успеваемости предполагает анализ психофизических особенностей личности, условий образовательного процесса, социальных условий и других факторов. Теоретически доказано, что цифровая среда может оказывать негативное влияние на психофизические особенности младших школьников, социальные условия и условия обучения и воспитания в начальной школе [4].

Цифровая среда сегодня кардинально меняет практически все аспекты жизни детей, обучающихся в начальной школе, начиная с общения и заканчивая обучением. Эти изменения касаются каждого школьника независимо от места проживания, материального положения семьи и ее социального статуса. Там, где есть мобильная связь и интернет, там дети будут проводить время с цифровыми устройствами. Исследование по включенности обучающихся в начальной школе в цифровую среду, проведенное в 2016-2019 г.г., позволяет утверждать, что 75% обучающихся в начальной школе имеет личный смартфон, из них 56% используют его для игр или с другими развлекательными целями. Однако использование цифровых устройств детьми в редких случаях приводит к цифровой зависимости, но сказывается на их обучении. В педагогике интерес ученых последнее десятилетие актуализирован на виртуальной, компьютерной аддикции школьников и способов ее профилактики. В основном, эти исследования охватывают аудиторию подростков и взрослых людей (А.В. Запорожец, Ф.А. Саглам, О.Б. Симатова, Е.В. Зеркина, В.А. Фролов, Е.А. Югова), тогда как обучающиеся в начальной школе, являясь полноценными пользователями различных цифровых устройств, остаются вне поля зрения психологической и педагогической научной общественности. Здесь следует отметить, что проведенный анализ современных научных психолого-педагогических работ показывает, что само понятие «цифровой зависимости» не дублирует понятие интернет-зависимости, а имеет в основе ту высокотехнологичную среду, в

которой происходит механизм привыкания к виртуальному миру. Ценовая доступность цифровых коммуникационных устройств, а также увеличение количества пользователей этих устройств позволяет использовать термин «цифровая зависимость» как наиболее широкий и охватывающий интернет-зависимость, гаджет-зависимость, виртуальную и компьютерную зависимость [5].

Существуют отдельные попытки привлечь внимание общества к проблеме влияния цифровой среды на педагогический процесс в начальной школе – к чрезмерному использованию цифровых устройств детьми [6], к формированию ответственного поведения [7] к нецелесообразному использованию цифровых технологий учителями [8], к профилактике интернет зависимости у младших школьников на основе развития субъектной позиции [9], к формированию нравственного поведения у младших школьников в условиях информатизации [10]. Однако эти данные разрознены и касаются различных направлений внутри самой проблемы. Иными словами, на сегодняшний день катастрофически не хватает эмпирических данных о влиянии цифровой среды на педагогический процесс в начальной школе и на показатели академической успеваемости обучающихся, качественного анализа и систематизации этих данных, что обуславливает актуальность данного исследования.

Высокая включенность обучающихся в начальной школе в цифровую среду формирует определенный стиль поведения, при котором личный смартфон становится для обучающегося в начальной школе незаменимым помощником в решении социальных, бытовых и учебных задач с одной стороны, и источником вредного контента, риском возникновения цифровой зависимости и патологий здоровья с другой стороны.

Эта проблема обусловила разработку модели снижения негативного воздействия цифровой среды с учетом следующих приоритетных принципов:

- строгая ориентация на выявленные критерии снижения успеваемости и на выявленные факторы успеваемости, поддающиеся негативному влиянию цифровой среды;
- отбор содержания детерминируется 1) актуальным состоянием развития цифровых технологий; 2) актуальными данными исследований влияния цифровой среды на обучение в начальной школе; 3) возрастными особенностями обучающихся в начальной школе;
- выбор оптимальной формы реализации каждого направления (e-mail рассылка и сайт в

сети интернет для родителей, игры, квесты, викторины для обучающихся).

Экспериментальной базой исследования были определены лица № 419 г. Санкт-Петербурга. Экспериментальная работа проводилась в лицее № 419 Санкт-Петербурга, гимназии № 494 г. Санкт-Петербург, МОУ СОШ № 12 г. Сибай. Всего в эксперименте участвовали 340 обучающихся и 205 родителей.

В рамках эксперимента использовались следующие методы исследования: опрос (анкетирование, беседа), наблюдение, изучение продуктов учебной и творческой деятельности младших школьников, количественный и качественный анализ экспериментальных данных, контент-анализ, обработка информации в электронных таблицах *Excel*, онлайн исследования - опросы, анкетирование на основе самостоятельно созданных сайтов и с помощью *google* инструментов.

Главной целью эксперимента была проверка эффективности созданной модели повышения успеваемости путем снижения негативного влияния цифровой среды. Гипотеза эксперимента сводилась к следующему: средний балл успеваемости обучающихся в начальной школе повысится или стабилизируется при условии участия всех участников педагогического процесса в трех направлениях разработанной модели: курса «Безопасная цифровая среда», курса для родителей «Профилактика цифровой зависимости», взаимодействия детей и родителей в системе «календарь-помощник МАМА-SMART».

Были разработаны следующие критерии снижения успеваемости: 1) цифровая зависимость и/или смартфон-зависимость; 2) целевое использование смартфона; 3) частота использования смартфона; 4) общий уровень цифровой грамотности; 5) совместное времяпровождение детей и родителей.

Показателем эффективности модели должны стать повышение и/или стабилизация успеваемости обучающихся в экспериментальной группе.

Участниками стали обучающиеся в начальной школе, родители обучающихся в начальной школе лица г. Санкт-Петербурга.

На подготовительном этапе в рамках констатирующего эксперимента были выбраны диагностические инструменты, адаптирован и проведен тест на цифровую зависимость тест К. Янг, адаптированный В.А. Лоскутовой; разработан и проведен тест на смартфон-зависимость для обучающихся начальной школы; разработан и проведен опрос на включенность

детей в цифровую среду, отслежены тенденции успеваемости в начальной школе; разработано и проведено анкетирование среди обучающихся в начальной школе по выявлению цифровой грамотности; проведен уточняющий опрос по уровню включенности в цифровую среду; разработан и проведен опрос для родителей обучающихся в начальной школе, посвященный их времяпровождению с детьми.

По итогам констатирующего эксперимента в 2015 г. был выявлен:

- преимущественно нулевой уровень цифровой зависимости у взрослых (родителей), преимущественно нулевой уровень смартфон-зависимости у обучающихся в начальной школе;

- высокий уровень включенности в цифровую среду у обучающихся в начальной школе, на основе которого была сформирована группа риска, в которую попали те обучающиеся, которые использовали смартфон больше часа в день с развлекательными целями. Результаты опроса сводятся к следующему: 75% опрошенных имеют личный смартфон; 76% опрошенных используют смартфон для игр, в том числе онлайн игр; 56% опрошенных используют телефон более 1 часа в день. Результаты опроса наглядно показывают высокую степень использования личного смартфона учащимися начальной школы. Большинство детей используют личный смартфон для развлечения – игры, просмотр видео, социальные сети. Об опции поиска информации через интернет знают 63% опрошенных. Природа запросов двойственна – с целью решения социальных, учебных, бытовых задач или с целью найти новый развлекательный контент;

- ряд закономерностей успеваемости, отражающих тенденцию снижения среднего балла, начиная с 3 класса: 1) средний балл успеваемости обучающихся в начальной школе в 99.9% случаев превышен из-за предметов ИЗО, музыка, физкультура, технология. В связи с этим с целью отражения объективной картины усвоения учебного материала было принято решение учитывать для среднего показателя предметы: математика, русский язык, чтение, окружающий мир, английский язык и информатика; 2) средний балл успеваемости в «В» классах ниже, чем в «А», «Б», что связано одновременно с двумя факторами: с увеличением контингента учащихся и нехваткой педагогических кадров на момент формирования классов; 3) средний балл обучающихся во втором классе выше среднего балла обучающихся в третьем классе (в среднем за 2 года по трем параллелям 4,5 против 4,3). Это объясняется

повышением уровня трудности учебной программы, в том числе перехода от конкретных понятий к абстрактным. Кроме того, программа детского сада в старшей группе вкупе с дополнительными развивающими занятиями и курсами подготовки к школе часто подменяет учебную программу первого, второго классов. Это приводит к снижению мотивации обучающихся при столкновении с малейшими трудностями в обучении; 4) снижение среднего балла происходит с перехода с начального уровня обучения на средний уровень обучения в среднем на 0,3 - 0,5 балла.

Проанализировав полученные в ходе констатирующего эксперимента данные, психолого-педагогические исследования развития когнитивных процессов с учетом специфики цифровой среды, возрастные особенности обучающихся, попадающих в группу риска цифровой зависимости, были сделаны следующие выводы:

- к началу школьного обучения почти каждый ребенок имеет личный смартфон;

- обучающиеся в начальной школе в большинстве случаев используют смартфон с развлекательными целями, не подозревая о возможностях или не пользуясь им как инструментом для решения учебных, бытовых, социальных задач;

- цифровой образ жизни родителей способствует вовлеченности детей в цифровую среду. Неосведомленность родителей о негативном воздействии цифровой среды влечет за собой снижение успеваемости обучающихся в начальной школе.

- за последние три года наметилась тенденция к снижению среднего балла успеваемости в начальной школе.

На основе имеющейся информации определены содержание и приоритетная форма занятий курса «Безопасная цифровая среда», (авторские игры-платформы), определена методика формирования контента с учетом нивелирования выявленных факторов успеваемости, подверженных влиянию цифровой среды, и основные разделы системы ежедневного планирования «календарь-помощник МАМА-SMART» для родителей и детей с целью укрепления эмоциональной связи в семье, главными принципами которой являются систематичность (ежедневное применение), системность, деятельностный подход.

Старт формирующего эксперимента ознаменовался разработкой и внедрением курса «Безопасная цифровая среда» в 3 классе в рамках внеурочной деятельности. Его основной целью

явилось воспитание культуры поведения и обучение безопасности в интернет среде, формирование умения использовать цифровые устройства с выходом в интернет для решения социальных, бытовых и учебных задач. В это же время началась разработка и внедрение курса «Профилактика цифровой зависимости» для родителей, формой которого была выбрана e-mail рассылка. Целью данного курса стало знакомство родителей с рисками цифровой среды, влияющими на успеваемость обучающихся в начальной школе, а также с системой ежедневного планирования «календарь-помощник МАМА-SMART». Формой для системы «Календарь-помощник» МАМА-SMART» для укрепления эмоциональной связи в семье и повышения познавательного интереса детей был выбран сайт в международной сети интернет, доступный по адресу mama-smart.ru.

На протяжении всего формирующего эксперимента отслеживалась эффективность занятий, проводился мониторинг успеваемости обучающихся в начальной школе, осуществлялись доработка, замена и коррекция заданий. В результате было издано методическое пособие «Безопасная цифровая среда», адресованное учителям начальной школы, учителям информатики, педагогам дополнительного образования, педагогам, занимающимся организацией внеурочной деятельности, содержащее игры-платформы. Также корректировались и пополнялись новейшими данными письма электронной рассылки для родителей.

На последнем этапе эксперимента отслеживались критерии снижения успеваемости: 1) цифровой зависимости и смартфон-зависимости зафиксировано не было; 2) целевое использование смартфона подразумевает две группы целей: смартфон как инструмент для решения бытовых, социальных, учебных задач и смартфон как развлечение. В контрольной группе количество обучающихся, использующих смартфон с первой целью, выросло за год с 44% до 52%, со второй целью – с 71% до 74%. В экспериментальной группе количество обучающихся, использующих смартфон с первой целью, выросло за год с 35% до 71%, со второй целью – с 53% до 21%. Более половины учащихся в экспериментальной группе стало использовать смартфон с конкретными не развлекательными целями; 3) частота использования смартфона. Меньше часа в контрольной группе в начале года использовали смартфон 82% обучающихся, в конце года – 76%. Больше часа в начале года - 18%, в конце года - 24%. Что касается

экспериментальной группы, то здесь количество обучающихся, использующих смартфон меньше часа, было в начале года 62%, в конце года – 65%, больше часа в начале года – 38%, в конце года – 35%. Как видно, обучающиеся из обеих групп не сильно изменили показатели частоты использования смартфона по сравнению с целями использования; 4) общий уровень цифровой грамотности измерялся с помощью разработанного опросника. Результаты распределились следующим образом: контрольная группа – в начале года, 23% респондентов показали высокий уровень цифровой грамотности. В конце года этот показатель увеличился до 38%. В экспериментальной группе изначальный показатель был всего 17%, тогда как на конец года он достиг 76%; 5) совместное

времяпровождение детей и родителей - 84,6%; родители обучающихся из экспериментальной группы часто или иногда открывали и читали письма электронной рассылки, в то время как родители обучающихся из контрольной группы не участвовали в e-mail рассылке.

Мониторинг успеваемости обучающихся в начальной школе проводился по группам: 1) анализ успеваемости обучающихся, попавших в группу риска; 2) анализ успеваемости обучающихся, чьи родители участвовали в программе «Профилактика цифровой зависимости»; 3) анализ успеваемости обучающихся контрольной и экспериментальной групп; 4) анализ успеваемости участников опроса по включенности в цифровую среду.

Полученные результаты представлены для удобства в таблице 1.

Таблица 1. - Динамика успеваемости обучающихся в начальной школе

Группа/Успеваемость	повысилась	понижилась	стабильная
Группа риска	11,86%	69,49%	18,64%
Группа обучающихся, чьи родители участвовали в e-mail рассылке	8%	46%	46%
Экспериментальная группа	34,78%	30,43%	34,78%
Контрольная группа	7%	77%	15%
Группа обучающихся, участвовавших в опросе по включенности в цифровую среду	22,22%	67,59%	10,19%

Результаты эксперимента: наибольший рост среднего балла успеваемости показала экспериментальная группа, где более трети учащихся (34,78%) повысили свои показатели относительно показателей прошлого учебного периода. Эта же группа показала высокую стабилизацию среднего балла успеваемости (34,8%). Эти два факта всецело подтверждают гипотезу эксперимента. Следует отметить, что результаты успеваемости в группе риска и прочих участников опроса включенности в цифровую среду в рамках констатирующего эксперимента примерно одинаковы. Из этого логично сделать два вывода: 1) обучающиеся из второй группы попали в группу риска через некоторое время после проведенного опроса; 2) критериев снижения успеваемости в условиях цифровой среды значительно больше, чем было выявлено. Это дает толчок новым исследованиям факторов успеваемости, подверженных влиянию цифровой среды.

Таким образом, на фоне трехлетней тенденции снижения успеваемости в третьих классах в рамках реализации модели снижения негативного влияния цифровой среды в экспериментальной группе более трети (32%)

учащихся повысили средний балл успеваемости. Анализ данных успеваемости в соотнесении с реализуемыми мероприятиями дает основание утверждать, что только при условии реализации всех направлений модель будет эффективна.

Заключение. Многофакторная проблема успеваемости в начальной школе приобрела особую актуальность в условиях глобальной цифровизации общества. Факторы, влияющие на качество обучения в начальной школе, подвержены негативному влиянию цифровой среды, несмотря на мощный педагогический потенциал современных цифровых технологий. Учитывая редкие случаи цифровой зависимости обучающихся в начальной школе, их высокую включенность в цифровую среду, тенденцию снижения успеваемости в течение последних пяти лет, была разработана и реализована модель снижения негативного влияния цифровой среды. Модель объединяет всех участников педагогического процесса и имеет в основе принцип строгой ориентации на факторы успеваемости, подверженные влиянию цифровой среды. Уникальность разработанной модели состоит в удобстве ее реализации. Курс для родителей и календарь-помощник «Mama-Smart»

доступны на сайте mata-smart.ru. Модель рекомендуется для внедрения в третьих классах учителям начальной школы, учителям информатики, педагогам дополнительного образования.

В настоящее время образование представляет собой гибрид традиционного и инновационного, представленный преимущественно цифровыми

технологиями. Неизбежный переход на цифровую педагогику обострит проблему негативного влияния цифровой среды на обучение в начальной школе. В связи с этим важно понимать способы стабилизации и повышения успеваемости обучающихся, одним из которых может стать применение вышеописанной модели.

Литература:

1. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] / Официальный веб-сайт. – Режим доступа: edu.gov.ru/national-project
2. ФГОС НОО [Электронный ресурс] / Официальный веб-сайт. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>
3. Курапова Т.Ю. Теоретический анализ понятий «успеваемость» и «успешность обучения» в психолого-педагогической литературе / Т.Ю. Курапова, Т.И. Ежевская // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2010. – № 9. – С. 54-58.
4. Карпова Е.Е. Воздействие цифровой среды на академическую успеваемость обучающихся в начальной школе / Е.Е. Карпова // Мир науки. Педагогика и психология. - 2019. - Т. 7. - № 1. - С. 55.
5. Карпова Е.Е. Теоретический анализ понятия "цифровая зависимость" в зарубежных исследованиях / Е.Е. Карпова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. - 2017. - № 4. - С. 111-115.
6. Гершман А.О. Предпосылки развития цифровой зависимости у младших школьников: сборник научных статей и материалов / А.О. Гершман // Материалы международной конференции: Цифровое

общество как культурно-исторический контекст развития человека. - 2016. – С. 83-85.

7. Крамер Е.А. Воспитание ответственного поведения младших школьников в условиях информатизации образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Крамер Елена Александровна; Томский государственный педагогический университет. – Томск. – 2018. – 168 с.

8. Молоков Ю.Г. О проекте «Информатизация школьного образовательного пространства»: сборник научных трудов / Ю.Г. Молоков, А.В. Молокова // Психолого-педагогические аспекты внедрения информационных технологий в образовательный процесс; под ред. И.М. Бобко. – Новосибирск–Новокузнецк: НГПУ, 2002. – С. 11-16.

9. Оськина Н.Г. Профилактика интернет-аддикции у детей младшего школьного возраста / Н.Г. Оськина // Начальная школа плюс до и после. – 2012. - № 12. – С. 12-19.

10. Молокова А.В., Крамер Е.А. Формирование нравственного поведения младших школьников в условиях информатизации / А.В. Молокова, Е.А. Крамер // Сибирский педагогический журнал. - 2015. - № 2. - С. 58-62.

References:

1. National project "Education" [Electronic resource] / Official website. - Access mode: edu.gov.ru/national-project
2. GEF NOU [Electronic resource] / Official website. - Access mode: <https://fgos.ru/>
3. Kurapova T.Yu. Theoretical analysis of the concepts of "academic performance" and "learning success" in the psychological and pedagogical literature / T.Yu. Kurapova, T.I. Ezhevskaya // Journal of scientific publications of graduate students and doctoral students. - 2010. - № 9. - S. 54-58.
4. Karpova E.E. The impact of the digital environment on the academic performance of students in elementary school / E.E. Karpova // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2019. - T. 7. - № 1. - S. 55.
5. Karpova E.E. Theoretical analysis of the concept of "digital dependence" in foreign studies / E.E. Karpova // Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin. - 2017. - № 4. - S. 111-115.
6. Gershman A.O. Prerequisites for the development of digital dependence in primary school students: a collection of scientific articles and materials / A.O. Gershman //

Materials of the international conference: Digital society as a cultural-historical context of human development. - 2016. - S. 83-85.

7. Kramer EA Education of responsible behavior of primary schoolchildren in the conditions of informatization of the educational process: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / Kramer Elena Aleksandrovna; Tomsk State Pedagogical University. - Tomsk. - 2018. - 168 s.

8. Molokov Yu.G. About the project "Informatization of school educational space": a collection of scientific papers / Yu.G. Molokov, A.V. Molokova // Psychological and pedagogical aspects of the implementation of information technology in the educational process; under the editorship of THEM. Bobko. - Novosibirsk – Novokuznetsk: NGPU, 2002. - S. 11-16.

9. Oskina N.G. Prevention of Internet addiction in primary school children / N.G. Oskina // Elementary school plus before and after. - 2012. - № 12. - S. 12-19.

10. Molokova A.V., Kramer E.A. The Formation of the Moral Behavior of Junior Schoolchildren under Informatization / A.V. Molokova, E.A. Kramer // Siberian Pedagogical Journal. - 2015. - № 2. - P. 58-62.

УДК 37.013

Особенности формирования социального опыта младших школьников средствами внеурочной деятельности

Features of formation of a social experience of primary-school children by means of extra-curricular activities

Быкова С.В., Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
Chernomordova.sveta@yandex.ru

Bykova S., Bunin Yelets State University, Chernomordova.sveta@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.019

Ключевые слова: социальный опыт, внеурочная деятельность, младший школьник, начальная школа, лингвистическая направленность.

Keywords: social experience, extra-curricular activities, Junior school, primary school, linguistic orientation.

Аннотация. Цель статьи заключается в анализе и описании результатов исследования, связанного с выявлением особенностей формирования социального опыта младших школьников средствами внеурочной деятельности лингвистической направленности. Актуальность данной публикации обусловлена необходимостью разработки возможных вариантов углубленной подготовки обучающихся в начальной школе (в ходе урочной и внеурочной деятельности) к предстоящей жизнедеятельности, где необходимо будет соединить культурное развитие личности, ее «социальное взросление» и функциональную грамотность (языковую, социальную и т.п.). Автором прописаны основные постулаты выполненной работы на констатирующем и формирующем этапах проведенного исследования. Уточнено содержание понятий «младший школьник», «социальный опыт», «внеурочная деятельность». Предложена Образовательная программа внеурочной деятельности лингвистической направленности «Полиглот» для формирования социального опыта младших школьников; интеллектуального развития обучающихся во 2-х - 4-х классах начальной школы, их коммуникативных и социальных навыков через игровую и проектную деятельность посредством английского языка. Автор отстаивает свою позицию, связанную с тем, что данная программа позволит подготовить ребенка к такой образовательно-культурной ситуации, где необходимо будет создать, реализовывать интеллектуальный творческий потенциал, преобразуя окружающий мир. Обучающемуся в начальной школе, освоившему такую программу, будет легче абстрагиваться на ступенях основного и среднего общего образования с определенным социальным опытом. В качестве методов исследования были использованы: анализ психолого-педагогической, методической литературы, анкетирование, мониторинг. Научная новизна и практическая значимость исследования заключаются в том, что уточнено содержание базовых понятий исследования; разработана и реализована.

Образовательная программа внеурочной деятельности лингвистической направленности «Полиглот» в системе начального общего образования; выявлены и проанализированы особенности исследуемого процесса. Статья предназначена для широкого круга читателей: педагогов, психологов, методистов школ и учреждений дополнительного образования детей, родителей младших школьников. Полагаем, что она будет полезна аспирантам молодым ученым, интересующимся теорией и практикой начального общего образования, дополнительного образования, изучения иностранного языка в начальной школе.

Abstract. The purpose of the article is to analyze and describe the results of the research related to the identification of features of the formation of social experience of younger students by means of extra-curricular activities of a linguistic orientation. The relevance of this article is due to the need to develop possible options for in-depth training of students in primary school (in the course of regular and extracurricular activities) for the upcoming life, where it will be necessary to combine the cultural development of the individual, its "social maturation" and functional literacy (language, social, etc.). The author describes the main postulates of the work performed at the ascertaining and forming stages of the research. The content of the concepts "Junior school student", "social experience", "extra-curricular activities" is clarified. An Educational program of extra-curricular activities of a linguistic orientation "Polyglot" is proposed for the formation of social experience of younger students; intellectual development of students in grades 2 - 4 of primary school, their communication and social skills through play and project activities through the English language. The author defends his position that this program will prepare the child

for such an educational and cultural situation, where it will be necessary to create, realize intellectual creative potential, transforming the world around them. It will be easier for a student in primary school who has mastered such a program to be separated at the stages of basic and secondary General education with a certain social experience. The research methods used were the analysis of psychological and pedagogical, methodological literature, questionnaires, and monitoring. Scientific novelty and practical usefulness of the study is that clarification of the basic concepts of the study; developed and implemented Educational program of extracurricular activities in the field of linguistics "polyglot" in the system of primary education; identified and analyzed the features of the process under study. The article is intended for a wide range of readers: teachers, psychologists, methodologists of schools and institutions of additional education of children, parents of primary school children. We believe that it will be useful for post-graduates and young scientists interested in the theory and practice of primary General education, additional education, and learning a foreign language in primary school.

Введение. Образовательно-культурная ситуация современной России требует «...создавать, обогащать, развивать воспитательный и социализирующий потенциал образования» [2]. Мы полностью согласны с Н.Ф. Головановой в понимании того, что «уже в школьные годы ребенок призван осваивать определенный объем программного материала, решить определенное количество учебных задач, но оптимальный путь в этом образовательном «море» он должен выбрать сам. Каждый ученик, даже младший школьник, - всегда носитель своего собственного образа жизни: он сам вступает во взаимодействие с окружающим миром природы, культуры, информации, с людьми. Поэтому смысл детства вовсе не в подготовке к будущей взрослой жизни, «скроенной» по нашим сегодняшним несовершенным образцам, а в полноценном проживании этого времени» [2]. В процессе такого проживания ребенок: младший школьник призван «освоить» функциональную грамотность: быть готовым взаимодействовать с окружающим миром, решать учебные и житейские задачи, развивать способности строить отношения, владеть рефлексивными умениями [1].

Причем, в ходе нашего исследования мы обратили внимание на важные компоненты упомянутой функциональной грамотности: интегративные (социальная грамотность) и предметные (языковая грамотность). Заметим, *языковая грамотность младшего школьника* – это совокупность умений, навыков, способов деятельности, обеспечивающих: 1) стремление к развитию чувства языка, совершенствованию собственной языковой культуры; 2) целесообразный отбор языковых средств для построения содержательных, связанных и нормативно грамотных конструкций как устных, так и письменных; 3) готовность к осознанию терминологических и понятийных характеристик системы языка [14]. «...Составляющими социальной функциональной грамотности младшего школьника являются готовность

успешно социализироваться в изменяющемся обществе; совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих становление и развитие этой готовности; способность предвидеть последствия своего поведения, оценивать возможность корректировать ситуацию, проектировать способы реализации своих интересов и свое развитие; наличие качеств личности, которые обеспечивают ответственность за свою деятельность и поведение, целеустремленность, дисциплинированность, рефлексивные качества [14]. «Социальная грамотность в понимании российских ученых – это реальный результат, который, с учетом возрастных особенностей, может быть достигнут в начальной школе. Его проявлениями выступают готовность младших школьников адаптироваться к социальной среде, оценивать и корректировать социальную ситуацию, проектировать собственное развитие, включая такие качества личности, как ответственность, целеустремленность, дисциплинированность, в ходе освоения правил здоровой и безопасной жизни, культурного наследия человечества, правовых, этических и финансовых аспектов жизнедеятельности» [10].

Материалы и методы исследования. Социальный опыт обучающихся в начальной школе представляет собой особый феномен, связанный с освоением гуманистических ценностей, которые позволяют стать подлинным субъектом жизни ребенка в социокультурном пространстве. В основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) лежат представления об уникальности обучающихся начальной школы, индивидуальных возможностях каждого ученика. Кроме того, отметим, что уровень интереса к внеурочной деятельности (далее ВД) младших школьников в теории и практике достаточно высок.

Одной из главных задач системы общего образования является обеспечение необходимого уровня социализации обучающихся.

Социализация, по мнению Л.Ю. Игнатовой, которое мы разделяем, сложный длительный процесс приобретения человеком социально-психологического статуса общественного индивида, формирования и утверждения его как личности, вхождения в активную общественную жизнь, а также адаптации его к окружающей среде, формирования потребностей, мотивов деятельности и влияния последних на развитие сознания и поведения [5].

В процессе социализации ребенок использует в своем поведении также и свой прошлый опыт. Л.С. Выготский отмечал, что у младших школьников постепенно с возрастом вырабатывается обобщенная схема действий, которая используется независимо от определенных условий приспособления. В сознании ребёнка должны фиксироваться определенные социальные ценности общества, которые оформлены в виде правил, норм, традиций и обычаев, для того чтобы регулировать поведение. Также личностное становление ребенка требует включения его в процесс самостоятельного приобретения социального опыта.

Социальный опыт накапливается субъектом в процессе практической деятельности. Данный процесс осуществляется у ребенка двумя взаимосвязанными способами. Во-первых, стихийно, в повседневной жизни он присоединяется в совместные с другими людьми акты поведения, деятельность, где в ходе общения происходит приобретение социального опыта; во-вторых, в специально организованном воспитательном процессе, в соответствии с социально-экономической, политической структурой общества, его идеологией культурой. Нам представляется наиболее точным определение И.П. Черного: «Социальный опыт – это общественно выработанный и унаследованный социальным субъектом способ целостного духовно-практического освоения мира, природы и человеческих отношений...» [15]. Понятие социального опыта в неизменно связывается с понятием социализации. «Необходимо признать, - пишет О.Е. Куренкова, - что социализация в ее сущностной характеристике - это процесс становления личности через овладение ею социальным опытом при исполнении различных социальных ролей и формирование собственного социального опыта» [8].

Исходя из целого ряда определений, уточним, что *социальный опыт* – это:

- процесс приобретения разнообразных знаний, которые получены в процессе

«прохождения» обучающимися различных этапов жизнедеятельности;

- устойчивая система чувств, знаний и умений, которая формируется у ребенка на протяжении всей его жизни;

- способ духовно-практического освоения мира, природы и человеческих отношений;

- «проживание» определенных социальных ролей и формирование собственного образа жизнедеятельности.

Младший школьный возраст отличается интенсивным развитием познавательных способностей: от наглядно-образного мышления ученики постепенно переходят к его логическим формам. Психические процессы сопровождаются активным интересом к явлениям общественной жизни и к различным общественно-полезным делам. Также у школьников возникает желание реализовать свою самостоятельность и в то же время выполнить дело на достаточно высоком уровне.

Младший школьник – это ребенок в возрасте от 6 - 6,5 лет до 10 лет, обучающийся на ступени начального общего образования в 1 - 4 классах современной отечественной школы. «... младший школьник, - всегда носитель своего собственного образа жизни: он сам вступает во взаимодействие с окружающим миром природы, культуры, информации, с людьми» [2]. Именно младший школьник активно социализируется и приобретает социальный опыт. Он овладевает всеми характеристиками учебной и внеурочной деятельности. В этом возрасте особо активизируется эмоциональная и социальная жизнь ребенка, начинают складываться, «налаживаться» межличностные отношения у младших школьников.

Таким образом, основными направлениями социализации младшего школьника являются: 1) формирование потребности и способности к общению и взаимодействию; 2) формирование потребности и способности чувствовать и переживать; 3) формирование потребности и способности к познанию и самопознанию; 4) формирование потребности и способности к созиданию и творчеству [4].

В самом начале школьной жизни, когда происходит период освоения элементов учебной деятельности, ребёнку не нужны потребности в теоретических знаниях. Данная потребность возникает в процессе совместного с учителем выполнения учебных и социальных задач, в связи с этим знания приобретают новое качество своего содержания, а социальный опыт в начальной школе, по-нашему мнению, наиболее удачно

формируется средствами внеурочной деятельности.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования ВД обучающихся является обязательным компонентом школьного образования для 2 - 4 классов. Данный вид деятельности направлен на создание условий, для того чтобы школьники могли реализовывать свои потребности, расширять круг интересов и взглядов в тех областях познавательной, социальной и общекультурной деятельности, которые не могут быть осуществлены на уроках и в контексте основных образовательных дисциплин.

Согласно требованиям ФГОС НОО, основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательным учреждением, в том числе, и через ВД.

В ходе нашего исследования мы выяснили, что «внеурочная деятельность» в рамках реализации ФГОС НОО, это образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [11].

Уточняя данное понятие, считаем нужным заметить, что внеурочная деятельность – это:

- все виды деятельности школьника (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации;

- тот вид деятельности, где особо успешно формируется социальный опыт младшего школьника;

- форма творческого целенаправленного взаимодействия ученика, учителя и других субъектов воспитательно-образовательного процесса по созданию условий для освоения обучающимися социально-культурных ценностей общества;

- неотъемлемая часть начального общего образования.

В соответствии с классификацией Б.В. Куприянова [7] ВД может быть организована в следующих формах: статичных (представление), статично-динамичных (созидание-гуляние), динамико-статичных (путешествие). Выделяют также такие формы ВД, как: познавательные беседы, предметные олимпиады, факультативы, нравственные и этические беседы, культпоходы в музеи, игры с ролевым акцентом, дидактические игры, детские исследовательские, участие детей в социальных акциях, творческие мастерские, образовательные экскурсии и туристические поездки.

ВД в соответствии с требованиями стандарта организуется по основным направлениям: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общекультурное, общеинтеллектуальное [13].

Нас интересует социальное направление, так как в процессе социализации ребенок занимает позицию активной личности, которая способна самоопределяться на основе ценностей, вырабатывать собственное понимание окружающего мира, разрабатывать проекты преобразования общества, реализовывать данные проекты. Другими словами, речь идет о формировании социального опыта субъекта.

Обучающимся требуется создание условий для достижения в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей, которые создают условия для многогранного развития и социализации каждого учащегося в свободное от учёбы время; создание воспитывающей среды, обеспечивающей активизацию социальных, интеллектуальных интересов учащихся, развитие здоровой, творчески растущей личности с сформированной гражданской ответственностью и правовым самосознанием, подготовленной к жизнедеятельности в новых условиях, способной на социально значимую практическую деятельность [3].

ВД в начальной школе позволяет решить целый ряд задач:

- развивать личность через самореализацию в условиях творческих и игровых ситуаций;

- развивать инициативу детей;

- воспитывать любовь к родному краю, в основе которого лежат элементы народного творчества;

- помочь ребенку в сложный и непростой период адаптации в школе;

- оптимизировать учебную нагрузку;

- создать благоприятные условия для развития ребенка;

- учесть возрастные и индивидуальные особенности младших школьников.

Выделяют основные методы организации ВД младших школьников:

- методы информирования (лекции, беседы, проведение «круглых столов» и т.п.);

- методы наглядных иллюстраций и демонстраций (показ плакатов, наглядных пособий, кинофильмов, картин, и т.п.);

- методы практической деятельности (выполнение трудовых заданий, заданий по изготовлению моделей, приборов);

- методы стимулирования творческой деятельности (поощрение, создание ситуаций успеха, порицание недостатков и т.п.);

- методы контроля за эффективностью воспитания детей (наблюдения, проведение контрольных бесед, мониторингов).

Под ВД в рамках реализации ФГОС НОО понимается образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и, направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

«Иностранный язык» как предмет играет важную роль в условиях введения ФГОС НОО. Поэтому ВД лингвистической направленности приобретает особую актуальность в достижении предметных, метапредметных и личностных результатов образования школьников. Также организация ВД позволяет использовать свободное время обучающихся для творческого, развивающего отдыха, направленного на психологическое и физическое оздоровление детей. В связи с этим в ходе нашего исследования и была разработана нами Образовательная программа внеурочной деятельности лингвистической направленности «Полиглот» (далее Программа). Программа ориентирована на английский язык, так как именно он востребован в жизнедеятельности школьников (от команд в любой компьютерной программе «caps lock», «scroll lock», «num lock», «pause», «enter», «escape» до употребления в общении самых разных особенных слов: «slang», «brainstorming», «easy», «nice», «all right» и т.п.).

Результаты исследования. Программа «Полиглот» разработана нами на основе федерального компонента федерального государственного образовательного стандарта, примерной программы начального общего образования по английскому языку. Программа «Полиглот» адресована обучающимся во 2-х – 4-х классах начальной школы и имеет общеинтеллектуальную направленность; представляет собой вариант программы организации ВД младших школьников. Программа рассчитана на 2 часа в неделю, что соответствует 68 часам в год. Данная Программа была разработана нами в МБОУ СОШ № 1 с. Каликино Добровского района Липецкой области на основе таких документов, как:

- Федеральный Закон РФ «Об образовании в РФ» №273 от 29.12.12 г. в редакции 13.07.2015 г.;

- Основная образовательная программа начального общего образования МБОУ СОШ № 1 с. Каликино;

- Учебный план МБОУ СОШ № 1 с. Каликино на 2018-2019 учебный год.

При ее разработке мы учитывали рекомендации методического конструктора «Внеурочная деятельность школьников» из пособия для учителя Д.В. Григорьева и др. [3].

Педагогическая целесообразность разработанной нами программы характеризуется важностью создания условий для формирования социального опыта обучающихся, социальных и коммуникативных навыков, которые необходимы для успешного интеллектуального развития ребенка.

Цель Образовательной программы внеурочной деятельности лингвистической направленности «Полиглот»: создать условия для формирования социального опыта младших школьников; интеллектуального развития обучающихся во 2-х - 4-х классах начальной школы, их коммуникативных и социальных навыков через игровую и проектную деятельность посредством английского языка.

Актуальность разработки и создания данной программы обусловлена тем, что она помогает устранить противоречия между требованиями программы и потребностями учащихся в дополнительном языковом материале и использовать полученные знания на практике; создавать условия работы в классно-урочной системе преподавания иностранного языка и реализовать свои интеллектуальные творческие возможности.

Полиглот – «polyglot», как отмечает <https://ru.wikipedia.org/> - это человек, знающий не меньше 5 языков разных лингвистических групп во взрослом возрасте. Полиглота следует отличать от мультилингвального человека, усвоившего несколько языков от рождения или в раннем детском возрасте. До 5-ти языков нужно «дойти» младшему школьнику. Начинать удобнее всего (рациональнее, интереснее), как нам кажется – с английского языка.

Английский язык (самоназвание - English, the English language) - язык англо-фризской подгруппы западной группы германской ветви индоевропейской языковой семьи. Изучать английский язык младшему школьнику обязательно нужно. Говорить, читать, писать на грамотном русском языке так же важно, как на английском. Английский язык как международное средство общения, как государственный язык многих стран мира будет востребован в жизни человека Мира. Его знание позволит читать произведения зарубежных писателей на языке оригинала; слушать и понимать музыку, пение зарубежных

исполнителей; смотреть кинофильмы без перевода; пользоваться иностранными сайтами и социальными сетями; общаться с любым человеком Мира беспрепятственно [6;9;12].

Лингвистическая направленность – это лингвистические знания (знания иностранного языка (в нашем случае – английского); лингвистические умения (умения говорить на языке, сравнивать языки: в нашем случае – русский и английский); активность и самостоятельность (формирование социального

опыта у младших школьников: опыта, позволяющего личности активно усваивать нормы языка, быть способной к социальному взаимодействию, быть самостоятельной при интегрировании в систему европейской культуры и т.п.

В ходе проведения констатирующего этапа эксперимента развитие лингвистической направленности учащихся в ходе внеурочной деятельности по Программе наблюдалось нами по критериям и показателям, см. таблицу 1.

Таблица 1. - Критерии и показатели развитие лингвистической направленности учащихся в ходе внеурочных занятий по Программе

№ п/п	Критерии	Показатели
1.	Лингвистические знания	Полнота усвоения
		знаний
		Прочность усвоения
2.	Лингвистические умения	Полнота
		сформированности
		Прочность
3.	Активность и самостоятельность	сформированности
		Уровень активности
		Уровень
		самостоятельности

Отличительными особенностями процесса развития лингвистической направленности младших школьников на внеурочных занятиях по Программе являлось то, что он включал в себя ранее не использованные в начальной школе оригинальные формы и методы работы, органично соединял учебную, внеурочную и исследовательскую работу обучающихся.

Программа, которую мы предлагаем младшим школьникам, состоит из трех самостоятельных разделов, каждый из которых предполагает организацию определенного вида ВД обучающихся.

1. *Вводный курс «Учись – играя!»* - 2 класс. Тематический план: «Давайте познакомимся!», «Вместе весело играть», «Моя семья», «Любимые игрушки», «Забавная викторина», «Первые школьные предметы», «Моя малая родина». В игровой форме ученики овладевают основными видами речевой деятельности – говорением и аудированием, знакомятся с английскими буквами и звуками, получают первые представления об англоязычных странах и их культуре.

Актуальность вводного курса данной Программы заключается в ее практической значимости: подготавливается база для успешного обучения английскому языку и формирования социального опыта у младших

школьников; интеллектуального развития обучающихся во 2-х - 4-х классах начальной школы, их коммуникативных и социальных навыков через игровую и проектную деятельность посредством английского языка.

2. *«Загадочный мир игр и стихов»* - 3 класс. Тематический план: «Забавная фонетика и буквы», «Давайте вместе поиграем», «Твоя любимая игра?», «Играем: сочиняем, читаем, общаемся», «Поэзия Мира – поэзия моя и твоя», «Сочиняй-ка!», «Мое первое стихотворение». Здесь идет развитие всех видов речевой деятельности, но особое внимание мы уделяем буквам и звукам, также расширению лексического запаса, чтению и сочинению простых стихов. На наших внеурочных занятиях игра обеспечивает высокую эффективность любой деятельности и вместе с тем способствует гармоничному развитию личности, формированию ее социального опыта в межличностном общении.

3. *«Мир сказок и театрализованных представлений»* - 4 класс. Тематический план: «Творим все вместе и играем», «Времена года», «Рождественские праздники и традиции», «Калейдоскоп сказок Мира», «Весь Мир – театр!», «А давайте угадаем?», «Путешествие в страну сказок», «Поиграем – помечтаем!». Сказки и театрализация – это важные средства

приобщения детей к культуре народов, к развитию речи, к опыту Мира. Сказки и театрализации на английском языке превращают процесс обучения, воспитания, образования ребенка в привлекательную игру. Здесь мы сталкиваемся со сказками, традициями, мифами и легендами разных народов Мира.

В нашей программе внеурочная деятельность по английскому языку основана *на трех формах*: индивидуальная, групповая и массовая работа (выступления, спектакли, утренники и пр.). У нас ведущей формой организации занятий является групповая работа. С помощью мультимедийных элементов занятие визуализируется и сопровождается только положительными эмоциями, и создаются условия для успешной деятельности.

Исходя из особенностей реализации нашей Программы в начальной школе, мы можем выделить следующие ее преимущества:

- разработанная нами Программа помогает создать более благоприятную адаптацию младших школьников при обучении в начальной школе и переходе из начального звена в среднее;
- оптимизирует учебную нагрузку;
- развивает личность в условиях творческих и игровых ситуаций;
- Программа создает условия для формирования социального опыта младших школьников; интеллектуального развития обучающихся во 2-х - 4-х классах начальной школы, их коммуникативных и социальных навыков через игровую и проектную деятельность посредством английского языка.

В МБОУ СОШ № 1 с. Каликино в конце учебного года (май, 2019 года) был проведен опрос обучающихся начальной школы, с целью выяснения их отношения к занятиям по обозначенной Программе.

Общее количество обучающихся в МБОУ СОШ № 1 с. Каликино 149 человек, участие в опросе приняли 91 человек – это обучающиеся начальной школы. Такое количество респондентов принимаем за 100%.

По данным проведенного опроса можно сделать *ряд выводов*:

- набором внеурочных занятий по английскому языку в рамках Программы «Полиглот», предложенных школой, удовлетворены 82 обучающихся – это составляет 90,1%;
- посещают внеурочные занятия по английскому языку в рамках Программы «Полиглот» - обучающиеся со 2-го по 4 классы 91 человек - 100%;

- расписание занятий внеурочной деятельностью знают 91 человек - 100%;

- имеют представление о содержании таких занятий 86 человек – 94,5% респондентов;

- нравится посещать внеурочные занятия по английскому языку в рамках Программы «Полиглот» - такой ответ дали большинство обучающихся 78 человек. Это составляет 85,7% респондентов.

Результаты проведенного опроса показали, что Программу внеурочной деятельности «Полиглот» осваивают с удовольствием, результативно большинство обучающихся во 2-х - 4-х классах начальной школы. Данные опроса мы учли при проведении внеурочных занятий по Программе в 2020 году. Мы полагаем, что такого рода занятия по Программе помогают раскрыть интеллектуальный и творческий потенциал в овладении основной базой иностранного языка. Ученики приобретают определенный запас знаний, значительно расширяют свой кругозор, а также: у них развивается память, воображение, волевые качества, сообразительность; приобретаются навыки общения на иностранном языке со сверстниками и взрослыми – в итоге формируется социальный опыт. В настоящее время идут процедуры подведения итогов работы по Программе за 2020 год. Поскольку эту работу мы выполняем дистанционно (удаленно) – это займет какое-то время.

Как известно, английский язык носит метапредметный характер, потому что затрагивает изучение всех сфер жизнедеятельности, которые связаны с применением речевых средств и коммуникацией. Метапредметные и надпредметные аспекты изначально вписываются во ВД с применением языка, будь то игры с применением английской лексики, создание стенгазет на определенную тематику, разучивание песен на английском, театрализация сказок и инсценировка различных жизненных ситуаций.

Оценка результативности и эффективности организации ВД осуществляется через участие в совместных проектах, презентациях, образовательных встречах, беседах, ведении учащимися языкового портфолио и беседах, опросах родителей и педагогов.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2025 года подчеркивается роль иностранного (английского) языка как дисциплины, которая обеспечивает социализацию учащихся начальной школы в многополярном обществе и является фактором сохранения духовной культуры общества. Человек, который изучает иностранный (в нашем

4. Zakirova V.G. The socialization of a younger student as a pedagogical problem [Electronic resource] / V.G. Zakirova, L.A. Kamalova. - Access mode: https://docviewer.yandex.ru/view/1007979008/?page=1&*

5. Ignatova L.Yu. Socialization of personality as a problem of research of domestic and foreign scientists / L.Yu. Ignatova, M.V. Semicheva // Education and upbringing. - 2017. - № 1.1 (11.1). - S. 13-15.

6. Komarov A.S. Methods of teaching English. Games and plays: a textbook for secondary vocational education [Electronic resource] / A.S. Mosquitoes. - 3rd ed., Revised. and add. - Moscow: Yurayt Publishing House, 2020. - 156 p. - (Vocational education) // EBS Yurait. - Access mode: <https://urait.ru/bcode/455176>

7. Kupriyanov B.V. Forms of educational work with the children's association: teaching aid / B.V. Kupriyanov. - 3rd ed., Revised. and rev. - Kostroma: KSU, 2000. - 37 p.

8. Kurenkova O.E. Organizational and legal, psychological, pedagogical and socio-economic support of the concept of development of the penal system of the Russian Federation / O.E. Kurenkova // Materials of conferences. - 2011. - 236 p.

9. Maslyko E.A. Handbook of a teacher of a foreign language: a reference manual / E.A. Maslyko, P.K. Babinskaya, A.F. Budko, S.I. Petrova. - Minsk, 2004. - 522 s.

10. Molokova A.V. Features of the formation of social literacy of primary schoolchildren in the information and

educational environment / A.V. Molokova // Bulletin of TSPU. - 2019. - № 3 (200). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-sotsialnoy-gramotnosti-mladshih-shkolnikov-v-informatsionno-obrazovatelnoy-srede>

11. Letter of May 12, 2011 No. 03-296 "On the organization of extracurricular activities in the introduction of the federal state educational standard of general education" [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/173626220/>

12. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages / E.N. Solovova. - Moscow: Education, 2002. - 239 p.

13. Federal State Educational Standard: Glossary [Electronic resource]. - Access mode: <http://standart.edu.ru/>

14. Functional literacy of a primary school student: a book for a teacher / N.F. Vinogradova, E.E. Kochurova, M.I. Kuznetsova and others; under the editorship of N.F. Grape - Moscow: Russian textbook: Ventana-Graf, 2018. - 288 p.

15. Black I.P. Social experience as a result and prerequisite for the development of the essential forces of man: abstract. dis. ... cand. philosopher. Sciences: 09.00.01 / Cherny Ivan Pavlovich; Lviv state. un-t them. P.Ya. Franco. - Chernivtsi, 1989. - 22 p.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 372.87

Педагогические условия творческого развития обучающихся в парадигме концепции преподавания предметной области «Искусство» в школе

Pedagogical conditions for creative development of students in the paradigm of the concept of teaching the subject area "Art" in school

Кузнецова В.В., *Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования, kuznecv@inbox.ru*

Радомская О.И., *Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования, olgaradomskaia@mail.ru*

Kuznetsova V., *Institute of art education and cultural studies of the Russian Academy of education, kuznecv@inbox.ru*

Radomskaya O., *Institute of art education and cultural studies of the Russian Academy of education, olgaradomskaia@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.020

Статья подготовлена в рамках организации общественно-значимых мероприятий в сфере образования, науки и молодежной политики в целях методического обеспечения реализации концепции преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы на 2020 год.

Ключевые слова: *концепция преподавания предметной области «Искусство», основные образовательные программы, творческое развитие, художественная педагогика, парадигма художественной педагогики.*

Keywords: *the concept of teaching the subject area "Art", the main educational programs, creative development, art pedagogy, the paradigm of art pedagogy.*

Аннотация. *Актуальность статьи обусловлена необходимостью методологического обоснования современной парадигмы концепции преподавания предметной области «Искусство» в контексте приоритетного направления теории и практики художественной педагогики, главной целью которой является творческое развитие обучающихся.*

В статье проводится анализ характеристик классической и неклассической парадигм образования, а также исследуются парадигмальные характеристики концепции преподавания предметов искусства, а также раскрывается сущность предметной области искусство с точки зрения её значимости для развития подрастающей личности. В результате авторы приходят к выводу, что одним из главных условий творческого развития личности обучающихся является включение учебных дисциплин предметной области «Искусство» в основную образовательную программу. В статье раскрывается содержание системы эстетического воспитания и художественного образования обучающихся в общеобразовательной школе. Статья предназначена для широкого круга педагогических работников системы общего и дополнительного образования.

Abstract. *The Relevance of the article is due to the need for methodological justification of the modern paradigm of the concept of teaching the subject area "Art" to priority areas of the theory and practice of art pedagogy, the main goal of which is the creative development of students.*

The article analyzes the characteristics of classical and non-classical paradigms of education, as well as examines the paradigm characteristics of the concept of teaching art, and also reveals the essence of the subject area of art in terms of its significance for the development of a growing personality. As a result, the authors come to the conclusion that one of the main conditions for the creative development of students' personality is the inclusion of academic subjects in the subject area "Art" in the main educational program. The article reveals the content of the system of aesthetic education and art education of students in secondary schools. This article is intended for a wide range of pedagogical workers of the system of General and additional education.

Введение. Обращение к исследованию парадигмы концепции преподавания предметной области «Искусство» обусловлено необходимостью понимания роли и места предметов искусства в общем образовании. Процессы, происходящие в современном мире, показывают нарастание кризиса между традиционными подходами к преподаванию предметов искусства в российской школе и требованиями современного общества к их результатам и влиянию на формирование качеств личности. Фактически можно говорить о несоответствии сложившейся системы преподавания предметов искусства и той роли, которую они должны играть в структуре образовательной деятельности, а шире в структуре личностного становления человека. Указанные тенденции проявляются в формализации образовательного процесса в области общего художественного образования и его сопряжением со знаниевой парадигмой образования, сложившейся еще в эпоху Просвещения, то есть более трехсот лет назад. Между тем, образование, как часть культуры, призвано передавать не только накопленные знания, но и опыт человеческих отношений, который в условиях постиндустриального развития мира становится очень важным.

Инновационное развитие мира устремлено в направлении конвергенции новейших нано-, био-, инфотехнологий, когнитивных технологий, определяющих глобальные направления развития современной науки. Интенсивность технологического развития мира в целом влияет на всю жизнь людей, в том числе на науку, культуру и образование. Современные образовательные организации должны готовить молодое поколение к новой реальности, с которой уже сегодня мы активно соприкасаемся - стремительное развитие дистанционных технологий в образовании, в промышленности, в сферах, обеспечивающих социальное взаимодействие людей. Формируемые тенденции ускоряют изменения в формах социализации и социального взаимодействия, задают вектор развития высокотехнологичных отраслей, включая экономику знаний. Это требует от образования, в том числе художественного, следовать вызовам времени, определяющим новые стратегии его развития.

В качестве примера меняющихся стратегий можно привести развитие арт-технологий в культуре, искусстве, появление новых профессий в этой области. Появилось новое направление искусства Science Art на границе

художественного и научного, позволяющее создавать художественные презентации научных явлений. В этом случае создатель подобных инсталляций должен обладать не только художественными навыками, но и заниматься научными исследованиями.

Развитие технологий оказывает влияние не только на новые способы создания произведений искусства, но и на новые способы восприятия искусства, например, иммерсивный театр, основанный на эффекте вовлечения зрителя в сюжет постановки.

Другим примером новых технологических решений может служить использование нейроинтерфейсов, которые позволяют управлять созданием творческого объекта силой мысли. Очевидно развитие тенденции к интеграции творческого и технологического в преподавании предметов искусства в общем образовании.

Методология исследования. В ряде современных исследований по философии образования констатируется формирование постмодернистской парадигмы образования, которая характеризуется, по мнению Н.В. Громько, трансформацией традиционных ценностей и их плюрализмом, фрагментарностью и клиповостью восприятия, жанровым смешением понятий высокого и низкого, превалированием состояния неопределенности, интертекстуальностью, цитатностью, языковыми искажениями [3].

В настоящее время клиповое восприятие современных обучающихся получаемой информации обусловлено активным погружением в социальные сети и каналы, в которых творческое самовыражение представлено в кратком сообщении, клипе, видеоролике, серии фотографий.

Современная ситуация социокультурного развития ставит перед предметами искусства еще одну задачу: быть инструментом развития личностного потенциала обучающегося, так как все более широкое распространение получают идеи «превалирования креативности над знаниями» [10]. Ричард Флорида определяет креативную деятельность как основу жизнотворчества нового общественного класса в разных сферах культуры, науки и образования.

При этом креативность предлагается понимать, опираясь на идеи Б.О. Майера, как умение использовать предшествующий опыт при решении новых задач [6].

Мы разделяем мнение В.В. Миронова о том, что следует отметить еще одну важнейшую особенность предметов искусства – диалогичную форму реализации, когда каждый участник

образовательного процесса получает возможность высказать свое понимание и отношение к произведению искусства, представить свой вариант его интерпретации [7].

Сложившееся положение несоответствия традиционной роли предметов искусства социокультурным целям общественного развития влечет необходимость изменения парадигмы преподавания предметов искусства.

Мы опираемся на определение понятия парадигмы, которое было введено философом Томасом Куном в работе «Структура научных революций». Парадигма рассматривается как концептуальная теоретическая структура, устанавливающая систему понятий и правил, определяющих подходы к решению научных задач [5]. Постиндустриальное развитие мира в контексте постмодернистских ценностей влияет на образовательную парадигму, изменение которой наблюдаем в последнее десятилетие. Необходимо заметить, что смена образовательных парадигм является закономерным процессом и характеристикой социокультурного развития общества.

Проведенный А.А. Вербицким сравнительный анализ классической и неклассической парадигм дает возможность более глубоко понять основные процессы, которые происходят в современном образовании.

А.А. Вербицкий предложил сравнить парадигмы по критериям, которые значимы для всей системы образования (миссия образования, описание процесса образования, структура знания, отношения педагога и учащегося и др.). Это позволило выявить принципиальные отличия между традиционным и новым, антропоцентрическим типом образовательной парадигмы, что очень созвучно предметам искусства как особому способу художественного отражения мира.

Среди наиболее значимых изменений, выявленных при проведении сравнения парадигм - понимание новой миссии образования как среды самореализации личности. При этом сам процесс развития образования представляет собой движение от простой передачи традиционных знаний, умений и навыков в направлении активизации образовательной деятельности всех участников (детей, учителей, родителей), то есть от репродукции к активной-творческой, продуктивной.

Еще одно важное отличие новой парадигмы, которое является существенным не только для образования в целом, но и предметов искусства в частности, переход от простого запоминания к процессу понимания опыта получения знаний.

Следствием чего, ученик (также в традиционном понимании понятия) из объекта педагогического воздействия превращается в равноправного субъекта образовательного процесса, а монолог заменяется диалогом. Для предметной области искусства это является особенно важным, так как творчество на уроке – это не только процесс, но и его результат.

Таким образом, проведенное сравнение двух типов парадигм наглядно показывает перемены в целеполагании образования, выборе видов деятельности, характера взаимоотношения учителя и ученика, результатах учебной деятельности и других его важных составляющих [1].

А.А. Вербицкий подчеркивает, что антропоцентрическая неклассическая парадигма образования, актуальная для XXI века, особое внимание уделяет непрерывному образованию, и вся структура учебного процесса подчинена достижению цели саморазвития человека [2].

В изучении парадигмы концепции предметной области «искусство» важной была опора на исследование П.Б. Суртаева, в котором представлена классификация типов образовательных парадигм по критерию предназначения: обоснование новых педагогических технологий; сопровождение педагогических исследований; обоснование модели построения педагогического пространства; парадигмы предметных областей» [9].

Имея разное целеполагание, все выявленные типы парадигм выполняют конкретную методологическую функцию. Данная классификация позволяет обосновать новую парадигму преподавания предметов искусства как итог реализации концепции предметной области «искусство». Для парадигмы концепции преподавания предметов искусства – это теоретическое обоснование идей, взглядов, принципов, закономерностей, технологий художественно педагогической деятельности в соответствии с запросами общества, с учетом общих тенденций социокультурного развития.

Результаты исследования. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, имея четкую структуру, устанавливает стратегию действий по актуализации целей, задач и методов художественной педагогики и их соответствие целям экономического развития страны [4].

В основу реализации содержания концепции заложен принцип непрерывности преподавания содержания предметов искусства, который

предполагается осуществлять через вариативные модули по предметам искусства. Формат модульного подхода к организации предметного содержания позволяет решить конкретные концептуальные задачи, которые не решались многие годы: определить содержание каждого модуля, выстроить содержательные линии взаимодействия между отдельными модулями, детализировать требования к результатам обучения по каждому модулю на основе сквозных компетенций, и следовательно, разработать контрольно-измерительные инструменты проверки достижения результатов по предметам.

Важным аспектом реализации концепции является расширение разнообразных форм активной творческой деятельности, учитывающей различные индивидуальные интересы обучающихся, таким образом можно говорить о создании субъект-субъектной образовательной среды. Это могут быть конкурсы, фестивали, олимпиады, исследовательская и проектная деятельность. При выполнении творческих проектов обучающиеся учатся решению творческих задач, самостоятельному составлению плана действий для поэтапного создания творческого продукта. Таким образом, в процессе самостоятельного поиска новых творческих решений происходит развитие художественной индивидуальности детей, их инициативности и активности. Продукты детского творчества имеют свои индивидуальные особенности в зависимости от вида искусства, специальных способностей, отношения к миру.

Использование нетрадиционных форм организации творческой деятельности активизирует познавательные процессы с учетом оптимизации соотношения теоретического знания и самостоятельной деятельности. Примером такой нестандартной формы организации художественного образовательного процесса является «интегрированный полихудожественный подход», который, по мнению Б.П. Юсова позволяет вмещать в рамки общеобразовательной школы разнообразие форм и видов искусства, несмотря на ограниченное количество изучаемых искусств [11]. Разные виды искусства взаимодействуют друг с другом, они имеют внутренние образные связи, которые необходимы для создания целостного художественного образа. Эффективное творческое развитие обучающихся обеспечивается в процессе художественного восприятия.

Продуктивная творческая деятельность детей во внеурочное время происходит в процессе организации художественных практик, которые дают возможность углубленно освоить те виды искусства, которые их в данный момент привлекают.

Особенно плодотворным может быть опыт практической работы по организации взаимодействия школ и музеев (декоративно-прикладного искусства, изобразительного искусства, архитектуры, литературы и др.). Педагогу необходимо попытаться объединить художественное восприятие и творчество, погрузиться в культурную среду региона.

По словам Е.П. Олесиной, интеграция социокультурной среды региона в образовательный процесс является основой для развития креативности в разных видах деятельности, условием для успешного самоопределения и формирования культурного мировоззрения детей и молодежи [8].

Заключение. Организация процесса художественного образования обучающихся является одним из педагогических условий их творческого развития. Художественно-творческая деятельность является характерной формой отношения к жизни, базирующейся на освоении различных форм культуры. Творчество позволяет каждому ребенку осознавать свою неповторимость и уникальность.

Как показывает практика, педагогическим условием творческого развития обучающихся является, прежде всего, наличие современной материально-технической базы для занятий разными видами искусства. Среди важнейших условий – развитие кадрового потенциала как на уровне подготовки будущих специалистов к работе общеобразовательной организации, так и действующих педагогов. Также необходимо обеспечить учителей непрерывной методической поддержкой для освоения инновационных педагогических технологий и их использования в процессе творческого развития детей и юношества. В системе эстетического воспитания и художественного образования обучающихся в общеобразовательной школе одним из главных условий творческого развития личности обучающихся является включение учебных дисциплин предметной области «Искусство» в основную образовательную программу. Необходима поддержка всех мотивированных детей, воспитание творческой инициативности. Для творческого развития обучающихся в общеобразовательной школе важно учитывать их возрастные возможности и особенности в области разных видов искусства.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
2. Вербицкий А.А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании [Электронный ресурс] / А.А. Вербицкий // Образование и наука. – 2016. - № 6. – С. 5-18. - Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-6-5-18>
3. Громько Н.В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования / Н.В. Громько // Вопросы философии. - 2002. - № 2. – С. 175-180.
4. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализации основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс] // Банк документов Министерства образования Российской Федерации. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b>
5. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Издательство «АСТ», 2015. – 340 с.
6. Майер Б.О. О кластеризации когнитивных теорий обучения / Б.О. Майер // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8. – № 2. - С. 119-134.
7. Миронов В.В. О школьном образовании, гуманитарном знании и уровнях изучения философии [Электронный ресурс] / В.В. Миронов // Вопросы философии. – 2018. - № 6. - Режим доступа: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1979&Itemid=52
8. Олесина Е.П. Факторы стратегического управления инновационной деятельностью образовательной организации: сб науч. статей / Е.П. Олесина // Юсовские чтения. Экология культуры и модернизация современного образования / Материалы XVIII Международной научно-практической конференции «Экология как основа интегрированного обучения: Юсовские чтения» (31.10-03.11.2017); под науч. ред. Е.П. Олесина; ред.-сост. О.И. Радомская; под общ. ред. Л.Г. Савенковой. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018. – С. 36-46.
9. Суртаев П.Б. Парадигмы педагогической науки и практики: Аспект сосуществования: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Суртаев Павел Борисович. – Омск, 2006. – 24 с.
10. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р. Флорида. – М.: Издательство «Классика XXI», 2007. – 421 с.
11. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей / Б.П. Юсов. – М.: Спутник+, 2004. – 253 с.

References:

1. Verbitsky A.A. New educational paradigm and contextual learning: monograph / A.A. Verbitsky. - M.: Research Center for the Problems of Quality of Training of Specialists, 1999. - 75 p.
2. Verbitsky A.A. Formation of a new educational paradigm in Russian education [Electronic resource] / A.A. Verbitsky // Education and science. - 2016. - № 6. - P. 5-18. - Access mode: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-6-5-18>
3. Gromyko N.V. Internet and postmodernism - their importance for modern education / N.V. Gromyko // Questions of philosophy. - 2002. - № 2. - S. 175-180.
4. The concept of teaching the subject area "Art" in educational organizations of the Russian Federation, the implementation of basic educational programs [Electronic resource] // Document Bank of the Ministry of Education of the Russian Federation. - Access mode: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b>
5. Kuhn T. The structure of scientific revolutions / T. Kuhn. - M.: Publishing house "AST", 2015. - 340 p.
6. Mayer B.O. On the clustering of cognitive learning theories / B.O. Mayer // Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University. - 2018. - T. 8. - № 2. - S. 119-134.
7. Mironov V.V. About school education, humanitarian knowledge and levels of study of philosophy [Electronic resource] / V.V. Mironov // Questions of philosophy. - 2018. - № 6. - Access mode: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1979&Itemid=52
8. Olesina E.P. Factors of strategic management of innovative activities of an educational organization: Sat scientific. articles / E.P. Olesina // Yusovskie readings. Ecology of Culture and the Modernization of Modern Education / Materials of the XVIII International Scientific and Practical Conference "Ecology as the Basis of Integrated Learning: Yusov Readings" (10/31/03/2017); under the scientific. ed. E.P. Olesina; ed. O.I. Radomskaya; under the general. ed. L.G. Savenkova. - M.: FGBNU "IHOК RAO", 2018. - P. 36-46.
9. Surtaev P.B. Paradigms of pedagogical science and practice: Aspect of coexistence: abstract of thesis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Surtaev Pavel Borisovich. - Omsk, 2006. - 24 p.
10. Florida R. Creative class: people who change the future / R. Florida. - M.: Classic XXI Publishing House, 2007. - 421 p.
11. Yusov B.P. The relationship of cultural factors in the formation of modern artistic thinking of the teacher of the educational field "Art". Selected works on the history, theory and psychology of art education and polyart education of children / B.P. Yusov. - M.: Sputnik +, 2004. - 253 p.

УДК 37.01

Модель воспитания гражданских качеств подростков

Model for educating the civic qualities of teenagers

Болдырев И.И., Воронежский государственный университет, boldyrev1995@bk.ru

Комаровская Е.П., Воронежский государственный университет, ru.poceta@list.ru

Boldyrev I., Voronezh state University, boldyrev1995@bk.ru

Komarovskaya E., Voronezh state University, ru.poceta@list.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.021

Ключевые слова: педагогическая модель, структура, воспитание гражданских качеств, подростки.

Keywords: pedagogical model, structure, civic education, teenagers.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена возросшей потребностью со стороны общества и государства к воспитанию граждан нового поколения, готовых отвечать вызовам своего времени, способных отстаивать свои интересы и интересы государства, как внутри страны, так и на международной арене. В современных социально-экономических условиях, воспитание гражданских качеств становится стратегической задачей школы. Только в том случае, если из стен школ будут выходить образованные, ответственные, преданные своей родине выпускники, у страны появится возможность совершить «прорыв», о котором не раз говорил наш президент. Однако, для эффективного процесса воспитания гражданских качеств в общеобразовательном учреждении, необходимо теоретическое обоснование данного явления, чему и посвящена наша статья. Основной задачей проведенного исследования является разработка (на основе анализа и синтеза научной литературы, по проблеме исследования) педагогической модели воспитания гражданских качеств подростков. Приведенная структура модели, может найти свое практическое применение в воспитательной системе школы, дополняя и расширяя ее возможности.

Abstract. The relevance of the article is due to the increased need on the part of society and the state to educate a new generation of citizens who are ready to meet the challenges of their time, able to defend their interests and the interests of the state, both within the country and in the international arena. In modern socio-economic conditions, the education of civic qualities becomes a strategic task of the school. Only in case that educated, responsible, devoted graduates leave the walls of schools, the country will have the opportunity to make a "breakthrough", which our President did not just speak about. However, for the effective process of educating civic qualities in a General education institution, it is necessary to provide a theoretical justification for this phenomenon, which is what our article is devoted to. The main task of the research is to develop (based on the analysis and synthesis of scientific literature on the problem of research) a pedagogical model for the education of civic qualities of adolescents. The given structure of the model can find its practical application in the educational system of the school, complementing and expanding its capabilities.

Введение. С начала XXI века в нашей стране были приняты значительные усилия, направленные на укрепление и развитие системы гражданско-патриотического воспитания населения. В период с 2001 по 2015 год были реализованы 3 государственные программы, направленные на гражданско-патриотическое воспитание. В настоящий момент успешно функционирует программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». Однако, диссертационные исследования последних лет, посвященные гражданскому воспитанию (Е.С. Вагайцева, 2018

[5]; Л.Х. Погосян, 2016 [13]; Я.Е. Измерова, 2015 [10] и др.), указывают на малую эффективность проводимой воспитательной работы в данном направлении, что обуславливает необходимость поиска новых эффективных средств воспитания гражданских качеств у подрастающего поколения.

В этой связи, необходимо отметить потенциал физической культуры и комплекса ГТО как составной части физической культуры в воспитании личности. Как утверждает Л.И. Лубышева: «Было бы слишком недалеким считать, что физическая культура чувствует

только в воспроизведении физической сущности общественного человека или служит лишь фактором, модифицирующим образ жизни индивидуума. Специфическая задача физкультурного воспитания – воздействие на формирование личности» [12].

Для более глубокого понимания процесса воспитания гражданских качеств подростков средствами комплекса ГТО, возможности реализации данного процесса на практике, прежде всего, считаем необходимым теоретически обосновать данный процесс, используя метод моделирования. Таким образом, предметом нашего исследования является модель воспитания гражданских качеств подростков средствами комплекса ГТО.

Материалы и методы исследования. В процессе исследования были задействованы следующие методы теоретического исследования: анализ, синтез, моделирование.

Моделирование активно используется в педагогической науке в качестве основы педагогического исследования. По мнению Н.Л. Селивановой: «моделирование – универсальный метод, он применяется как в исследовании тех или иных педагогических объектов, так и при их создании» [15].

Сегодня ученые по разному трактуют понятие «модель», каждый ученый стремится расширить, наполнить новым смыслом данное понятие. Однако, суть моделирования остается неизменной и заключается в проецировании реальных процессов на логическую конструкцию. Теоретическое представление об использовании модельного подхода, моделях и методах моделирования в педагогике рассмотрены в работах таких ученых, как: В.И. Загвязенский, П.И. Образцов, Е.Н. Землянская, М.В. Крулехт, Н.Л. Селиванова и др.

Понятие «модель» многогранно, ученые дают различные трактовки данного термина. В.А. Штофф формулирует следующее определение модели: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте» [17]. В.И. Загвязинский, в учебном пособии «Методология научного исследования» указывает, что: «Под моделью понимают мысленно представленный и материально реализованный аналог, воспроизводящий изученный объект и способный заменить его так, что появляется возможность получить новую информацию об объекте» [9].

Несмотря на различные трактовки данного термина, все исследователи указывают на одни и те же функции модели: иллюстративную; трансляционную; объяснительную и предсказательную. В этой связи, Н.И. Вьюнова пишет, что ценность моделирования состоит в простоте и наглядности получаемого продукта [6].

Результаты исследования. В качестве основных результатов, полученных в ходе исследования следует отметить: уточнение ряда педагогических понятий, построение педагогической модели и ее характеристика.

На основе анализа научно-методической литературы [9;15;17] и практического опыта работы в общеобразовательном учреждении в качестве учителя физической культуры и классного руководителя, нами была разработана модель воспитания гражданских качеств подростков средствами комплекса ГТО, реализация которой предполагает повышение уровня сформированности гражданских качеств подростков в условиях общеобразовательной школы.

В разработанной модели выделены следующие блоки: целевой, методологический, организационно-деятельностный, результативно-оценочный.

Целевой блок. Цель создает установку воспитательной работы на достижение предполагаемого результата, а именно эффективного воспитания гражданских качеств подростков средствами комплекса ГТО.

Методологический блок модели отражает основные педагогические подходы и принципы. В основу модели воспитания гражданских качеств подростков средствами комплекса ГТО легли такие подходы, как: системный, аксиологический, деятельностный, личностно-ориентированный и гуманистический. Подход, по мнению Н.Л. Селивановой, это: «... определенная позиция по отношению к какой-либо педагогической проблеме, которая предполагает использование соответствующих принципов исследования педагогом-исследователем, а также использование соответствующих средств и способов практической деятельности педагогом-практиком» [15].

Рассмотрим каждый из подходов в контексте воспитания гражданских качеств подростков средствами комплекса ГТО.

Системный подход представлен в трудах таких педагогов, как В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, А.Г. Кузнецова, Э.Г. Юдин и др. В.Г. Афанасьев писал, что: «Только системный подход позволяет интегрировать разнородные

частные проблемы, подвести их к общему знаменателю и тем самым сложнейшую группу различных проблем представить, как единую проблему» [2]. Системный подход выражается во взаимной подчиненности одних элементов другим, проявляется в объединении компонентов в подгруппы, между которыми устанавливаются определенные связи. Принимая во внимание тот факт, что формирование гражданских качеств подростков средствами комплекса ГТО является сложнорегулируемым процессом, мы будем использовать системный подход для эффективного выстраивания данного процесса. Системный подход позволяет рассматривать процесс формирования гражданских качеств подростков средствами комплекса ГТО как педагогическую систему и разработать педагогическую модель данного процесса.

Аксиологический подход рассматривается в трудах: А.В. Кирьякова, В.А. Караковского, В.А. Сластенина, Н.А. Асташева и др. Процесс воспитания, через призму аксиологического подхода рассматривается с точки зрения освоения ценностей, и по мнению Н.Ф. Головановой, «включает в себя следующие этапы: 1) предъявление ценности в ситуации воспитания; 2) обеспечение эмоционально положительного отношения к данной ценности; 3) выявление смысла ценности и ее значения; 4) принятие осознанной ценности; 5) включение возникшего ценностного отношения в реальные социальные условия действий и общения воспитанников; 6) закрепление ценностного отношения в деятельности и поведении воспитанников» [8].

Применение аксиологического подхода направлено на освоение подростками гражданских ценностей, таких как: малая родина; страна, с ее историей, государственной символикой, природой и культурой.

Основателями *деятельностного подхода* являются выдающиеся отечественные ученые: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Обобщая различные определения, деятельностный подход можно рассматривать как форму организации процесса воспитания или обучения, при котором учащийся действует с позиции активного субъекта познания. Деятельностный подход включает ученика в реальную деятельность, помогая сделать теоретические знания более прочными.

В рамках нашей модели, деятельностной подход занимает особое место, поскольку подростки должны не только знать о гражданских качествах личности, но и чувствовать их проявление на личном опыте. Понимать в каком конкретном случае проявляется то или иное

качество, то есть дифференцировать качества друг от друга. Использование деятельностного подхода в нашей модели имеет решающее значение, поскольку деятельность выражает уровень готовности подростков к социально-значимой работе, волонтерской деятельности. В деятельности происходит развитие личностных качеств ребенка, через деятельность закрепляются гражданские ценности.

Личностно ориентированный подход в педагогике разработан достаточно глубоко и представлен в трудах таких ученых, как: В.В. Сериков [16]; Е.В. Бандаревская [3]; И.С. Якиманская [18] и др.

В силу того, что каждый ученый, рассматривая личностно-ориентированный подход, привносил что-то новое в данное понятие, отсутствует единая трактовка определения, однако существуют несколько основных направлений, в которых данный подход рассматривается. Как выделяет В.В. Сериков: «Личностно-ориентированный подход рассматривается как общегуманистический феномен, основанный на уважении прав и достоинств ребенка. Личностно-ориентированный подход рассматривается как программа педагогической деятельности, главной задачей которой является воспитать личность. Личностно-ориентированный подход рассматривается как вид образования, задача которого состоит в содействии процессу функционирования и развития личности» [16].

Успешная реализация личностно-ориентированного подхода в нашей модели предполагает учет личностных особенностей ребенка, создание благоприятных педагогических условий для самоутверждения личности [18].

Гуманистический подход. Выдающиеся ученые, философы и педагоги (Витторино да Фельтре, Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, М.В. Ломоносов, И.И. Бецкой, И.Г. Песталоцци и др.) акцентировали свое внимание на взаимосвязи процесса обучения и воспитания, указывали на значимость воспитания у ребенка чувства личной свободы и достоинства [14].

Российская гуманистическая педагогика на современном этапе представлена следующими научными течениями: «педагогика сотрудничества» Ш.А. Амонашвили [1]; «педагогика толерантности» Н.М. Борытко [4]; «педагогика успеха» Е.И. Казаковой [11]; «педагогика свободы» О.С. Газмана [7]. Применение гуманистического подхода, в рамках нашего исследования, позволяет выстроить процесс воспитания гражданских качеств подростков с опорой на разнообразные научные

течения, что делает данный процесс более эффективным.

Наша модель базируется на следующих принципах:

- *Целостности.* Учитывая то факт, что что наша модель является сложноорганизованной системой, мы используем принцип целостности для эффективного взаимодействия элементов системы. Объединение всех элементов системы в единое целое позволяет функционировать модели с принципиально новыми свойствами и функциями.

- *Принцип индивидуально-личностного развития.* В контексте нашего исследования, формирования гражданских качеств подростков средствами комплекса ГТО, данный принцип используется преимущественно в педагогическом сопровождении развития личности: скрытых способностей, личностных качеств, коммуникативных навыков и т.д., которые необходимы личности для успешной социализации.

- *Принцип саморазвития.* В нашей модели данный принцип рассматривается как самостоятельное продолжение обучения и воспитания, начатого в спортивном объединении. Феномен саморазвития личности является базовым принципом в развитии личности. Учитывая большой объем работы (тренировочной, социально-значимой, исследовательской и т.д.), которую необходимо провести в рамках нашего объединения, значительная часть материала будет отведена для самостоятельного изучения.

- *Принцип нравственного примера педагога.* Данный принцип можно назвать одним из ключевых в нашем исследовании, поскольку можно сколько угодно говорить о гражданском и патриотическом воспитании, формировании гражданских качества, но если данные положения не будут совпадать с реальностью, нравственным и моральным обликом педагога, эффективность данного процесса будет крайне низкой. Педагог, наставник в глазах подростков должен выступать как эталон, с которого нужно брать пример.

- *Принцип доступности и индивидуальности.* В нашем исследовании использование данного принципа предполагает учет возрастных, физических и психологических особенностей подростков, распределение обязанностей, посильных для выполнения. Прогресс в развитии личности возможен при учете максимально допустимой нагрузки, очень важно не превысить меру доступного, что может привести как к эмоциональному выгоранию так и физическим травмам. Поскольку наше исследование будет

проходить в тесной взаимосвязи с физической нагрузкой, важность данного принципа определит направленность физического воспитания, а именно оздоровительную.

- *Принцип осознанности и активности.* В процессе выполнения любой деятельности эффективность ее выполнения полностью зависит от осознания важности конечного продукта и активности субъекта данного процесса. В этом случае у подростков будут мощные, устойчивые стимулы, внутренняя мотивация к выполнению поставленных задач. Педагогическое мастерство учителя во многом определяет на сколько будут заинтересованы его воспитанники в избранном ими виде деятельности. При этом сознание направляет и регулирует деятельность посредством таких категорий, как знание, мотивация, потребности, интересы и цели.

- *Принцип коллективности воспитания.* Педагогические возможности коллектива в воспитании личности довольно хорошо изучены. В нашем исследовании мы будем рассматривать участников физкультурно-спортивного объединения «Мы выбрали ГТО» как спортивный коллектив. Учитывая специфику спортивной деятельности, командных соревнований, необходимо использовать все средства физической культуры и спорта в коллективном воспитании.

- *Принцип доступности.* Наше объединение как центр физкультурно-спортивной подготовки открыто для всех школьников и работает в тесном сотрудничестве с родителями и педагогическим коллективом школы.

Организационно-деятельностный блок представлен программой физкультурно-спортивного объединения «Мы выбрали ГТО». Реализация данной программы предполагает включение подростков в различные виды деятельности:

1) *учебно-познавательная* – находит свое отражение в теоретической подготовке подростков в таких направлениях, как: знание истории страны, ее символики; знаний и представлений о комплексе ГТО, истории его развития в нашей стране, значения комплекса в военное и мирное время; цели и задачи современного комплекса ГТО;

2) *физкультурно-спортивная* – предполагает систематическую подготовку к сдаче испытаний комплекса ГТО; участие в внутришкольных и районных спортивных соревнованиях (бег, плавание, лыжные гонки и т.д.); участие совместно с семьей и педагогическим коллективом в фестивалях и спартакиадах ГТО, физкультурно-спортивных праздниках;

3) *общественная* – предполагает посильную помощь при организации и проведении школьных физкультурно-спортивных мероприятий и соревнований; выполнении общественных поручений в рамках физкультурно-спортивного объединения, в том числе помощь при регистрации участников на сайте ВФСК ГТО.

Результативно-оценочный блок представлен компонентами гражданских качеств (аксиологический, когнитивный, деятельностный). Критериями, показателями гражданских качеств и их диагностикой.

- *Ценностно-смысловой критерий*, показатели – любит свою малую родину, страну; уважительно относится к государственным символам и истории России; бережно относится к природе; осознает ценность социально значимой деятельности и волонтерства. Диагностика – модифицированная анкета для анализа и оценки ценностных ориентиров в сфере гражданского сознания (И.Е. Кузьминой).

- *Знаниевый критерий*, показатели – знание истории и традиций страны; государственной символики; знание истории, целей и задач комплекса ГТО. Диагностика – тест на знание истории страны, государственной символики, знания истории, целей и задач комплекса ГТО.

- *Инициативно-мотивационный критерий*, показатели – выполняет свои гражданские обязанности; принимает участие в социально-значимой, волонтерской деятельности; инициативность и посильное участие в общественной жизни школы. Диагностика – анкета «Выявление уровня социальной

активности». Представленные критерии реализуются на трех уровнях: высокий, средний, низкий.

Педагогические условия, отраженные в модели, а именно: учет возрастных особенностей подростков; создание доверительных отношений между участниками объединения; создание условий достижения успеха; создание благоприятного социально-психологического климата в учебном заведении; участие подростков и их семей в совместной деятельности призваны повысить эффективность воспитательного процесса.

Результат определяет конечную цель модели, а именно повышение уровня сформированности гражданских качеств подростков средствами комплекса ГТО.

Заключение. Гражданское воспитание – важнейший раздел воспитательной работы в школе. Представленная модель является многоуровневой, динамичной системой, состоящей из взаимосвязанных компонентов, открытой для внесения изменений, исходя из воспитательных традиций школы. Разработанная модель предназначена для совершенствования и развития воспитательного потенциала школы и активизации работы физкультурно-спортивного объединения в процессе воспитания гражданских качеств подростков. Внедрение разработанной нами модели в образовательное пространство школы предполагает появление новых видов деятельности, направленных на: воспитание личности, приобретение знаний и реализации полученных знаний через деятельность.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика лично-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.
4. Борытко Н.М. Введение в педагогику толерантности: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.
5. Вагайцева Е.С. Формирование гражданственности старших школьников в современном обществе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вагайцева Елена Сергеевна. – Кемерово, 2018. – 238 с.
6. Вьюнова Н.И. Особенности метода психологического моделирования семьи и брака / Н.И. Вьюнова, В.Ю. Плотникова // Научные достижения и

- перспективы психологии XXI века / Материалы науч. - практ. конф. с между-нар. участием, посвящ. 25-летию каф. психологии и памяти первого зав. каф. проф. С.М. Джакупова. – Караганда, 2015. – С. 50-54.
7. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
8. Голованова Н.Ф. Педагогика: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Н.Ф. Голованова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 377 с.
9. Загвязинский В.И. Методология педагогического исследования: учебное пособие для вузов / В.И. Загвязинский. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 105 с.
10. Измерова Я.Е. Гражданское воспитание личности учащихся в процессе изучения литературы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Измерова Янина Евгеньевна. – Барнаул, 2015. – 225 с.

11. Казакова Е.И. Педагогика успеха и развития (из опыта работы авторской школы (гимназии) № 56 г. Санкт-Петербурга) / Е.И. Казакова. – Санкт-Петербург: Образование, 1995. – 123 с.
12. Лубышева Л.И. Физическая культура и молодежь: учеб. пособие / Л.И. Лубышева, А.В. Лотоненко, А.С. Игнатъев. – М.: ТиПФК, 2000. – 182 с.
13. Погосян Л.Х. Формирование гражданственности подростков в условиях общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Погосян Люба Хасимовна. – Карачаевск, 2016. – 337 с.
14. Романюк Л.В. Гуманистическая педагогика / Л.В. Романюк // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 304-307.

15. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике / Н.Л. Селиванова. – М.: ООО «ИПФ Виарт», 2010. – 168 с.
16. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
17. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М., 1966. – 301 с.
18. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

References:

1. Amonashvili Sh.A. Reflections on humane pedagogy / Sh.A. Amonashvili. - Moscow: Shalva Amonashvili Publishing House, 1995. - 496 p.
2. Afanasyev V.G. Systematicity and society / V.G. Afanasyev. - M.: Politizdat, 1980. - 368 p.
3. Bondarevskaya E.V. Theory and practice of personality-oriented education / E.V. Bondarevskaya. - Rostov-on-Don: Bulat, 2000. - 351 p.
4. Borytko N.M. Introduction to the pedagogy of tolerance: textbook. manual for students of ped. universities / N.M. Borytko, I.A. Solovtsova, A.M. Baibakov; under the editorship of N.M. Borytko. - Volgograd: Publishing House of VGIPK RO, 2006. - 80 p.
5. Vagaitseva E.S. The formation of citizenship of high school students in modern society: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Vagaitseva Elena Sergeevna. - Kemerovo, 2018. - 238 p.
6. Vyunova N.I. Features of the method of psychological modeling of family and marriage / N.I. Vyunova, V.Yu. Plotnikova // Scientific achievements and prospects of psychology of the XXI century / Materials of scientific. - prakt. conf. with intern. participation dedicated. 25th anniversary of the cafe. psychology and memory of the first head. cafe prof. CM. Dzhakupova. - Karaganda, 2015. - S. 50-54.
7. Gazman O.S. Non-classical education: From authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom / O.S. Gazman. - M.: MIROS, 2002. - 296 p.
8. Golovanova N.F. Pedagogy: textbook and workshop for secondary vocational education / N.F. Golovanova. - 2nd ed., Revised. and add. - M.: Publishing house Yurayt, 2020. - 377 p.
9. Zagvyazinsky V.I. Methodology of pedagogical research: a textbook for universities / V.I. Zagvyazinsky. - M.: Publishing house Yurayt, 2020. - 105 p.
10. Izmerova Ya.E. Civic education of the personality of students in the process of studying literature: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Izmerova Yasina Evgenevna. - Barnaul, 2015. - 225 p.
11. Kazakova E.I. Pedagogy of success and development (from the work experience of the author's school (gymnasium) № 56 of St. Petersburg) / E.I. Kazakova. - St. Petersburg: Education, 1995. - 123 p.
12. Lubysheva L.I. Physical education and youth: textbook. allowance / L.I. Lubysheva, A.B. Lotonenko, A.C. Ignatieff. - M.: TiPFK, 2000. - 182 p.
13. Poghosyan L.Kh. The formation of citizenship of adolescents in a comprehensive school: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Poghosyan Lyuba Hasimovna. - Karachaevsck, 2016. - 337 p.
14. Romanyuk L.V. Humanistic pedagogy / L.V. Romanyuk // Knowledge. Understanding. Skill. - 2012. - № 2. - S. 304-307.
15. Selivanova N.L. Education in a modern school: from theory to practice / N.L. Selivanova. - M.: IPF Viart LLC, 2010. - 168 p.
16. Serikov V.V. Personality-oriented approach in education: concepts and technologies: monograph / V.V. Serikov. - Volgograd: Change, 1994. - 152 p.
17. Stoff V.A. Modeling and Philosophy / V.A. Stoff. - M., 1966. - 301 s.
18. Yakimanskaya I.S. Person-oriented learning in a modern school / I.S. Yakimanskaya. - M.: September, 2000. - 112 p.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 159.922.6(045)

Развитие готовности старшекласников к осознанному выбору профессии

Developing the readiness of high-school students for a conscious choice of a profession

Кондратьева Н.П., Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, kondrateva-np@yandex.ru

Касимкина Е.А., Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, odinokova_ddp113@mail.ru

Kondratyeva N., Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevieva, kondrateva-np@yandex.ru

Kasimkina E., Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevieva, odinokova_ddp113@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.022

Статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева) по теме «Развитие готовности старшекласников с трудностями самоопределения к осознанному выбору профессии».

Ключевые слова: профессия, самоопределение, готовность, профессиональный выбор, старшекласники, тренинг, эксперимент.

Keywords: profession, self determination, readiness, professional choice, high school students, training, experiment.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования осознанного выбора профессии у старшекласников, развития системы знаний и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности, которая заканчивается реализацией профессионального намерения. Поэтому целью статьи выступают теоретическое обоснование и представление практической реализации программы развития готовности старшекласников к осознанному выбору профессии. Задачами статьи выступают изучение сущности, природы и структуры готовности старшекласников к осознанному выбору профессии, рассмотрение возможностей тренинговых занятий для решения проблемы. Предполагается, что развитие готовности старшекласников к осознанному выбору профессии будет происходить наиболее успешно, если применять тренинговые занятия, нацеленные на развитие мотивационно-потребностного, когнитивного, деятельностно-практического, рефлексивно-результативного критериев данного феномена. В результате исследования авторами сформулировано определение термина «готовность старшекласников к осознанному выбору профессии», определена структура готовности современных старшекласников к выбору профессии; предложена программа тренинга развития готовности современных старшекласников к выбору профессии; доказана ее перспективность. Статья предназначена для педагогов-психологов общеобразовательных организаций.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to form an informed choice of profession for high school students, the development of a system of knowledge and skills necessary for a future professional activity, which ends with the act of realizing professional intentions. Therefore, the purpose of the article is a theoretical justification and presentation of the practical implementation of the program for the development of high-school students' readiness for a conscious choice of a profession. The objectives of the article are to study the nature and structure of high school

students' readiness for a conscious choice of profession, the consideration of the possibilities of training sessions to solve the problem. It is assumed that the development of high school students' readiness for a conscious choice of a profession will occur most successfully if we apply training sessions aimed at the development of motivational-needful, cognitive, activity-practical, reflective-effective criteria of this phenomenon. As a result, the authors formulated a definition of the term "readiness of high-school students for the conscious choice of a profession", determined the structure of the readiness of modern high school students to choose a profession; a training program for developing the readiness of modern high school students to choose a profession is proposed; proved its promise. The article is intended for teachers-psychologists of educational organizations.

Введение. Происходящие глобальные изменения во всех сферах жизни современного человека предъявляют значительные требования к его самоопределению, в том числе профессиональному, важнейшим критерием которого является готовность к выбору профессии.

Готовность к осознанному выбору будущей профессии выражается в построении перспектив своего развития, а именно построении и корректировке своих профессиональных и личностных изменений; в возможности рассматривать себя развивающимся во времени и находить личностный смысл профессиональной деятельности, преобразовывать ее, брать ответственность. Отсутствие готовности к осознанному выбору будущей профессии ведет к отказу от субъективности в этом выборе, адаптации к существующему порядку вещей. Способность делать профессиональный выбор лежит в основе успешного самоопределения (Э.Ф. Зеер [4], Е.А. Климов [5], А.А. Локтев [6;7]).

Готовность к профессиональному самоопределению – это устойчивая характеристика личности, имеющая определенные критерии:

1. Мотивационно-потребностный (эмоционально-оценочное отношение к приобретаемым знаниям, умениям, навыкам).
2. Когнитивный критерий (комплекс профессиональных знаний).
3. Деятельностно-практический критерий (осознанность выбора профессии).
4. Рефлексивно-результативный критерий (стремление к самосовершенствованию профессиональных умений) (А.В. Бесклубная [1]).

Профессиональное самоопределение активно развивается в старшем школьном возрасте, когда выбор области профессиональной деятельности является первостепенной жизненно ценностью (А.В. Бесклубная [1], Ю.В. Тюшев [10]).

Изучение готовности к осознанному выбору профессии обучающихся старших классов обусловлено, с одной стороны, сензитивностью данного возрастного периода в профессиональном самоопределении и несовпадением профвыбора с потребностями современного рынка труда, несерьезным

отношением школьников, отсутствием продуманности и информативности, крайней неустойчивостью обстановки, в которой оно формируется. Поэтому у старшеклассников необходимо сформированное отношение к осознанному выбору профессии, психологическая подготовка, совокупность знаний и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности, которые приводят к реализации профессионального намерения (А.В. Бесклубная [1], В.А. Варданян [2], Д.А. Микаэлян [8], Ю.В. Тюшев [10]).

Для развития готовности к выбору профессии обучающихся необходимо применение специфических форм работы, способных в заданных условиях решать поставленные задачи. Психолого-педагогическим потенциалом по развитию готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии обладают тренинговые занятия. Использование тренинга является неотъемлемой частью активизации готовности выбора профессии старшеклассниками, поскольку тренинг расширяет знания о будущей профессии, способствует развитию познавательного интереса к профессии; создает профессиональную мотивацию; способствует смене внутренних установок, актуализации внутренних ресурсов, возможностей личности; повышает уровень профессиональной зрелости; расширяет опыт позитивного отношения к себе и окружающим; ориентирует на самостоятельные решения (Д.А. Микаэлян [8], Ю.В. Тюшев [10]). Очевидным становится потребность образовательных организаций по работе со старшеклассниками в данном направлении, а именно в уже разработанных тренингах и программах по развитию профессиональной зрелости старшеклассников.

Материалы и методы исследования. Экспериментальной базой исследования явилось МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13» г. о. Саранск. Участниками стали 30 учеников в возрасте 16 – 17 лет.

Цель констатирующего этапа исследования – выявление уровня развития готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии.

Задачи констатирующего этапа исследования: подобрать методики, направленные на изучение готовности старшекласников к осознанному выбору профессии; осуществить изучение готовности старшекласников к осознанному выбору профессии и представить результаты.

Был подобран и применен комплекс психодиагностических методик: «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбель, «Мотивы выбора профессии» (С.С. Гриншпун), опросник «Готовность подростков к выбору профессии» (методика В.Б. Успенского).

Целью формирующего этапа исследования являлось проектирование системы тренинговых занятий по развитию готовности старшекласников к осознанному выбору профессии.

Задачи формирующего этапа исследования:

- разработать программу тренинга развития готовности старшекласников к осознанному выбору профессии;

- апробировать программу тренинга развития готовности старшекласников к осознанному выбору профессии.

На основе теоретического и практического исследования готовности старшекласников к осознанному выбору профессии нами была спроектирована программа «Шаг в будущее».

Цель контрольного этапа исследования – оценка эффективности программы тренинга в развитии готовности старшекласников к осознанному выбору профессии.

Задачи контрольного этапа исследования:

- провести диагностику уровня развития готовности старшекласников к осознанному выбору профессии после проведения серии тренинговых занятий;

- осуществить сравнительный анализ данных готовности старшекласников к осознанному выбору профессии до и после формирующего эксперимента;

- статистически обосновать наличие различий в уровне готовности старшекласников к осознанному выбору профессии до и после формирующего эксперимента.

Были повторно проведены методики психодиагностики. Для оценки различий в готовности осуществления профессионального выбора старшекласниками до и после формирующего этапа исследования использовался Т-критерий Вилкоксона.

Результаты исследования. По итогам психодиагностики по «Методике изучения статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбель уровень выше среднего в выраженности

неопределенного статуса профессиональной идентичности имели 26,7% школьников, характеризующиеся низкой заинтересованностью выбора будущей профессии, отсутствием прочных профессиональных целей и планов. Средний уровень выраженности неопределенного статуса профессиональной идентичности не был выявлен, ниже среднего – у 33,3%, слабая выраженность проявилась у 40% испытуемых.

Уровень выше среднего в выраженности навязанного статуса профессиональной идентичности имели 6,6% школьников. Такие старшекласники характеризовались зависимостью собственного профессионального выбора от мнения окружающих, их профессиональный выбор не отвечал интересам и способностям самого школьника. Средний уровень выраженности навязанного статуса профессиональной идентичности не был выявлен, ниже среднего – у 36,7%, слабая выраженность проявилась у 56,7% старшекласников.

Уровень выше среднего в выраженности моратория как статуса профессиональной идентичности имели 46,7% школьников. Эти старшекласники находились в профессиональном кризисе, характеризующемся поиском альтернативных вариантов профессионального развития, принятия осмысленного решения в отношении своего будущего. Средний уровень выраженности моратория показали 6,6% испытуемых, ниже среднего – 36,7%, слабую выраженность – 10%.

Сильно выраженный сформированный статус профессиональной идентичности был отмечен у 3,3% школьников. Такие старшекласники характеризовались осознанностью профессионального выбора и сформированной готовностью его осуществления, уверенностью в правильности собственного решения. Уровень выше среднего выраженности сформированного статуса профессиональной идентичности показали 16,7%, ниже среднего – 43,3%, слабую выраженность – 36,7%.

По итогам психодиагностики по методике «Мотивы выбора профессии» (С.С. Гриншпун) ярко выражены у 10% испытуемых мотивы престижности профессии, у 20% старшекласников – мотивы материального благополучия, у 6,6% испытуемых – мотивы творческой реализации в труде. Слабо выражены и не выражены мотивы престижности профессии и материального благополучия у 23,3% старшекласников, мотивы делового характера – у 50% испытуемых, мотивы творческой реализации в труде – у 60% старшекласников.

По итогам диагностики по методике «Готовность подростков к выбору профессии» (методика В.Б. Успенского) у 20% испытуемых диагностирована высокая готовность к выбору профессии. Они уже готовы сделать свой профессиональный выбор. Их мотивы выбора профессии обоснованы и устойчивы. У 43,3% испытуемых диагностирована средняя готовность к выбору профессии. Эти ребята уже задумываются о своей профессиональной деятельности. Их мотивы выбора профессии неустойчивы. У 30% испытуемых диагностирована низкая готовность к выбору профессии. Эти испытуемые еще не задумываются о своей будущей профессиональной деятельности. Для них характерны недостаточные, поверхностные и малодифференцированные представления о мире профессий. Их мотивы выбора профессии не осознаны и неустойчивы. У 6,7% старшеклассников диагностирована неготовность к выбору профессии. Их совершенно не интересует вопрос профессионального самоопределения.

Таким образом, по итогам констатирующего эксперимента высокий уровень готовности к осознанному выбору профессии имели 16,7% школьников, средний уровень – 43,3% школьников, низкий уровень – 40% школьников. У большинства старшеклассников отмечается выраженность неопределенного статуса профессиональной идентичности и моратория. Главным мотивом старшеклассников к избираемой профессиональной деятельности выступали материальное благополучие и престижность.

На формирующем этапе эксперимента была разработана тренинговая программа «Шаг в будущее».

Цель программы: создание условий для развития готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии.

Задачи программы:

- развитие интереса к профессиональной сфере;
- расширение объема профессиональных знаний, знакомство со спецификой профессиональной деятельности в условиях современных рыночных отношений;
- формирование осознанности и активности в процессе профессионального выбора, приобретение практического профессионального опыта, развитие профессиональных навыков, формирование готовности к непрерывному образованию;

– уточнение профессиональных планов, их самоанализ;

– развитие стремления в саморазвитии и совершенствовании профессиональных умений и навыков.

При разработке тренинга развития готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии использовались методические материалы Н.И. Еременко [3], Г.В. Резапкиной [9].

Направлениями деятельности работы по развитию готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии выступили:

- 1) информационно-содержательный: формирование соответствующего познавательного информативного пространства о профессиональном мире;
- 2) мотивационно-стимулирующий: развитие профессиональной мотивации;
- 3) деятельностно-практический: формирование профессиональных умений и способностей.

Последовательность предложенных тем тренинга придерживалась формулы выбора профессии: Я хочу – Я могу – Надо.

Блоки тренингового занятия: вводная часть, ориентированная на включение в работу, доведение темы занятия, а также разминочную работу для положительного настроения; основная часть, ориентированная на систему работы по развитию готовности участников тренинга к осознанному выбору профессии; заключительная часть, ориентированная на анализ произошедших изменений, определение перспектив.

Средства решения задач тренинга: беседа, подвижные игры, групповая дискуссия, развивающие упражнения, игровые упражнения, разминочные упражнения, арт-упражнения, метод незаконченных предложений, метод мозгового штурма, метод проблемных ситуаций, метод ассоциаций. Применяемые методы могли охватывать один или несколько частей тренингового занятия.

Периодичность встреч – 2 раза в неделю, продолжительность занятия – в среднем 40 минут – 1 час.

В развитии мотивационно-потребностного критерия готовности старшеклассников к выбору профессии предполагалось развитие интереса к профессиональной сфере.

В развитии когнитивного критерия готовности старшеклассников к выбору профессии предполагалось расширение объема профессиональных знаний, знакомство со спецификой профессиональной деятельности в условиях современных рыночных отношений.

В развитии деятельностно-практического критерия готовности старшеклассников к выбору профессии предполагалось формирование осознанности и активности в процессе профессионального выбора, приобретение практического профессионального опыта, развитие профессиональных навыков, формирование готовности к непрерывному образованию.

В развитии рефлексивно-результативного критерия готовности старшеклассников к выбору профессии предполагалось уточнение профессиональных планов, их самоанализ, развитие стремления в саморазвитии и совершенствовании профессиональных умений и навыков.

Практическая апробация программы психологического тренинга для старшеклассников «Шаг в будущее» была осуществлена на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13» г. о. Саранск, в ноябре-декабре 2019 г. В формирующем эксперименте приняли участие 12 старшеклассников в возрасте 16 – 17 лет, имеющие по данным констатирующего эксперимента низкую готовность к выбору профессии.

В рамках контрольного эксперимента было проведено повторное исследование с помощью психодиагностических методик, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента.

По итогам диагностики по «Методике изучения статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбель обнаружилось преобладание статуса профессиональной идентичности старшеклассников.

Уровень выше среднего в выраженности неопределенного статуса профессиональной идентичности продемонстрировали 8,3% школьников, что меньше на 50,1% чем на констатирующем этапе. При этом слабую выраженность неопределенного статуса показали 58,4%, что больше на 25% чем на констатирующем этапе.

Уровень выше среднего в выраженности навязанного статуса профессиональной идентичности имели 8,3% школьников, что меньше на 8,4% чем на констатирующем этапе. Они по-прежнему были сильно подвержены влиянию окружающих при выборе профессиональной деятельности. Средний уровень выраженности навязанного статуса профессиональной идентичности показали 8,3% испытуемых, что на столько же больше, чем на констатирующем этапе. Количество испытуемых

с уровнем ниже среднего и слабо выраженным осталось прежним.

Уровень выше среднего в выраженности моратория как статуса профессиональной идентичности имели 16,7% школьников, что меньше на 8,3% чем на констатирующем этапе. Эти старшеклассники находились в профессиональном кризисе, характеризующемся поиском альтернативных вариантов профессионального развития и активно пытающихся выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение в отношении своего будущего. Средний уровень выраженности моратория показали 25% испытуемых, что на столько же больше, чем на констатирующем этапе.

Уровень выше среднего в выраженности сформированного статуса профессиональной идентичности имели 16,7% школьников, что на столько же больше, чем на констатирующем этапе. Эти старшеклассники характеризовались осознанностью профессионального выбора и сформированной готовностью его осуществления. Средний уровень выраженности сформированного статуса показали 58,3% испытуемых, что на столько же больше, чем на констатирующем этапе. Слабую выраженность сформированного статуса продемонстрировали 8,3%, что меньше на 66,7%, чем на констатирующем этапе. Следовательно, можно констатировать наличие доминантной тенденции преобладания статуса «сформированная профессиональная идентичность» старшеклассников.

По итогам диагностики по методике «Мотивы выбора профессии» (С.С. Гриншпун) можно констатировать преобладание мотивов престижности профессии, делового характера, творческой реализации в труде в выборе профессии старшеклассниками.

По итогам диагностики по методике «Готовность подростков к выбору профессии» (методика В.Б. Успенского) несмотря на то, что высокая готовность к выбору профессии у испытуемых диагностирована не была, у 83,3% испытуемых была диагностирована средняя готовность к выбору профессии, у 16,7% старшеклассников (что на 58,3% меньше, чем на констатирующем этапе исследования) – низкая готовность к выбору профессии, неготовность к выбору профессии не была диагностирована у школьников. Следовательно, можно говорить о тенденции повышения готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии.

Проводя анализ различий в статусе

профессиональной идентичности старшеклассников экспериментальной группы, следует отметить, что с помощью Т-критерия Вилкоксона были выявлены достоверные различия на однопроцентном уровне значимости в статусах «неопределенная» ($T_{эмпл.}=9$), «навязанная» ($T_{эмпл.}=7,5$), «сформированная» ($T_{эмпл.}=1$) до и после формирующего этапа исследования.

Проводя анализ различий в мотивах выбора профессии старшеклассников экспериментальной группы, следует отметить, что с помощью Т-критерия Вилкоксона были отмечены достоверные различия на однопроцентном уровне значимости в проявлении мотивов престижности профессии ($T_{эмпл.}=5$), материального благополучия ($T_{эмпл.}=9$), делового характера ($T_{эмпл.}=5$), и на пятипроцентном уровне значимости в проявлении мотива творческой реализации в труде ($T_{эмпл.}=12$) до и после формирующего этапа исследования.

Проводя анализ различий в готовности старшеклассников экспериментальной группы к выбору профессии, следует отметить, что с помощью Т-критерия Вилкоксона были отмечены достоверные различия на однопроцентном уровне значимости в проявлении этой готовности ($T_{эмпл.}=3$) до и после формирующего этапа исследования.

Это подтверждало значимость влияния тренинговых занятий на развитие готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии.

Заключение. Экспериментальным путем установлено, что большинство старшеклассников на констатирующем этапе исследования имели средний и низкий уровни готовности к выбору профессии.

На основе теоретического и практического исследования готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии нами была спроектирована программа «Шаг в будущее». При проектировании тренинга развития готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии учитывалась необходимость развития критериев: мотивационно-потребностного, когнитивного, деятельностно-практического, рефлексивно-результативного. Реализация тренинга предполагала достижение положительных результатов в становлении профессионального самоопределения старшеклассников.

Согласно полученным данным, после участия старшеклассников в программе «Шаг в будущее» наблюдалась тенденция увеличения обучающихся, готовых к осуществлению осознанного профессионального выбора. Данные подтверждены методом математической обработки данных. Это подтверждало выдвинутую гипотезу, что средствами тренинга возможно добиться развития готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии.

Результаты работы могут быть использованы психологами и педагогами в системе работы со школьниками в рамках профориентации.

Литература:

1. Бесклубная А.В. Формирование готовности старшеклассников к выбору профессии: автореф. ... дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бесклубная Антонина Вячеславовна. – Нижний Новгород, 2013. – 20 с.
2. Варданян В.А., Русяев А.П. Сущность и структура готовности к профессиональному самоопределению подростков [Электронный ресурс] / В.А. Варданян, А.П. Русяев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 5. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN519.pdf>
3. Еременко Н.И. Предпрофильная подготовка школьников 5–11 класс: методическое пособие / Н.И. Еременко. – Волгоград: Панорама, 2006. – 219 с.
4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: теория и практика: учебное пособие для студентов / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – Москва: Академический проект, 2004. – 188 с.
5. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учебное пособие для студентов, магистрантов и аспирантов вузов России / Е.А. Климов. – Москва: Академия, 2004. – 239 с.
6. Локтев А.А. Специфика процесса самоопределения старшеклассников из кадетских классов / А.А. Локтев // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – № 2(34). – С. 87–92.
7. Локтев А.А. Педагогические условия сопровождения самоопределения обучающихся старших кадетских классов / А.А. Локтев // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – № 4(40). – С. 58–64.
8. Микаэлян Д.А. Психологическое сопровождение формирования готовности старшеклассников к осознанному выбору будущей профессии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Микаэлян Диана Арменовна. – Пятигорск, 2015. – 24 с.
9. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии. Программа предпрофильной подготовки: рабочая тетрадь учащегося / Г.В. Резапкина. – 3-е издание. – Москва: Генезис, 2010. – 143 с.
10. Тюшев Ю.В. Выбор профессии: тренинг для подростков: методическое пособие / Ю.В. Тюшев. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 160 с.

References:

1. Besklubnaya A.V. Formation of the readiness of high school students for the selection of a profession: author. ... dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / Besklubnaya Antonina Vyacheslavovna. - Nizhny Novgorod, 2013. - 20 p.
2. Vardanyan V.A., Rusyaev A.P. The essence and structure of readiness for professional self-determination of adolescents [Electronic resource] / V.A. Vardanyan, A.P. Rusyaev // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2019. - № 5. - Access mode: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN519.pdf>
3. Eremenko N.I. Preprofile preparation of students in grades 5–11: methodological manual / N.I. Eremenko. - Volgograd: Panorama, 2006. - 219 p.
4. Zeer E.F., Pavlova A.M., Sadovnikova N.O. Professional orientation: theory and practice: a textbook for students / E.F. Seer, A.M. Pavlova, N.O. Sadovnikova. - Moscow: Academic project, 2004. - 188 p.
5. Klimov EA Pedagogical work: psychological components: a textbook for students, undergraduates and graduate students of Russian universities / E.A. Klimov. - Moscow: Academy, 2004. - 239 p.
6. Loktev A.A. The specifics of the process of self-determination of high school students from cadet classes / A.A. Loktev // Humanities and education. - 2018. - № 2 (34). - S. 87–92.
7. Loktev A.A. Pedagogical conditions for supporting self-determination of students in senior cadet classes / A.A. Loktev // Humanities and education. - 2019. - № 4(40). - S. 58–64.
8. Mikaelyan D.A. Psychological support for the formation of senior students' readiness for a conscious choice of a future profession: abstract. dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / Mikaelyan Diana Armenovna. - Pyatigorsk, 2015. - 24 p.
9. Rezapkina G.V. Psychology and career choice. Pre-profile training program: student workbook / G.V. Rezapkin. - 3rd edition. - Moscow: Genesis, 2010. - 143 p.
10. Tyushev Yu.V. Choice of a profession: training for adolescents: a methodological manual / Yu.V. Tyushev. - St. Petersburg: Peter, 2006. - 160 p.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



Дополнительное образование

УДК 377.35

Особенности педагогического проектирования образовательной системы на предприятии

Peculiarities of pedagogical design at the enterprise

Лысак Д.Л., ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», lenta-d@yandex.ru

Lysak D., FSBEI HE "Sakhalin State University," lenta-d@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.023

Ключевые слова: педагогическое проектирование, традиционное проектирование, нетрадиционное проектирование, принципы педагогического проектирования, преобразование образовательных систем.

Keywords: pedagogical design, traditional design, non-traditional design, principles of pedagogical design, transformation of educational systems.

Аннотация. Актуальность статьи определяется важностью внедрения педагогического проектирования на предприятии как нового вида проектирования, который направлен на конструктивное преобразование существующей системы образования и повышения квалификации работников на предприятии в связи с глобальными экономическими и социокультурными изменениями, необходимостью поддержания требуемого уровня подготовки персонала, развития конкурентоспособности предприятия, а также индивидуально-личностных потребностей персонала. На основе практического опыта внедрения педагогического проектирования на предприятии автор рассматривает те его аспекты, которые формируют готовность проектировщиков преобразований к целенаправленной работе. Цель статьи заключается в определении принципов педагогического проектирования как сущностных положений педагогического проектирования на предприятии. Выделены особенности традиционного и нетрадиционного (непрототипического) проектирования, причины их возникновения, особенности педагогического проектирования. Раскрыты принципы педагогического проектирования. Доказано, что педагогическое проектирование как система взаимосвязанных элементов, направленных на преобразование существующей системы профессионального обучения на предприятии, является инновационным видом проектирования, заслуживающим дальнейшей разработки, апробации и внедрения. Статья предназначена для руководителей, HR специалистов, педагогов-практиков, все, кто работает с данным кругом вопросов.

Abstract. The relevance of the article is determined by the importance of introducing pedagogical design at the enterprise as a new type of design, which is aimed at constructively transforming the existing system of education and training of employees at the enterprise in connection with global economic and socio-cultural changes, the need to maintain the required level of training of personnel, the development of the enterprise competitiveness, as well as individual needs of personnel. Based on the practical experience of introducing pedagogical design at the enterprise, the author considers those aspects of it that form the readiness of change designers for targeted work. The purpose of the article is to define the principles of pedagogical design as essential provisions of pedagogical design at the enterprise. The peculiarities of traditional and non-traditional (non-prototypical) design, the reasons for their occurrence were highlighted, the peculiarities of pedagogical design were identified. Principles of pedagogical design are disclosed. It has been proved that pedagogical design as a system of interconnected elements aimed at transforming the existing professional training system at the enterprise is an innovative type of design that deserves further development, testing and implementation. The article is intended for managers, HR specialists, educators-practitioners, everyone who works with this range of issues.

Введение. Проектирование проникает во все сферы жизнедеятельности человека, становится частью производственной деятельности предприятий, создает условия для перехода от

реальной ситуации развития в желаемую. В условиях нестабильности, неопределенности, сложности и неоднозначности многих трансформаций и изменений закономерно

возрастает значение проектной деятельности во всех сферах функционирования предприятия, в том числе и в системе образования на предприятии. Действительно, от уровня профессиональной подготовки сотрудников предприятия и их адаптации под конкретные экономические задачи в полной мере зависят производительность и экономическая прибыль, поэтому вопросы подготовки и повышения квалификации персонала стоят очень остро.

На предприятиях авиационной отрасли создана многоуровневая и разветвленная система повышения квалификации и переподготовки персонала. Каждая подсистема образования имеет относительно самостоятельную цель обучения, придерживается сложившихся образовательных традиций и необходимых профессиональных требований к уровню и объему знаний. Все это приводит к противоречию между общим объемом необходимых трудозатрат работника и необходимыми трудозатратами для достижения определенного уровня образования. Существующая технология проектирования на предприятии направлена на решение внутренних потребностей предприятия или на совершенствование сложившихся образовательных подсистем, что не всегда возможно, так как управление частью образовательных подсистем находится вне структуры предприятия, а другие образовательные подсистемы достаточно изолированы из-за своей педагогической специфики. Такой вид проектирования исследователи называют традиционным. Традиционное проектирование не выходит за пределы создания объектов, процессов или структур; его задача ограничена самим заказом, а созданные объекты «вписываются» в существующую систему.

Экономические и культурно-исторические трансформации меняют социокультурную среду работника предприятия и характер отношений в сферах «человек-человек» и «человек-технологии», то есть внешние для предприятия изменения влияют на эффективность самого производства. Возникает необходимость проектирования преобразований образовательной системы предприятия с гарантированным результатом, с учетом социокультурных изменений, общественных и личностных потребностей, интересов, склонностей и способностей человека, для формирования сбалансированной трудовой и учебной нагрузки, а также повышения эффективности предприятия и его конкурентоспособности. Принципиальная комплексность проектной задачи и

неизолированность от культурно-исторических изменений определяют необходимость расширения поля педагогического проектирования на предприятии, включение в него субъективных аспектов. «Педагогическое проектирование – это нахождение способа перехода от реального состояния к идеальному» [8]. Такое проектирование является частью социального проектирования и относится к так называемому «нетрадиционному» проектированию, которое рассматривается не изолировано, а с учетом социокультурного контекста какой-либо проблемы, как звено возможной последовательности, направленной на будущее. Такое проектирование еще называют непрототипическим [6], то есть с отсутствием заданного «протипа» для достижения поставленных целей, с возможностью разветвления путей достижения результата и учетом сопутствующих обстоятельств и специфических свойств проектируемого объекта.

На сегодняшний день в образовательной системе предприятия используется общий подход к проектированию всех интеллектуальных объектов, не выделяются традиционное и социальное проектирование, что, на наш взгляд, может привести к ошибкам и недостижению планируемых результатов. Для педагогического проектирования принципиально важна готовность проектировщиков преобразований образовательной системы предприятия к целенаправленной работе по переходу от реального состояния к идеальному.

Материалы и методы. Я. Дитрих [2], З.С. Жиркова [3] в своих исследованиях используют системный подход; З.З. Кирикова, О.В. Тарасюк [5], В.Е. Радионов [7] и другие рассматривают проектирование как систему, состоящую из подсистем: традиционное и нетрадиционное проектирование. В нетрадиционном проектировании выделяют социальное проектирование как новое проектирование, которое реализуется с учетом внешних социокультурных изменений. Исследуют педагогическое проектирование как часть социального проектирования, выделяют его особенности и те признаки, которые указывают на принадлежность такого вида педагогической деятельности к проектной: вехи, этапы, технологии (В. Гаспарский, Я. Дитрих и другие). Таким образом, опираясь на исследования вышеперечисленных ученых, мы исследовали общие признаки проектирования и особенности педагогического проектирования. На основе синтеза и анализа определили принципы педагогического проектирования на предприятии.

Результаты исследования. В ходе проведенного исследования мы обобщили и систематизировали знания о сущности педагогического проектирования образовательной системы на предприятии, выделили специфику и отличия от традиционного проектирования, выявили его принципы.

В отечественной теории и практике педагогического проектирования основоположником считается А.С. Макаренко, который рассматривал процесс воспитания как «педагогическое производство» и признавал колоссальное влияние воспитательной среды на результаты проектирования и воспитания в целом.

Современные авторы [2;7] в своих работах рассматривают педагогическое проектирование как последовательные шаги перехода с уровня на уровень, связанные с конкретизацией цели, и в процессе которого происходит уменьшение масштаба проектных задач, объектов проектирования, и возрастают требования конкретности решений. Одной из характеристик этого процесса является его инвариантность.

Ряд авторов [5;7] рассматривают педагогическое проектирование через системный подход. Оно направлено на процесс обучения и воспитания человека с гарантированным эффектом. В центре внимания исследователей - проблемы выбора методов в педагогическом исследовании. Исследователи определили концептуальные положения педагогического проектирования для решения проблемы повышения качества образования. Е.С. Заир-Бек [4], В.З. Юсупов [10], В.Е. Радионов [8] и другие в своих работах опираются на классические идеи проектирования, согласно которым педагогическое проектирование – это управляемый процесс со сложной внутренней структурой, в основе которого - творчество проектировщика на основе системного подхода, нацеленное на решение задач развития, преобразования и совершенствования образовательных систем. Исследователи сходятся во мнении, что педагогическое проектирование носит нелинейный, итеративный характер и предполагает обратную связь между объектом проектирования и проектировщиком через эксперимент. В процессе проектирования ведется работа по выявлению отклонений в поведении проекта. Исследователи также подчеркивают влияние на эффективность проектирования со стороны внешней среды.

На основе системного подхода возможно выделить общие принципы педагогического проектирования, присущие большинству его

концепций как возможные сущностные положения педагогического проектирования на предприятии. Убедительно и полно, на наш взгляд, они представлены в концепции В.Е. Радионова [8], в которой обоснованы основные принципы проектирования: связь с актуальными потребностями и определенным комплексом объективных условий; задачный характер, непосредственная связь с необходимостью последовательно принимать ответственные решения; итерационный характер, когда для приближения к удовлетворительному решению многократно моделируется объект, и принимаются соответствующие решения; наукоемкий характер, постоянная опора на использование научных основ и поиск необходимой научной информации; практикоориентированный характер; интеллектуальный характер; информационный характер; практиковосприимчивость проектирования.

Ряд исследователей [6;8;9 и др.] относят педагогическое проектирование к нетрадиционному виду проектирования, в связи с чем предложенные в концепции В.Е. Радионова принципы мы предлагаем дополнить присущими нетрадиционному проектированию принципами: творческий характер и рефлексивный характер. Остановимся на характеристике данных принципов подробнее.

Творческий характер. В литературе дается определение проектированию, как процессу создания проекта – прототипа, прообраза, предполагаемого или возможного объекта, от латинского *projectus* – брошенный вперед. В самом значении слова обозначена роль человека, его мысленный и творческий подход к преобразованию реальности; творчество имманентно проектной и педагогической деятельности [7]. Творческий характер проектной деятельности порождает замыслы, общие идеи и инсайты проектировщика, которые затем трансформируются в образы, метафоры, в особый язык проекта. Я. Дитрих рассматривает проектирование как последовательные этапы приближения замысла к его предметной реализации, в которой субъект творчества, имея выраженную концепцию, превращает проект из эскизного в рабочий [2].

Рефлексивный характер. Науковедческая рефлексия, как основа «добычи» нового знания, является сквозным элементом всего процесса педагогического проектирования. Проектировщики сосредотачиваются на вопросах потребностей, постановке проектных задач, концепций и проектных решений, способах

реализации концепций, способах оценки эффективности проектов. Все эти аспекты рефлексии рассмотрел в своей работе В. Гаспарский [1]. Рефлексия над проектированием, как освоение проектной культуры, является необходимой деятельностью в педагогическом проектировании, что предполагает осознанное отношение к преобразованиям. Таким образом, за счет конвергенции предложенных нами элементов в концепцию «Сущность проектирования», можно выделить особенности педагогического проектирования, увидеть систему целостно и выстроить взаимосвязи в самом объекте.

Представим зарисовку подготовки к педагогическому проектированию. На предприятиях авиационной отрасли, где мы организуем опытно-экспериментальную работу по нашей проблеме исследования, одновременно могут действовать несколько видов профессиональных подготовок, которые выступают как отдельные системы профессионального обучения: обязательная подготовка (федеральные авиационные правила), развивающая подготовка (рынок присутствия предприятия, изменения в экономике, социокультурные изменения), дополнительная профессиональная подготовка (профстандарты, программы подготовки образовательных организаций), самообразование (обучение на рабочем месте, индивидуальная программа развития, ценностно-смысловые установки, вовлеченность, социокультурная среда). На основе системного и праксиологического подходов для преобразований с гарантированным результатом все подготовки объединятся в одну систему профессионального обучения на предприятии как систему педагогического содействия и сопровождения профессионального развития человека.

Рассмотрим принципы проектирования как инструкцию описания для проектировщика, которые описывают все виды подготовок на основе принципов педагогического проектирования:

- *связь с актуальными потребностями и объективными условиями.* Потребности возникают в связи с необходимостью в конструктивном разрешении противоречий, связанных с развитием образовательных систем, формулируются в виде проектных задач в контексте педагогических идей и тенденций инновационной практики;

- *задачный характер.* Решение задач в общем виде представляется как цепочка последовательных переходов от одних уровней к

другим, от одних подходов рассмотрения к другим. Задачи могут быть направлены на желаемые изменения, на развитие модельного представления исходного замысла, на получение промежуточных результатов и их экспериментальное подтверждение, на мониторинг изменений и измерений пилотажных испытаний;

- *итерационный характер.* Последовательно-циклическое приближение к воплощению замысла: сменяющие друг друга процессы, описываются в моделях (способ выделить сущностный аспект из реального объекта), которые прорабатываются в режиме эксперимента и организации исследования; новшества, появившиеся в режиме эксперимента, формируют изменения в разработке модели и вместе с результатами исследований переходят в новый виток разработки проекта;

- *научно-эмпирический характер.* Ценностное переосмысление педагогической действительности, в процессе которого модели обогащаются за счет привлечения данных педагогических наук и оправдавших себя приемов передовой педагогической практики;

- *практикоориентированный характер.* Концепции, методы, технологии, которые возникли, как средства описания и понимания педагогической деятельности, рассматриваются как сценарии возможного развития реальных объектов. Сценарии указывают на желательные перемены в ценностных ориентациях, в содержании и методах, в функционировании и в характере взаимодействия с социокультурной средой;

- *интеллектуальный характер.* Трансформация информации в реальные продукты проектирования, имеющие черты предписаний к практическому осуществлению, могут быть представлены в виде текстов, таблиц, схем, графиков, и т.д. Интеллектуальные результаты рассматриваются как продукт деятельности; произведение автора или коллектива авторов; как новое педагогическое знание;

- *информационный характер.* Информация о проектной деятельности принимается, перерабатывается, отправляется и хранится. Наличие механизма переработки информации создает условия для массового использования результатов проекта;

- *практиковосприимчивость.* Готовность использовать оправдавшие себя в практике, но не нашедшие объяснения в науке, схемы деятельности, конструкции и технологии. Педагогические инновации, возникающие в

педагогической практике, могут стать основой замысла нового проекта и предметом науковедческой рефлексии;

- *творческий характер*. Предварительная подготовка по созданию проектного замысла, с авторской окрашенностью, направлена на высокоэффективное решение педагогических задач. Не все творчество можно явно выделить и сделать предметом науковедческой рефлексии. В связи с этим выделяют педагогическое изобретательство, которое осуществляется и завершается с нахождением способа решения проблемы и основывается на научных данных. Изобретательство явно выражено и описательно представлено;

- *рефлексивный характер*. Предметом рефлексии становится сам процесс проектирования, который проводится по выбранной технологии. Рефлексия над

проектированием может стать отдельным предметом научного исследования.

Заключение. Таким образом, мы рассмотрели сущность педагогического проектирования как систему взаимосвязанных элементов, создающую основу внедрения нового вида проектирования на предприятии, выделили особенности, отличающие педагогическое проектирование от традиционного. Это позволит в будущем определить место педагогического проектирования образовательной системы в деятельности предприятия, определить его потенциал и перспективы для совершенствования и повышения его конкурентоспособности. Не вызывает сомнения, что данное проектирование необходимо внедрять в проектную деятельность предприятий. Однако необходима целенаправленная подготовка проектировщиков к данной деятельности, но это - тема уже другого разговора.

Литература:

1. Гаспарский В. Практикологический анализ проектно-конструкторских разработок / В. Гаспарский. - М.: Мир, 1978. - 172 с.
2. Дитрих Я. Проектирование и конструирование: Системный подход / Я. Дитрих. - М.: Мир, 1981. - 456 с.
3. Жиркова З.С. Основы педагогического проектирования: учебное пособие. - М.: Акад. естествознания, 2014. - 129 с.
4. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Заир-Бек Елена Сергеевна. - СПб., 1995. - 410 с.
5. Кирикова З.З., Тарасюк О.В. Педагогическое проектирование в контексте социального проектирования / З.З. Кирикова, О.В. Тарасюк // Образование и наука. - 2003. - № 3. - С. 116-130.
6. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред.

В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 288 с.

7. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Радионов Виктор Евсеевич. - СПб., 1996. - 352 с.

8. Розин В.М. Проектирование как объект философско-методологического исследования / В.М. Розин // Вопросы философии. - 1984. - № 10. - С. 100-112.

9. Симонян Р.Я. Социальное проектирование в образовании / Р.Я. Симонян // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. - 2013. - № 10. - С. 218-226.

10. Юсупов В.З. Теоретические основы социально-педагогического проектирования в региональных системах образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Юсупов Виталий Зуфарович. - Киров, 1999. - 363 с.

References:

1. Gasparsky V. Practical analysis of design developments / V. Gasparsky. - M.: Mir, 1978. - 172 p.
2. Dietrich J. Design and construction: A systematic approach / J. Dietrich. - M.: Mir, 1981. - 456 p.
3. Zhirkova Z.S. Fundamentals of pedagogical design: a training manual. - M.: Acad. Natural Sciences, 2014. - 129 p.
4. Zaire-Bek E.S. Theoretical foundations of teaching pedagogical design: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / Zair-Bek Elena Sergeevna. - SPb., 1995. - 410 p.
5. Kirikova Z.Z., Tarasyuk OV Pedagogical design in the context of social design / Z.Z. Kirikova, O.V. Tarasyuk // Education and Science. - 2003. - № 3. - S. 116-130.
6. Kolesnikova I.A. Pedagogical design: textbook allowance for higher. textbook. institutions / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Siberian; under the editorship of V.A.

Slastenin, I.A. Kolesnikova. - 2nd ed., Erased. - M.: Publishing Center "Academy", 2007. - 288 p.

7. Radionov V.E. Theoretical foundations of pedagogical design: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / Radionov Viktor Evseevich. - SPb., 1996. - 352 p.

8. Rozin V.M. Design as an object of philosophical and methodological research / V.M. Rozin // Questions of philosophy. - 1984. - № 10. - S. 100-112.

9. Simonyan R.Ya. Social design in education / R.Ya. Simonyan // Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. - 2013. - № 10. - S. 218-226.

10. Yusupov V.Z. Theoretical foundations of socio-pedagogical design in regional education systems: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / Yusupov Vitaliy Zufarovich. - Kirov, 1999. - 363 p.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

УДК 378

Проектирование ситуативных задач для формирования личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД

Design of situational tasks for the formation of personal and professional qualities of the Internal Affairs' authority

Никулин С.Г., Казанский юридический институт МВД России, kazanreds@gmail.com

Nikulin S., Kazan law Institute of MIA of Russia, kazanreds@gmail.com

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.024

Ключевые слова: сотрудник органов внутренних дел, профессиональная подготовка, дополнительное профессиональное образование, социальная ответственность, личностно-профессиональные качества.

Keywords: Internal Affairs authority, professional training, additional professional education, social responsibility, personal and professional qualities.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос трансформации содержания профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. В связи с особой важностью и социальной значимостью профессии, исследуется формирование социальной ответственности как личностно-профессионального качества. Автор полагает, что продуктивным форматом обучения являются ситуативные задачи с проблемой морального выбора и их групповое или индивидуальное доказательное решение. Цель исследования: обосновать воспитательную роль ситуативных задач в профессиональной подготовке сотрудников ОВД и представить алгоритм их разработки. Автором раскрывается специфика обучения сотрудников ОВД в рамках системы дополнительного профессионального образования. Представлена методология исследования, базирующаяся на социо-когнитивном, контекстном и компетентностном подходах. Выделены принципы формирования социальной ответственности сотрудников ОВД: гуманизации, интеграции, активности, саморазвития. Автором обоснован алгоритм проектирования ситуативных задач для профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Его адаптация с учетом специфики профессиональной подготовки и контекста обучения позволит осуществить разработку ситуационных задач в любой предметной сфере. Представлены примеры ситуативных задач, построенных по данному алгоритму.

Abstract. The article deals with the problem of transformation of the Internal Affairs authority's content of professional training. In accordance with special significance, and social importance of the profession, the formation of social responsibility is treated as a personal and professional quality. The author believes that the most productive format of teaching and learning are situational tasks with the problem of moral choice and their individual and group-proving solution. The purpose of the research is to substantiate the upbringing role of the situational tasks in the professional training of Internal Affairs authority and present the mechanism of its development. The author reveals features of training Internal Affairs authority in accordance with the system of additional professional education. The methodology of the research, based on the social responsibility of the Internal Affairs authority, is presented: it includes humanization, integration, active participation, self-development. The author of the article substantiated the algorithm of design situational tasks for professional training of Internal Affairs authority. The adoption of the algorithm taking into consideration features of professional training and the context of education will allow us to perform the development of situational tasks in each subject sphere. The examples of situational tasks are presented, based on the unified algorithm.

Введение. Комплексное реформирование правоохранительной системы Российской Федерации повлекло за собой существенные изменения в профессиональной подготовке сотрудников полиции. Сформированы новые требования к профессиональным качествам сотрудника ОВД как регламентированных законодательно, так и ожидаемых обществом.

Особый упор делается на формирование профессиональной системы ценностей, противостоящей профессиональной деформации, и включение этого аспекта в систему дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД в рамках которого и осуществляются их профессиональная подготовка и непрерывное повышение

квалификации по мере прохождения службы [1;2].

Цель исследования: обосновать воспитательную роль ситуативных задач в профессиональной подготовке сотрудников ОВД и представить алгоритм их разработки.

Для реализации задач авторского исследования важнейшим вектором проектирования содержания профессиональной подготовки сотрудника ОВД является социальная направленность профессии. Обращение к формированию и развитию социальной ответственности сотрудника ОВД вызвано тем, что многомерные виды его профессиональной деятельности направлены на социум – обеспечение безопасности граждан в любых ситуациях жизнедеятельности. Это подчеркивается еще и высокой ценой профессиональных ошибок сотрудника полиции. Статус профессии, ее ориентация, социальная значимость, общественная и государственная ценность задают особый уровень социальной ответственности, измеряемый по результатам деятельности своих представителей. Социальная ответственность сотрудника ОВД представляется автору как профессионально-личностная устойчивая характеристика, развивающаяся в процессе непрерывного обучения и опыта профессиональной деятельности полицейского, определяющая его деятельность и способы решения профессионально-значимых задач через поступки в ситуации выбора при достижении поставленных целей с пониманием последствий собственных действий как представителя профессии [3].

С позиций особенностей профессии полицейского каждое «применение» им социальной ответственности несет в себе «отражение» полиции как социального института, подразделения органов внутренних дел (отдела полиции), собственной личности, объединяя все названные характеристики при любом проявлении профессиональных взаимодействий.

Необходимо отметить специфику рассматриваемой системы профессионального обучения сотрудников ОВД. Она реализуется в рамках программ непрерывного дополнительного профессионального образования (по должностям), осуществляемых планомерно для каждого сотрудника в течение определенного временного интервала, и является обязательным для его аттестации. Этот факт предопределяет специфические черты рассматриваемого вида обучения:

1) мотивация к обучению, связанная как минимум с обязательным достижением

образовательных целей для профессионального закрепления или роста;

2) направленность на спектр профессиональных целей и наличие жизненного и/или профессионального опыта (обучение взрослых);

3) наличие ориентиров решения профессиональных задач в виде достижений коллег;

4) минимальный разрыв между получением и применением полученных знаний в практической профессиональной деятельности.

Методология исследования. Методологической базой исследования выступают социо-когнитивный, контекстный и компетентностный подходы.

Социо-когнитивный подход, ранее описанный в исследованиях [4;5], трактуется автором с точки зрения педагогической организации процессов профессиональной социализации и межличностного взаимодействия. Одно из основных положений данного подхода заключается в том, что личность овладевает смыслами в представленных выше реальностях предметного мира, культуры и речи посредством социального взаимодействия [6], понимая социальность как систему, формирующую ее жизнь - многочисленные действенные проявления в разнообразных жизненных ситуациях, в том числе, и профессиональных. Следовательно, процесс обучения следует направить на формирование и развитие исходных социальных установок, определяющих границы профессиональных действий. Так произойдет перенос устоявшихся форм поведения, адаптации и развития личности в реальность.

Контекстный подход базируется на положениях широко известной теории контекстного обучения академика А.А. Вербицкого [7]. М.А. Болдина, считает, что контекстный подход позволяет «осознанно отбирать методы обучения, соответствующие целям образования и его содержанию...» через «...личностное включение каждого студента в структурированные контексты осваиваемой профессиональной деятельности» [8], и автор в полной мере разделяет эту позицию. Здесь контекст представляется как «единица измерения» самого человека – внутренних особенностей и внешней среды, определяет личностное восприятие и профессиональные действия в рамках обучения. Формируемая образовательная среда позволяет интегрировать особенности подготовки сотрудников ОВД, создав квазипрофессиональное поле для отработки умений и навыков и развить их как

личностно-профессиональные качества обучающихся.

Компетентностный подход, являющийся базой современного образования на всех его уровнях, направлен на развитие способов профессиональной деятельности, готовности к ее реализации и установки норм профессионального поведения. Особое значение положения данного подхода приобретают в свете организации непрерывной профессиональной подготовки сотрудников ОВД как обязательного компонента соответствия занимаемой должности и дальнейшего карьерного роста [9]. Развитие всех видов компетенций обучающихся сотрудников ОВД поддерживается требованиями к результативности обучения, выраженных в образовательных стандартах и реализуемых программами дополнительного профессионального образования.

Общность указанных подходов реализуется в следующих принципах, необходимых, по мнению автора, для эффективного формирования личностно-профессиональных качеств сотрудника ОВД:

- *принцип гуманизации*, поддерживающий приоритет ценности Человека;

- *принцип интеграции*, предполагающий взаимосвязанность и взаимообусловленность: а) компонентов системы подготовки сотрудников ОВД и системы их профессионального роста б) обучения и воспитания в рамках профессиональной подготовки сотрудников ОВД; в) компонентов системы обучения и личностных когнитивных особенностей обучения; г) личностных характеристик и контекста обучения;

- *принцип активности*, вовлекающий слушателя в процесс обучения и его позиционирование как равноправного субъекта своего образования;

- *принцип саморазвития*, акцентирующий внимание на личностно ориентированных позициях, когнитивных механизмах познания, соотношении познавательной деятельности слушателя, преодолении внутренних барьеров.

Результат. Принятие профессиональных решений для сотрудника ОВД находится в сфере *бинарных отношений*: «социальная необходимость – социальный долг», «нормы – свобода», «обязанности – возможности, желания, приоритеты». Требуется принципиально новая организация педагогического процесса и создание условий развития личностных когнитивных механизмов, формирование универсальных социальных качеств, совокупность которых обусловит решение профессиональных задач. Нравственный и профессиональный выбор

должны быть подкреплены установленными и освоенными слушателями в процессе обучения алгоритмами действий, нормами и мотивами с оценкой прогнозных вероятностей действий. В этих целях автором предлагается использование ситуативных задач как базы формирования личностно-профессиональных качеств, важнейшим из которых выступает социальная ответственность.

С использованием приведенной выше методологии и обобщенного алгоритма проектирования ситуационных задач, ранее разработанного авторским коллективом в общем виде для образования взрослых [10], представим алгоритм проектирования ситуативных задач для профессиональной подготовки сотрудников ОВД.

1 этап. Формирование дидактических целей. Этот этап включает определение места ситуационной задачи в структуре учебного курса (мини-задача, индивидуальный или групповой проект, непосредственное решение или решение в предварительной подготовке, уровень сложности). Принципиально важным автор считает решение задач в присутствии педагога. Это позволяет посредством педагогического наблюдения выявить пробелы, проблемы, особенности когнитивных (познания, восприятия) слушателей курса с тем, чтобы осуществлять коррекцию их образовательной деятельности для достижения поставленных дидактических целей. Полезным является решение одних и тех же задач (или разрешения той же ситуации с заменой условий) на разных этапах обучения для закрепления профессиональных механизмов действий.

2 этап. Построение или выбор модели ситуации, которая отражает изучаемую деятельность. Здесь принципиальными являются драматизм ситуации и сюжет задачи; возможна формулировка с взаимоисключающими условиями.

Особое внимание при формировании личностных качеств сотрудника ОВД мы отводим наличию в задачи ситуации, требующей сложного морального выбора, где разрыв между «человеком» и «профессионалом», желанием, возможностями и полномочиями должен разрешаться в «пользу» норм представителя силовых структур и исключительно в рамках его допустимых действий.

3 этап. Анализ информации в предметной сфере по выбору модели ситуации. Здесь необходимо соблюсти несколько обязательных условий: а) обеспечить реальность возникновения ситуации для профессиональной деятельности сотрудника полиции (для реализации возможно

использование опыта имеющихся резонансных прецедентов, широко распространенных ситуаций, возникающих ежедневно в практической деятельности; сложных казусных ситуаций и др.); б) определение количества условий для решения задачи. Здесь возможно два варианта - количество условий необходимо и достаточно для описания ситуации, и слушатель должен подобрать варианты собственных правомерных действий, или количество условий явно недостаточно для описания ситуации и требует из поиска и/или разветвленного прогнозного проектирования действий слушателя; в) позиция задачи – поиск новых знаний или отработка уже имеющихся навыков, что влияет на типологию задачи, ее характеристики, последствия, пути разрешения.

4 этап. Диагностика валидности ситуационной задачи. Речь идет о проведении методического учебного эксперимента, построенного по той или иной схеме, для выяснения эффективности ситуационной задачи, позволяющей определять характеристики структуры ситуации, её функции, взаимодействие с окружающей и внутренней средой. Возможна проверка условий и решения задачи в тестовом режиме на опытных коллегам – преподавателях образовательных организаций системы МВД России или непосредственно на сотрудниках ОВД. При наличии множественных решений задачи важным является уточнение условий, задающих ограничения контекста полученного решения, выбор наиболее оптимального выхода из ситуации. Утверждение условий ситуативной задачи для реализации в профессиональной подготовке возможно только после тщательных отработок, педагогической и юридической оценки возможных (допустимых) действий.

При формулировке задач с опорой на теорию контекстного обучения, применяемые социо-когнитивный, контекстный и компетентностный подходы, выделенные принципы обучения, важно осуществить проверку ситуативной задачи - педагогическое моделирование (разрешение ситуации).

Каждый из компонентов ситуативной задачи направлен на актуализацию, формирование или развитие определенных профессионально-личностных характеристик, соответственно, выполнение каждого из этапов должно подвергаться оцениванию.

5 этап. Подготовка окончательного варианта ситуативной задачи и ее внедрение в практику обучения. Данный этап требует подготовки дидактических материалов и выработку рекомендаций для педагога

относительно форм взаимодействия обучающихся между собой и с педагогом (экспертами) в ходе решения задач с учетом особенностей форм, методов и условий обучения.

Приведем примеры ситуативных задач, подобранных автором в ходе опыта преподавательской деятельности в рамках системы профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Спецификой является направленность задач на формирование социальной ответственности как личностно-профессионального качества, а значит, принципиально важным для этих задач является наличие ситуации морального выбора. Задачи подобраны с учетом опыта работы слушателей, проходящих обучение в рамках системы дополнительного профессионального образования.

Задача № 1. На одной из улиц в центре города (условие) сотрудник полиции преследует несколько лиц (условие), предположительно совершивших грабеж (ситуация). При себе сотрудник имеет табельное оружие (условие). После неоднократных требований остановиться преступники продолжают убежать (ситуация). Каковы правомерные действия сотрудника? (цель).

Задача № 2. Сотрудник сводного отряда МВД по Республике Татарстан (условие) находится в служебной командировке в Республике Дагестан (условие). В его должностные обязанности входит поддержание взаимодействия с представителями территориальных подразделений органов внутренних дел (условие). Однажды, в ходе неформального разговора (условие) один из местных сотрудников полиции предлагает ему за вознаграждение провести через блок-пост, занимаемый отрядом, автомобиль без досмотра (ситуация). Каковы правомерные действия сотрудника? (цель).

Задача № 3. Младший сержант полиции Бондарь К.В. в конце апреля 2020 года (период пандемии и режима самоизоляции для лиц старше 65 лет), находясь на маршруте патрулирования вместе с напарником (условие) заметил одиночно передвигающуюся женщину, на вид явно старше указанного возраста (ситуация). Подойдя к женщине, сотрудник полиции К.В. Бондарь представился и напомнил женщине о необходимости соблюдения карантинных мер и режима самоизоляции (разрешение ситуации). Проверка документов показала, что гражданка находится на значительном удалении от места проживания без соответствующего разрешения в электронной форме (детали ситуации). Свои действия

женщина пояснила необходимостью купить специальный корм для кота, который продается только в определенном магазине (детали ситуации). Можно было *привлечь гражданку к административной ответственности (в виде наложения административного штрафа)* (действия). Но сотрудники помогли женщине купить необходимое, выдали средства защиты (маску и перчатки) из собственных запасов и сопроводили ее до места проживания на патрульном автомобиле. На прощание сотрудники полиции озвучили рекомендации оставаться дома и пользоваться помощью волонтеров (детали ситуации). Были ли правомерны их действия? (цель).

Как видно из представленных задач, в каждой из них есть возможность различных действий, каждое из которых ставит обучающегося сотрудника ОВД в ситуацию сложного морального выбора и проверки собственной системы прав и профессиональных обязанностей. Разрешение ситуаций, коллективное обсуждение вариантов возможных событий направлены на развитие четких алгоритмов и способов действий с упором на социальную ответственность полицейского, обязанного оберегать граждан в случае нарушения границ их безопасности.

Опыт реализации автором ситуативных задач в процесс обучения профессиональной подготовки сотрудников ОВД позволяет утверждать их продуктивность в формировании личностно-профессиональных качеств слушателей. Искренний интерес к разбору профессиональных ситуаций привлекает обучающихся, способствуя развитию их мотивации и профессионализации, развитию профессиональной этики и принятию социальной ответственности за последствия своих действий.

Заключение. Предлагаемый в исследовании алгоритм проектирования ситуационных задач можно рекомендовать педагогам как универсальный. Его адаптация с учетом

специфики профессиональной подготовки и контекста обучения позволит осуществить разработку ситуационных задач в любой предметной сфере. Для обучающихся такой формат позволяет: получить непосредственный опыт профессиональной деятельности; осмыслить спектр теоретических знаний; экспериментально проверить их на практике; обсудить возможные гипотезы разрешения ситуации, а значит, развивать профессиональные коммуникации.

С педагогической точки зрения, принципиальной является не только условная правильность решения ситуационных задач, но и сам механизм ее решения, творческий подход, нестандартные ответы. Не менее важным является и мотивация нравственного выбора, обособляющая систему ценностей слушателя и демонстрирующая весь спектр его профессиональных и общекультурных компетенций в контексте поставленных в условии профессиональных затруднений. Поэтому педагогическая диагностика хода решения ситуационных задач является важным элементом обучения, носящим рефлексивный характер, способствуя основным направлениям развития личности: профессиональному (трудолюбие, конкурентоспособность), нравственному (ощущения себя личностью, овладение навыками сотрудничества и партнерства), умственному (умение слушать, запоминать, анализировать ситуацию, осмысливать большой объем информации), мотивационно-волевому (укрепление воли, мобилизация своих сил и возможностей, отстаивание своей точки зрения, признание мнения других).

Автор считает, что в рамках дополнительного профессионального образования сотрудников ОВД решение ситуационных задач может стать дидактическим инструментом организации образования, обуславливая его ярко выраженный практико-ориентированный вектор.

Литература:

1. Васильев В.В. Конструирование непрерывного воспитательно-обучающего воздействия в вузах МВД России: пути взаимодействия субъектов образовательного процесса / В.В. Васильев // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 6(125). - С. 76-80.
2. Спиридонов С.А., Романенко И.И. Научно-педагогические проблемы профессиональной подготовки сотрудников МВД России / С.А. Спиридонов, И.И. Романенко // Научный вестник Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова. - 2016. - № 2(67). - С. 190-197.
3. Никулин С.Г. К вопросу педагогической дефиниции социальной ответственности сотрудника органов внутренних дел / С.Г. Никулин // Colloquium-Journal. - 2019. - № 8-4. - С. 54-55.
4. 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(36). - С. 106-112.
5. Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалева, 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: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. – 228 с.

6. Главатских М.М. Социо-когнитивный подход в исследовании социально-психологической зрелости личности / М.М. Главатских // Известия Саратовского университета (Акмеология образования. Психология развития). - 2015. - № 2. - С. 131-135.

7. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие / А.А. Вербицкий. – М., МПГУ, 2017. – 248 с.

8. Болдина М.А. Контекстный подход как базовый в выборе методов обучения специалиста

нового типа / М.А. Болдина // Социально-экономические явления и процессы. - 2011. - № 9. – С. 237-243.

9. Васильев В.В. Непрерывное образование сотрудников органов внутренних дел в свете компетентностного подхода / В.В. Васильев // Научный диалог. - 2017. - № 10. - С. 301-310.

10. Nikulin S.G. et al. Situational tasks in adult education: design and diagnostics algorithms / S.G. Nikulin, N.A. Solovyeva, A.A. Akhayan, R.A. Kurbanov, A.M. Belyalova, R.A. Gurbanov, B.B. Dzhamalova, M.S. Abdurakhmanova // Journal of Environmental Treatment Techniques. - 2019. - Vol. 7. - № 3. - P. 467-473.

References:

1. Vasiliev V.V. The design of continuous educational and training impact in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia: ways of interaction between the subjects of the educational process / V.V. Vasiliev // Kazan Pedagogical Journal. - 2017. - № 6(125). - S. 76-80.

2. Spiridonov S.A., Romanenko I.I. Scientific and pedagogical problems of professional training of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia / S.A. Spiridonov, I.I. Romanenko // Scientific Bulletin of the Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.V. Lukyanova. - 2016. № 2(67). S. 190-197.

3. Nikulin S.G. To the question of pedagogical definition of social responsibility of an employee of internal affairs bodies / S.G. Nikulin // Colloquium-Journal. - 2019. - № 8-4. - S. 54-55.

4. Levina E.Yu. Nikulin S.G. Sociocognitive approach to the concept of adult education / E.Yu. Levina, S.G. Nikulin // Vocational education in Russia and abroad. - 2019. - № 4(36). - S. 106-112.

5. Cognitive pedagogy: teaching aid / R.Kh. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Katz, E.Yu. Levina, V.Sh. Maslennikova, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; edited by E.Yu. Levina. - Kazan: Institute

of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2020. - 228 p.

6. Glavatsky M.M. Socio-cognitive approach in the study of socio-psychological maturity of a person / M.M. Glavatskikh // Proceedings of the Saratov University (Acmeology of Education. Development Psychology). - 2015. - № 2. - S. 131-135.

7. Verbitsky A.A. Theory and technology of contextual education: a training manual / A.A. Verbitsky. - M., Moscow State Pedagogical University, 2017. - 248 p.

8. Boldina M.A. The contextual approach as the basic in the choice of training methods for a specialist of a new type / M.A. Boldin // Socio-economic phenomena and processes. - 2011. - № 9. - S. 237-243.

9. Vasiliev V.V. Continuing education of employees of internal affairs bodies in the light of the competency-based approach / V.V. Vasiliev // Scientific dialogue. - 2017. - № 10. - S. 301-310.

10. Nikulin S.G. et al. Situational tasks in adult education: design and diagnostics algorithms / S.G. Nikulin, N.A. Solovyeva, A.A. Akhayan, R.A. Kurbanov, A.M. Belyalova, R.A. Gurbanov, B.B. Dzhamalova, M.S. Abdurakhmanova // Journal of Environmental Treatment Techniques. - 2019. - Vol. 7. - № 3. - P. 467-473.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



Социальная педагогика

УДК 37.013.42

Социальная политика как жизнедеятельностное пространство социальной педагогики

Social policy as the life activity sphere of a social pedagogy

Гайсина Г.И., Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акмиллы, nicomni9@yandex.ru

Gaysina G., Bashkir state pedagogical University named after M. Akmulla, nicomni9@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.025

Ключевые слова: социальная политика, семейная политика, социальная педагогика, неблагополучная семья, социальная реабилитация.

Keywords: social policy, family policy, social pedagogy, dysfunctional family, social rehabilitation.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена социальным заказом на активизацию всех субъектов реализации государственной семейной политики в интересах поддержки и защиты семьи. Цель статьи заключается в обосновании места и роли социальной педагогики как научной теории и практики в реализации семейной политики. В основу исследования положен социально-педагогический подход как методологический принцип исследования проблем в системе «социальная среда – ребенок». Ведущими методами исследования являются анализ научной литературы, изучение и обобщение современного социально-педагогического опыта, включенное наблюдение. Определено понятие жизнедеятельностного пространства семейной политики, вскрыто его социально-педагогическое наполнение в аспекте теории и практики социальной педагогики. Выделены актуальные социально-педагогические проблемы российского общества и проблемное поле педагогических исследований. Обоснована идея о социальной реабилитации семей группы риска как важнейшем направлении в решении задач семейной политики. На основе анализа опыта регионов России по профилактике семейного и детского неблагополучия, социальной реабилитации семей выявлены принципы, содержание и инновационные технологии социально-педагогической деятельности. Доказано, что социальная педагогика способствует укреплению научной базы современной семейной политики, обеспечивает необходимую педагогическую компоненту в решении проблем семьи и детства. Статья адресована исследователям и специалистам-практикам в области социальной педагогики и социальной работы.

Abstract. Relevance of the article is determined by the social order to stir up all state family policy subjects for family support and protection. The article aims at the substantiation of place and role of a social pedagogy as a sphere of knowledge and sphere of practice in the state family policy implementation. The analysis is based on a socio-pedagogical approach as a methodological research principle in the system «family – child». The key research methods are analysis of literary resources, learning of best socio-pedagogical practices, involved observation. Life-activity sphere of family policy is defined, its theoretical and practical socio-pedagogical content is substantiated. The actual socio-pedagogical problems of the Russian society and problematic pedagogical research field were determined. The social rehabilitation of dysfunctional families as the most important direction in solving problems of family policy is justified. Based on the analysis of regional experience in prevention of family and children's problems as well as social rehabilitation, the principles, content and innovative technologies of socio-pedagogical activity are revealed. It was proved that the social pedagogy is contributing to the scientific base of modern family policy strengthening, providing the necessary pedagogical component in solving the problems of family and childhood. The article is intended for researchers and employees in the field of social pedagogy and social work.

Введение. В последние годы отмечается пристальное внимание российского государства и общества к положению, проблемам семьи и детства, перспективам развития демографической

ситуации в стране. В данном аспекте реализация глубоко и детально продуманной, научно обоснованной государственной семейной политики признается важнейшим условием

решения целого комплекса социальных проблем, равно как благополучного функционирования и развития современной семьи.

Современная государственная семейная политика в России – это самостоятельное направление социальной политики, система комплексной деятельности государства по укреплению и развитию самого института семьи. Реализуемая на федеральном, региональном и муниципальном уровнях она включает в себя систему принципов, направлений, задач и приоритетных мер по поддержке и защите семьи, сохранению традиционных семейных ценностей, повышению роли семьи и авторитета родительства, профилактике и преодолению семейного неблагополучия, улучшению условий и качества жизни семей. Вместе с тем справедливо будет отметить, что достижение каких-либо целей семейной политики без их координации с другими целевыми направлениями невозможно, так как все функции семьи реализуются под воздействием экономической и социальной политики.

Актуальные проблемы семьи и детства, задачи и меры по их решению, ведущие идеи государственной семейной политики нашли отражение в Национальной стратегии в интересах детей на 2012-2017 годы, Государственном докладе о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2018 год, Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года, а также Распоряжении Правительства Российской Федерации от 06.07.2018 № 1375-р «Об утверждении плана основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства» [1;3;12].

Острые социально-педагогические проблемы современного российского общества центрированы в области защиты их прав и интересов, удовлетворения жизненно важных потребностей многих категорий детей, а также в сфере семейного неблагополучия [7]. Так, в 2018 году в отношении несовершеннолетних со стороны родителей и лиц, их заменяющих, совершено 52780 преступлений; возбуждено 1579 уголовных дел за жестокое обращение с детьми; лишены родительских прав 5154 лица; за неисполнение обязанностей по воспитанию детей к административной ответственности было привлечено 454,6 тыс. лиц [1].

В числе актуальных и требующих конструктивного и более эффективного решения проблем семьи и детства в государственных документах отмечены:

- распространенность семейного неблагополучия;
- правонарушения в отношении детей в семье, жестокое обращение с детьми;
- недостаточная эффективность имеющихся механизмов обеспечения и защиты прав и интересов детей;
- низкая эффективность профилактической и социально-реабилитационной работы с неблагополучными семьями и детьми;
- распространенность практики лишения родительских прав и социального сиротства;
- социальная исключенность уязвимых категорий детей;
- отклоняющееся поведение детей, подростков и молодежи.

Очевидно, что решение указанных проблем, а вслед за ними, и задач семейной политики по обеспечению эффективной профилактики семейного неблагополучия, основанной на его раннем выявлении, индивидуализированной помощи семье, оказываемой на межведомственной основе, приоритете воспитания ребенка в семье, требует дальнейших научно обоснованных и согласованных практических действий и мероприятий, опору на имеющийся в стране положительный опыт, а также инновационные социально-педагогические практики.

Вместе с тем разработка программ и планов мероприятий по их решению предполагают организацию соответствующего научного сопровождения, проведение не только прикладных, но и теоретических исследований, которые могут заложить основы для планирования и создания научного задела в области семейной политики. В последние годы в научных журналах опубликован ряд статей, посвященных: анализу современного состояния и перспектив развития семейной политики (Комов А.Ю., Чернова Ж.В. и Зеликова Ю.А., Зубарева О.Г.); семье как объекту семейной политики (Иванова А.А., Мустаева Ф.А., Чернова Ж.В., Касьянова П.И.); экономическому, социологическому (Валиахметов Р.М.), гендерному (Чернова Ж.В.), аксиологическому (Волжина О.И. и Выборнова В.В., Горбунова Е.В.), социокультурному (Лексин В.Н.) анализу семейной политики в ее региональном (Тюменцева Г.И., Власюк И.В.) и муниципальном (Панькова Е.Г., Палибина А.С., Соловьева Т.В.) аспектах, в аспекте брачно-семейных отношений (Гурко Т.А.); проблемам реализации семейной политики и путям их решения (Беликова М., Печерская Н.В., Кузин С.И. и Кучмаева О.В., Стеценко В.В. и Мюрещенко Н.В.); критериям и

оценкам эффективности (Зорина Е.В., Кузьмина К.А., Кучмаева О.В.) и т.д. Вместе с тем мы отмечаем, что социально-педагогический аспект в исследовательском поле реализации семейной политики не столь широко представлен в научных изданиях, в то время как именно он обеспечивает необходимую педагогическую компоненту при принятии конкретных решений в социальной политике по проблемам семьи и детства.

Методология и методы исследования. Семейная политика является жизнедеятельностным пространством ряда наук, специализирующихся на человеке и его жизнедеятельности в обществе, в числе которых особое место принадлежит социальной педагогике как отрасли научно-педагогического знания и области практической деятельности. Семья как приоритетная сфера и субъект социальных отношений, всей жизнедеятельности людей представляет собой достаточно обширную и многослойную сферу влияния социальной педагогики как теории и практики. Именно этот факт позволяет нам определить семейную политику как жизнедеятельное пространство социальной педагогики, ее функциональное проблемное поле.

В нашем понимании *жизнедеятельностное пространство социальной педагогики* – это сфера проявления теории и практики социальной педагогики, реализации и воздействия социально-педагогических механизмов и факторов на социальное развитие различных групп населения. В рамках обсуждаемой темы жизнедеятельностное пространство социальной педагогики, охватывающее области реализации семейной политики, функционирует как на федеральном, региональном, муниципальном, так и на институциональном и межведомственном уровнях. Функционирование социальной педагогики в данном современном пространстве осуществляется в соответствии с ее научными принципами и методами. В связи с этим очертим научно-теоретическую компоненту ее функционирования.

Сложившаяся в стране социально-политическая ситуация на рубеже XX-XXI вв. выдвинула социальную педагогику в самостоятельную отрасль человекознания. В современных условиях значимость социальной педагогики определяется, с одной стороны, социальной потребностью в гуманизации отношений динамично развивающегося общества и личности; с другой – универсальной значимостью социально-педагогических знаний в научно-педагогическом обеспечении развития

всех сфер социальной практики, в первую очередь, деятельности учреждений социальной сферы различной ведомственной принадлежности, системы социальных служб с разветвленной инфраструктурой и многоплановым корпусом специалистов.

Теоретические позиции ученых в области социальной педагогики (Бочарова В.Г., Мустаева Ф.А., Мардахаев Л.В. и др.) основаны на результатах многолетних прикладных исследований, которые осуществляются в процессе социально-педагогической деятельности на базе учреждений различных ведомств в регионах России и направлены на разработку теоретических основ социальной педагогики как науки и сферы практической деятельности в различном социуме [9;10].

Социальная педагогика являет собой теоретическую основу достижения социального мира педагогическими средствами в условиях социальных конфликтов и напряженности. Тем самым мы подчеркиваем, что социально-педагогическая деятельность, как таковая, является социальной по своему существу и педагогической по технологическому, методическому ее обеспечению. С этих позиций социальная педагогика есть исходная теоретическая база для многих сфер практической социальной и педагогической работы.

Л.В. Мардахаев справедливо подчеркивает, что по своей сущности социальная педагогика представляет собой теорию и практику гармонизации взаимодействия ребенка и социальной среды, его подготовки к этому взаимодействию [5]. В данной сущности скрыта двойственная природа социальной педагогики. С одной стороны, она – часть педагогической науки, выросшая из педагогики и не утратившая с ней своих связей и исследующая социальные факторы личностного становления человека на этапе детства. С другой стороны, она – отрасль социальной науки, центрирующая свое внимание на особенностях процесса социализации взрослого человека в различных условиях социальной среды, его механизмах и факторах.

Современная отечественная социальная педагогика активно развивается как отрасль научно-педагогического знания. По мере оформления ведущих концепций социальной педагогики происходит усиление ее теоретико-методологической и методической базы, определение путей эффективного решения актуальных социально-педагогических проблем российского общества и, в первую очередь, проблем в сфере семьи и детства.

Исходя из ведущего теоретико-методологического положения о том, что процесс развития человека в социуме являет собой объект социальной педагогики, мы определяем в качестве ее цели повышение научной обоснованности, качества и эффективности социально-педагогической деятельности по гармонизации этого взаимодействия на уровне практической работы. Социальная педагогика как наука и практика, нацеленная на предотвращение социальной, личностной и нравственной деградации растущего человека в процессе его десоциализации, способствует решению злободневных социальных проблем его развития, а значит, и общества в целом [11].

Научные исследования в области социально-педагогических проблем опираются на теоретико-методологические подходы (системный, аксиологический, личностно-средовый, личностно-деятельностный, субъектный, проблемный, межведомственный и др.), дающие ученым и специалистам-практикам четкие принципы познания и преобразования социально-педагогической действительности, ориентиры, которые позволяют выявлять эффективные условия решения проблем целевых групп семей и детей в контексте взаимоотношений личности как с внутренней средой, так и внешними средами.

В совокупности методологических принципов исследования проблем семьи и детства значимое место призван занять и социально-педагогический подход. В нашем определении социально-педагогический подход как конкретно-научный принцип исследования проблем в системе «личность – социальная среда» представляет собой совокупность научно-теоретических положений и совокупность организационных мер, направленных на выявление характера и направленности воспитательного влияния социальной среды и усиление ее педагогического потенциала.

К ведущим положениям социально-педагогического подхода к исследованию насущных проблем реализации семейной политики в сфере профилактики и преодоления семейного неблагополучия мы относим:

- выявление и учет характера влияния десоциализирующих факторов семейного микросоциума на личностное и социальное развитие детей;
- учет существования определенной зависимости между характером внешних воздействий семейной среды и внутренними состояниями личности ребенка;
- признание того, что сознание личности формируется не столько под воздействием,

сколько при взаимодействии с окружающей средой и ее представителями;

- устранение причин, факторов и условий, препятствующих успешной социализации детей в микросоциуме;
- опора на идею субъектности процесса социализации и ресоциализации, значимости саморазвивающих усилий личности в данном процессе;
- осуществление дифференцированного и индивидуального подходов к семье при разработке программ профилактики (реабилитации, сопровождения);
- акцент на раннее выявление семейного неблагополучия, выявление семей на раннем этапе кризиса и др.

Реализация социально-педагогического подхода как совокупности организационных мер по оказанию психолого-педагогической и социальной помощи семье и детям, предполагает:

- сбор и глубокое изучение диагностической информации о проблемной семье, характере детско-родительских отношений, уровне воспитательного потенциала семьи;
- выявление социальных, психологических и педагогических проблем семьи и детей;
- планирование на комплексной и межведомственной основе деятельности по устранению причин и факторов, лежащих в основе проблем, а также оказанию профессиональной помощи в их решении, преодолении и минимизации негативных последствий;
- активное вовлечение семьи в диагностику собственных проблем, определение вместе со специалистами путей их решения, процесс реабилитации, ориентация на положительный результат;
- осуществление планомерной профилактической, коррекционно-реабилитационной, охранно-защитной или посреднической деятельности с детьми и родителями с целью повышения воспитательного потенциала семьи и достижения позитивных изменений в личностном и социальном развитии детей;
- привлечение воспитательных ресурсов социума.

Обозначенные выше положения свидетельствуют о том, что социальная педагогика решает две основные группы задач: первая группа связана с развитием методологической и научно-теоретической базы самой социальной педагогики как науки; вторая – с исследованием практической (социально-педагогической) деятельности и обоснованием

путей ее совершенствования. Однако сегодня все активнее заявляет о себе как социально востребованная и значимая третья задача социальной педагогики – обоснование содержания профессионального образования и повышения квалификации социально-педагогических кадров (социальных педагогов, специалистов по социальной работе, специалистов по работе с семьей, специалистов органов опеки попечительства) и др. Как справедливо отметил И.А. Липский, в данном качественном состоянии социальная педагогика предстает как «образовательный комплекс» [4, с.305].

В рамках семейной политики как жизнедеятельностного пространства социальной педагогики нами выше были выделены социально-педагогические явления и проблемы, которые сегодня являются объектом научно-педагогических исследований, конкурсных проектов и программ, а также предметом профессиональных обсуждений и дискуссий. Современное исследовательское проблемное поле социальной педагогики достаточно широко и включает в себя как нерешенные, так и недостаточно глубоко исследованные проблемы в области социально-педагогической теории и практики. Среди них: социальное сиротство; социальная и правовая защита детей; профилактика семейного неблагополучия; десоциализирующее влияние неблагополучных семей; профилактика суицидального поведения детей и подростков; социальная дезадаптация семей и детей; социальные отклонения в поведении несовершеннолетних; аутоагрессивное поведение детей и подростков; социальная дезадаптация детей с ограниченными возможностями; жестокое обращение с детьми; сопровождение замещающих семей; постинтернатная адаптация выпускников; подготовка учащейся молодежи к семейной жизни; приобщение молодежи к традиционным семейным ценностям и др. [2;6;8]. Выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная апробация социально-педагогических условий, факторов, принципов, технологий и т.п. эффективного решения указанных проблем относятся к ее актуальным теоретическим задачам и тенденциям развития ее практики.

Указанные социально-педагогические проблемы общества по своей сущности отличаются от чисто педагогических проблем, ибо заключаются в нарушенной социализации детей, затрагивают сферу отношений «ребенок и неблагополучная социальная (семейная) среда». Вместе с тем социально-педагогические

проблемы представляют собой отличительную разновидность социальных проблем, ибо они присущи значительной части общества, затрагивая проблемы особой ее части – несовершеннолетних.

Реализуя диагностическую, прогностическую и преобразующую функции, социальная педагогика решает задачи выявления и глубокого научного анализа актуальных социально-педагогических проблем; определения путей их конструктивного и наиболее эффективного решения; развития педагогического потенциала социума, разработки механизмов его реализации и условий его продуктивного использования. *Диагностическая* функция социальной педагогики заключается в глубоком изучении: личности и среды ее жизнедеятельности; характера и направленности социализирующих факторов; состояния и уровня решения проблем в сферах детско-родительских отношений, социализации детей группы социального риска или оказавшихся в трудной жизненной ситуации, защиты прав и интересов детей, эффективности используемых технологий работы.

Реализуя *прогностическую* функцию, социальная педагогика осуществляет прогнозирование тенденций и возможных траекторий развития социально-педагогических явлений и проблем в ближайшей и отдаленной перспективе, особенно, при отсутствии должного к ним внимания.

Вместе с тем социальная педагогика как научная теория активно реализует *преобразующую* функцию, содействуя позитивному преобразованию социально-педагогической действительности, а также совершенствованию самой социально-педагогической деятельности в ее профилактическом, коррекционном, реабилитационном, охранно-защитном и организационно-посредническом направлениях. Реализация данной важной функции науки сегодня находит выражение в повышении роли социальной педагогики в педагогическом обеспечении социальной практики.

Практика являет собой второе качественное состояние социальной педагогики. В данном аспекте целью социальной педагогики как практической области является гармонизация взаимодействия (взаимоотношений) человека и социума. Достижение этой цели обеспечивается решением различных задач, обусловленных спецификой такого взаимодействия: профилактика, коррекция, реабилитация, сопровождение, поддержка, медиация, защита, просвещение, посредничество и др.

Если принципы и содержание семейной политики как стратегии в отношении улучшения качественного состояния семьи и детей представляет собой жизнедеятельностное пространство социальной педагогики как науки, то реализация семейной политики относится к области практической деятельности социальной педагогики. Указанная сфера социальной практики составляет ее функциональное проблемное практико-ориентированное поле.

Как любая другая отрасль научно-педагогического знания социальная педагогика вырабатывает свои, специфические инструментальные механизмы взаимосвязи с практикой, влияния на ее развитие и совершенствование. Социальная педагогика относится к ряду наук, имеющих *деятельностно-преобразующий* характер и разрабатывающих способы влияния на социальные отношения, обрабатываемых на практике. В качестве такого деятельностного механизма выступает собственно социально-педагогическая деятельность, имеющая свои сущностные и содержательные особенности, характерные для педагогики *социальной* как самостоятельной отрасли научного знания. Ее специфика заключается в том, что как область практической деятельности социальная педагогика рассматривает личность в конкретной среде и ситуации. Она конкретизирует положения общей педагогики в личностно-средовом контексте, изучает человека в системе его социальных отношений и влияет на их гармонизацию (А.В. Мудрик).

По определению В.Г. Бочаровой [10, с.42], социально-педагогическая деятельность представляет собой работу всех субъектов, оказывающих влияние на социальные отношения в различных сферах жизнедеятельности людей. Одной из основных сфер, являющихся одновременно сферами социально-педагогического влияния и сопровождения, является семья как приоритетная сфера всей жизнедеятельности людей. Мы отмечаем, что в наши дни социальная педагогика как профессиональная социально-педагогическая деятельность активно участвует в реализации государственной семейной политики, реализуя ведущие теоретические положения и принципы работы с семьей по различным направлениям:

- превентивно-профилактический характер социально-педагогической поддержки, ориентированной на все категории и контингенты семей и детей с целью возможно более раннего выявления неблагополучия;

- организация помощи, ориентированной на развитие внутренних ресурсов семьи, опора на собственную активность людей, участие в решении своих проблем совместно со специалистами;

- включение людей в процесс решения собственных проблем на принципах самопомощи как активных его субъектов; непримиримость ко всем формам проявления потребительской психологии;

- приоритет социально-педагогической работы с семьей, семейно-соседским сообществом;

- всемерное укрепление и восстановление возможностей семьи;

- опора на семью в работе со всеми контингентами населения, что способствует развитию духовно-нравственных отношений в социуме;

- развитие института социального партнерства при интеграции сил, ресурсов и возможностей различных государственных и негосударственных социальных институтов (особенно на муниципальном уровне, наиболее приближенным к семье, личности);

- повышение психологической и социально-педагогической компетентности всех категорий специалистов по работе с семьей и детьми.

Так, направление «Профилактика жестокого обращения с детьми» реализуется в рамках проведения практических мероприятий по профилактике и защите детей от жестокого обращения ресурсами социальных служб и учреждений, активному внедрению технологии работы со случаем жестокого обращения с ребенком. При этом оправдала себя работа по усилению внимания на развитие профилактической комплексной работы, раннему выявлению возможного проявления жестокости и насилия в семьях.

Мероприятия, проводимые по направлению «Профилактика социального сиротства детей», базируются на социально-педагогических принципах и направлены на предупреждение детского и семейного неблагополучия, сокращение числа лишений родительских прав, противодействие жестокому обращению с детьми и повышение ответственности родителей за жизнь, здоровье и развитие детей, их воспитание.

Крайне важной для профилактики семейного неблагополучия и социального сиротства является в наши дни деятельность специалистов по работе с семьей в рамках служб сопровождения, центров оказания медицинской, психолого-педагогической и социальной помощи семьей и детям, создаваемых на

межведомственной основе. Содержание деятельности этих служб определяется в каждом конкретном случае индивидуальной программой сопровождения и социальной реабилитации, которая является комплексной и учитывает индивидуальные особенности семьи, что соответствует задачам и принципам семейной политики. Все чаще и активнее применяются в регионах страны технологии раннего выявления семейного неблагополучия. По-прежнему высока актуальность и эффективность служб экстренного реагирования (мобильных бригад), которые оказывают экстренную психологическую, правовую, социальную и педагогическую помощь семье и детям.

Результаты исследования. Изучение и обобщение результатов исследований, а также практического опыта регионов страны в проблемном поле восстановления и развития воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, позволили сделать выводы о смене траектории научного поиска и практики в сторону такого направления социально-педагогической деятельности, как реабилитационная работа с кровными семьями и детьми с целью сохранения их друг для друга.

Работа с детьми, оказавшихся в сложной социальной или трудной жизненной ситуации, имеющими серьезные нарушения в поведении и признаки десоциализации, особо нуждается в разработке и применении адекватных психологических и социально-педагогических методов, методик и технологий, дающих положительный эффект в их социальной реабилитации, психическом и нравственном развитии. Следует отметить, что система комплексной социальной реабилитации кровной семьи ребенка, а также детей группы социального риска находится в нашей стране на этапе своего формирования и институализации. Однако в свете последних правительственных документов перед ней поставлен ряд задач в русле реализации государственной семейной политики, обеспечения жизненно важных интересов детей.

Процесс социальной реабилитации неблагополучных семей с целью сохранения ее для ребенка и ребенка для семьи предусматривает комплексное воздействие:

- на самих родителей, чье отклоняющееся поведение «питает» неблагополучную внутрисемейную микросоциальную среду (ресоциализация, повышение воспитательного потенциала семьи, психолого-педагогическое и правовое сопровождение);
- на самого ребенка, находящегося под десоциализирующим влиянием как родителей,

так и внутрисемейной микросреды (ресоциализация, социальное воспитание и обучение, психолого-педагогическое сопровождение, поддержка, коррекционная работа);

- на характер детско-родительских отношений и взаимодействий как внутри, так вне семьи (сопровождение жизнедеятельности семьи).

В соответствии с Федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» социальная реабилитация ребенка – мероприятия по восстановлению утраченных ребенком социальных связей и функций, восполнению среды жизнеобеспечения, усилению заботы о нем. Конкретизируя данное определение, можно добавить, что это процесс восстановления утраченных или нарушенных социальных навыков, социально значимых личностных качеств, являющихся условиями успешного развития ребенка, а также его включения в систему новых социальных отношений, способствующих формированию позитивных жизненных ценностей, планов и устремлений.

Социальная реабилитация является ответом на факт социальной дезадаптации ребенка, источником которой, как правило, бывает трудная жизненная ситуация. Главной причиной социальной дезадаптации ребенка в социальной педагогике признано нарушение или кризисное состояние естественной для нормального личностного роста и воспитания ребенка среды – семейных отношений, семейного благополучия, ввиду невозможности или нежелания родителей, как по объективным, так и субъективным причинам, выполнять свои родительские обязанности, удовлетворяя жизненно важные потребности их ребенка.

Принцип сохранения ребенка в семье и семьи для ребенка, вошедший в перечень основополагающих принципов семейной политики последних лет, напрямую связан с практикой социально-реабилитационной работы с детьми из семей социального риска, а также их родителями. Вместе с тем справедливо будет отметить, что социальная реабилитация является одним из сложных видов профессиональной деятельности, требующих достаточного уровня профессиональной компетентности специалистов, владения психолого-педагогическими и социально-педагогическими знаниями и умениями, современными технологиями реабилитации кровной семьи ребенка и детей в социальной кризисной ситуации, наличия профессионально значимых личностных качеств специалиста.

Анализ социально-педагогической практики показывает, что в субъектах Российской Федерации населению предоставляются новые реабилитационные услуги, такие как содействие в восстановлении эффективного функционирования семьи; участковая социальная служба; социальная гостиница; кризисный центр; служба примирения (медиации), способствующая разрешению конфликтных ситуаций и использующая технологии «Восстановительная медиация», «Семейная медиация», «Круги сообщества», «Развивающий диалог» и др. для активизации внутреннего потенциала членов семьи. При этом, как отмечают специалисты, эффективность реабилитационных программ и технологий значительно возрастает при участии всех членов семьи – родителей, детей, ближайших родственников, так как результат социальной реабилитации семьи предполагает позитивные изменения семейной ситуации в целом.

В рамках реализации государственных программ и планов мероприятий по профилактике социального сиротства, жестокого обращения с детьми, ранней профилактики детского и семейного неблагополучия, реабилитации кровной семьи ребенка отмечается активное применение как положительно зарекомендовавших себя на практике, так и поисковых инновационных социальных и социально-педагогических технологий, носящих семейно-ориентированный характер [6;8;9]. Как отмечено в Государственном докладе о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2018 год [1], формирование межведомственного партнерства учреждений социального обслуживания населения, образования, здравоохранения, правоохранительных органов и общественных организаций, а также включение в работу взаимодействия родителей и детей с целью восстановления между ними конструктивных детско-родительских отношений позволяет добиваться позитивных результатов.

Обобщенный анализ ежегодных докладов Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, а также сборников лучших конкурсных программ и проектов Фонда за последние годы позволил представить перечень апробированных в практике технологий работы с семьями и детьми, нуждающихся в профессиональной поддержке, сопровождении, реабилитации и эффективно внедряемых в регионах страны: «Профилактика отказов от новорожденных», «Раннее выявление семейного неблагополучия», «Раннее выявление случаев

нарушения прав ребенка», «Работа со случаем нарушения прав ребенка», «Работа со случаем жестокого обращения с ребенком», «Раннее вмешательство в кризисную ситуацию в семье», «Сопровождение замещающей семьи», «Сеть социальных контактов», «Реабилитация кровной семьи ребенка», «Реабилитация детей, пострадавших от домашнего насилия», «Сетевая семейная терапия», «Служба примирения», «Супервизия как инструмент обеспечения качества услуг в сфере защиты детства», «Интенсивная семейная терапия на дому», «Активная поддержка родителей», «Организация работы междисциплинарной команды специалистов со случаем нарушения прав ребенка», «Социальный контракт», «Детский адвокат», «Родительская приемная», «Социальный тьютер», «Социальный автобус» и другие.

Для сельской местности при отсутствии социально-реабилитационной инфраструктуры, крайне важными и эффективными показали себя следующие технологии и формы социальной реабилитации:

- мобильные команды специалистов, которые оказывают разного вида консультации, проводят социально-педагогическую диагностику, отслеживают динамику изменений в семье с ребенком, обеспечивают социально-психолого-педагогическое сопровождение семьи;

- мобильные или передвижные специализированные кабинеты (например, консультативно-реабилитационная комната или лекотека);

- привлечение для работы с семьями и детьми в качестве волонтеров других, благополучных семей в данной местности;

- создание семейного клуба для социально неблагополучных семей с целью формирования среды позитивного общения, оказания психологической, педагогической и другой помощи.

К значимой коррекционно-реабилитационной и профилактической деятельности с неблагополучными семьями в условиях сельской местности авторы социальных проектов относят клубную рекреационную деятельность, активные занятия спортом, танцами, туризмом, творческие занятия рукоделием, живописью, кружки по интересам, ориентированные на совместное участие всех членов семьи. Очевидно, что при всем мощном восстановительном потенциале отмеченных технологий и форм работы со сложной в социальном плане категорией семей деятельность по их разработке и реализации является весьма трудоемкой как в

организационном, так и методическом плане. Она предполагает необходимое по своим объемам и качеству кадровое и материально-техническое обеспечение.

Как отмечают специалисты, перспективным направлением в профилактической и коррекционно-реабилитационной работе с семьей на селе может стать опора на национальный менталитет, национально-культурные традиции, которые выражают себя в системе ценностей, нравственных и психологических установках, несят социализирующий характер.

В субъектах Российской Федерации накоплен опыт реализации инновационных социальных программ, направленных на организацию работы по своевременному выявлению семейного неблагополучия на его ранних стадиях, установлению семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, профилактике социального сиротства. Эффективные формы оперативного реагирования на наиболее острые проблемы детей и семей с детьми представлены в социальных проектах муниципальных образований, государственных и муниципальных учреждений, некоммерческих организаций в сфере поддержки детей и (или) семей с детьми, находящихся в трудных жизненных ситуациях, получившие поддержку и содействие со стороны различных фондов. В них аккумулируется богатый социально значимый опыт работы по различным аспектам улучшения их жизни, защиты прав отдельных категорий детей.

Заключение. Раскрытие научно-теоретического и прикладного аспектов социальной педагогики в жизнедеятельностном пространстве современной семейной политики позволяет резюмировать следующее. Семейная политика, активно проводимая российским

государством, реализуется в широком научно-поисковом и деятельностном пространстве, открытом для научного и практического вклада различных наук и видов социальных практик. Социальная педагогика активно осваивает это пространство, обоснованно признав его пространством своей жизнедеятельности, способствует укреплению необходимой научной базы семейной политики, обеспечивает необходимую педагогическую компоненту при принятии конкретных решений в социальной политике по проблемам семьи и детства.

Своевременное выявление и диагностика актуальных социально-педагогических проблем российского общества, их анализ и осмысление позволяют не только предложить обоснованные решения, но и заложить теоретическую основу новых разделов социальной педагогики. Вместе с тем успешная разработка и широкомасштабное внедрение результатов научных исследований в процесс реализации семейной политики могут повлиять на расстановку приоритетов социальной политики регионов и государства в целом, а также содействовать реализации стратегической цели государственной социальной политики в области детства – обеспечение достойных социальных условий для жизни, развития и защищенности детей.

Вместе с тем предстоит дальнейшее теоретическое обоснование стратегий развития социальной педагогики как области активно развивающейся профессиональной деятельности, осуществление научно обоснованных перспективных преобразований в ее содержании, механизмах и технологиях, способных эффективно решать актуальные проблемы и предстоящие задачи в области поддержки и защиты семьи и детства.

Литература:

1. Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2018 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/docs/1361>
2. Козлова Т.З. Люди, лишённые родительских прав: их социализация и жизненные траектории: монография / Т.З.Козлова. - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2016. – 224 с.
3. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167897/1ae3172271088ff17d13f732abf826846524ab91/
4. Липский И.А. Социальная педагогика: логика формирования объекта и предмета: сб. науч. трудов / И.А. Липский // Понятийный аппарат педагогики и образования; отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 6. Екатеринбург: изд-во «СВ-96», 2010. – С. 298-307.
5. Мардахаев Л.В. Методология социальной педагогики / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2011. - № 1. – С. 4-14.
6. Мегполис. Территория детства: сборник / Материалы Международного форума специалистов по вопросам защиты прав и интересов детей. - Уфа: Изд-во БИСТ, 2017. – 276 с.
7. Поддубная Т.Н. Социальная защита семьи и детства в Российской Федерации: справочник социального педагога и социального работника / Т.Н. Поддубная. - Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 509 с.
8. Разварина И.Н. Основные направления работы с детьми и их семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении / И.Н. Разварина, В.Н. Барсуков, Е.О.

Смолева, Л.Н. Фахрадова // Проблемы развития территории. – 2016. – Вып. 3 (83). – С. 81–96.

9. Современная российская семья: противоречия функционирования и развития: монография; под ред. Ф.А. Мустаевой. – Магнитогорск: МаГУ, 2013. – 292 с.

10. Социальная педагогика: монография; под ред. В.Г. Бочаровой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

11. Социальная педагогика; под ред. И.А. Липского, Л.Е. Сикорской. - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2017. – 280 с.

12. Указ Президента РФ от 01.06. 2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516/cff3c3b8ac6969ec477c201981213b892084af63/

References:

1. State report on the situation of children and families with children in the Russian Federation for 2018 [Electronic resource]. - Access mode: <https://rosmintrud.ru/docs/1361>

2. Kozlova T.Z. People deprived of parental rights: their socialization and life trajectories: monograph / T.Z. Kozlova. - M.: Publishing and trading corporation "Dashkov and Co", 2016. - 224 p.

3. The concept of state family policy in the Russian Federation for the period until 2025 [Electronic resource]. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167897/1ae3172271088ff17d13f732abf826846524ab91/

4. Lipsky I.A. Social pedagogy: the logic of the formation of the object and subject: Sat. scientific proceedings / I.A. Lipsky // The conceptual apparatus of pedagogy and education; open ed. E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzova. - Vol. 6. Yekaterinburg: publishing house "SV-96", 2010. - С. 298-307.

5. Mardahaev L.V. Methodology of social pedagogy / L.V. Mardakhaev // Pedagogical education and science. - 2011. - № 1. - S. 4-14.

6. The metropolis. The territory of childhood: collection / Materials of the International Forum of Specialists on the Protection of the Rights and Interests of Children. - Ufa: Publishing house BIST, 2017. - 276 p.

7. Poddubnaya T.N. Social protection of family and childhood in the Russian Federation: a reference book of a social educator and social worker / T.N. Poddubnaya. - Rostov n/a: Phoenix, 2015. - 509 p.

8. Razvarina I.N. The main directions of work with children and their families in difficult situations and socially dangerous situations / I.N. Razvarina, V.N. Barsukov, E.O. Smoleva, L.N. Fakhradova // Problems of the development of the territory. - 2016. - Issue. 3 (83). - S. 81–96.

9. The modern Russian family: the contradictions of functioning and development: a monograph; under the editorship of F. Mustaeva. - Magnitogorsk: MAU, 2013. - 292 p.

10. Social pedagogy: monograph; under the editorship of V.G. Bocharova. - M.: Humanity. ed. VLADOS Center, 2004. - 368 p.

11. Social pedagogy; under the editorship of I.A. Lipsky, L.E. Sikorsky. - M.: Publishing and trading corporation "Dashkov and Co", 2017. - 280 p.

12. Decree of the President of the Russian Federation of 01.06. 2012 No. 761 "On the National Strategy of Action for Children for 2012 2017" [Electronic resource]. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516/cff3c3b8ac6969ec477c201981213b892084af63/

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 37.04

Психолого-педагогические особенности работы специалистов юридического профиля с подростками девиантного поведения

Psychological and pedagogical peculiarities of work of legal professionals with deviant teenagers

Миронов Д.Д., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», dan100100@mail.ru

Mironov D., FSBSI "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", dan100100@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.026

Ключевые слова: психолого-педагогические особенности, готовность, профессиональная деятельность, подростки девиантного поведения, специалист юридического профиля, правонарушение.

Keywords: psychological and pedagogical peculiarities, readiness, professional activity, teenagers with deviant behavior, legal professional, crime.

Аннотация. Актуальность статьи определяется важностью выявления и учета психолого-педагогических особенностей работы специалистов юридического профиля с подростками девиантного поведения в связи с возрастающим количеством правонарушений среди молодежи, необходимостью социально-педагогической коррекции их поведения, потребностью в подготовке специалистов юридического профиля, способных к работе с подростками девиантного поведения. Цель статьи заключается в определении профессиональных компетенций специалистов юридического профиля, а также выявлении их личностно-профессиональных качеств, значимых для осуществления профессиональной деятельности. Выделены индивидуально-личностные особенности подростков с девиантным поведением, которые влияют на их поведение в социуме. Автором выявлено, что, несмотря на некоторые деструктивные особенности их поведения в социуме, нельзя утверждать наличие у них «духовного вакуума». Раскрыта сущность «готовности студентов юридических специальностей к работе с подростками девиантного поведения», заключающаяся в интегральном единстве профессиональных компетенций и наличии личностно-профессиональных качеств, значимых для осуществления профессиональной деятельности. Доказано, что наличие у сотрудников юридического профиля таких профессионально-значимых личностных качеств, как социальная ответственность, мобильность и рефлексивность призвано помочь им в осуществлении профессиональной деятельности. Статья предназначена для педагогов-практиков, психологов, всех, кто работает с данной категорией подростков.

Abstract. The relevance of the article is determined by the importance of identifying and taking into account the psychological and pedagogical peculiarities of the work of legal professionals with teenagers of deviant behavior in connection with the increasing number of offences among young people, the need for social and pedagogical correction of their behavior, the need to train qualified legal professionals able to work with teenagers of deviant behavior. The purpose of the article is to define professional competences of legal professionals, as well as to identify their personal and professional qualities, which are important for carrying out professional activities. Individual-personality features of teenagers with deviant behavior are identified, which influence their behavior in society. It is formulated by the author that despite some destructive features of their behavior in society, it cannot be said that they are characterized by a "spiritual vacuum." The essence of "readiness of students of legal specialties to work with teenagers of deviant behavior" is revealed, which consists of integral unity of professional competences and availability of personal and professional qualities, important for carrying out professional activity. It has been proven that the presence of professional and personal qualities such as social responsibility, mobility and reflexivity in the legal profession is intended to assist them in carrying out their professional activities. The article is intended for teachers-practitioners, psychologists, all who work with this category of teenagers.

Введение. Подростковые (поведенческие) девиации, как правило, связаны с периодом социализации подростка, расширением его социальной сферы деятельности, что обуславливает поиск новых образцов, идеалов и мотиваций для успешного взаимодействия в системе «человек-человек». Социализация подростка – это целостный, многоаспектный и трудоемкий процесс, требующий от личности полной концентрации на поставленной цели, устойчивой мотивации для реализации творческих планов по взаимодействию, желания быть активным членом определенного социума. В контексте социализации подростка понимают процесс и результат его психологического и социального развития. К основным институтам социализации относят семью, образование, культуру и религию.

Согласно авторской позиции М.Ю. Кондратьева, в подростковом возрасте, «происходит качественная перестройка «видения» окружающей действительности развивающейся личностью, выражающаяся в частности в существенном преодолении жесткой дифференциации, по сути дела, противопоставления «мира людей» и «мира вещей», характеризующей картину мира ребенка» [5]. Положение о том, что социально-педагогический компонент – необходимое условие профессиональной подготовки специалистов юридического профиля, обосновывает в своем исследовании П.В. Чурсина [11].

Специалистам юридического профиля в процессе осуществления профессиональной деятельности следует учитывать психологические особенности личности и поведения несовершеннолетних правонарушителей, чтобы иметь возможность грамотно организовывать процесс взаимодействия, а также корректировать ситуации взаимодействия при общении с подростками девиантного поведения. К личностным особенностям подростков с девиантным поведением относятся следующие:

- большинство несовершеннолетних правонарушителей плохо осведомлены о событиях в общественно-политической жизни в России и за рубежом, что обуславливает отсутствие комплексного видения событий, происходящих в социальной сфере российского общества;

- чтению книг эти подростки обычно предпочитают просмотр кинофильмов и телепередач – в качестве эмоционально-облегченного занятия. Для них это является основным средством развлечения и досуга.

Фильмы, освещающие негативные стороны человеческих взаимоотношений, воспринимаются трудными подростками эмоционально-одобрительно и некритически и способствуют формированию представлений о допустимости грубости, насилия, жестокости, пьянства и т.д. Это является одним из способов переноса противоправных ситуаций (ситуаций грубости и насилия) из постановочных, кинематографических ситуаций в реальную жизнь;

- все подростки с девиантным поведением акцентируют внимание на модной одежде. Каждый второй хотел бы иметь мотоцикл, каждый третий – «крутой» мобильник, каждый четвертый – двухместную палатку. Только незначительная часть опрошенных подростков заинтересовалась набором слесарных инструментов, что свидетельствует о том, что подростков с девиантным поведением привлекает легкость и доступность предлагаемых занятий. Виды деятельности, в которых требуется приложить определенные усилия, их не привлекают;

- они хорошо осведомлены о спортивных соревнованиях, марках мотоциклов, автомобилей, сигарет, спиртных напитков, а также именах и сферах деятельности звезд кино, эстрады и спорта;

- девиантных подростков, в целом, отличает повышенная социальная конфликтность, низкий самоконтроль, высокая активность, стремление к самоутверждению и самостоятельности, дисгармоничное развитие личности.

М.А. Галагузовой, Т.С. Дороховой, Н.В. Молчановой в учебнике «Социальная педагогика» выделены важные факторы, влияющие на формирование личности подростка девиантного поведения: группирование со сверстниками; эмансипация; чувство протеста; имитация [10].

Несмотря на то, что отдельные духовные ценности и интересы у них имеют деформированный или примитивный характер, а нравственные понятия, как положительные (великодушие, добросовестность, достоинство, скромность, смелость, сострадание, стыдливость, товарищество, требовательность, честность), так и отрицательные (наглость, подлость, развязность, тщеславие и эгоизм) у них размыты, на наш взгляд, неверно делать вывод, что для педагогически-запущенных ребят характерен своего рода «духовный вакуум». Действительно, у них несколько другие идеалы, мотивации и жизненные потребности, отличные от их сверстников; их модель поведения не является

социально-одобряемой, однако у них есть определенная система базовых понятий, распространенная в их кругах.

Так, товарищество они воспринимают как круговую поруку, достоинство ассоциируется с силой, смелость – с риском, требовательность трактуется как придирчивость, а сострадание – как признак слабости. При этом большинство респондентов не могут разъяснить такие понятия, как наглость, развязность и тщеславие, эгоизм же они оценивают достаточно высоко – как качество личности, без которого «в наше время жить нельзя».

Ввиду индивидуально-личностных, психологических особенностей личности подростка с девиантным поведением, хулиганство, кражи, употребление спиртных напитков, азартные игры, курение и другие асоциальные виды деятельности широко распространены в микросреде педагогически-запущенных подростков еще и потому, что сопряжены с определенным риском, который является элементом «взрослой» жизни и мотивирует их на выбор иного жизненного сценария, иных социальных реалий и иных форм взаимодействия.

Согласно нашей авторской позиции, у подростков с девиантными формами поведения возникают и нехимические виды зависимости, которым подвергаются в последние годы подростки: компьютерная, мобильная зависимость, лудомания и др. [7]. Особое значение для подростков имеет Интернет-зависимость, которую мы трактуем как кибердевиация. Интернет позволяет подросткам включаться в азартные игры такие, как троллинг, астротурфинг, кибербуллинг, которые в сочетании с другими факторами формируют агрессию подростков. Отсюда появился термин «кибердевиантность».

Методология исследования. Методологическими основаниями нашего исследования являются *системный подход, компетентностный подход, аксиологический подход и личностно-деятельностный подход.*

В основе *системного подхода* (А.Н. Аверьянов, И.В. Блауберг, В.В. Краевский, В.М. Полонский, А.И. Уемовый) находится понятие «системы», значимой характеристикой которой является ее *интегральная целостность*, выражающаяся в единстве и взаимообусловленности всех компонентов системы. Показатель целостности системы – наличие *единой цели* для всех компонентов системы.

Компетентностный подход (И. А. Зимняя, Л.А. Беляева, Е.И. Артамонова, Е.В. Коротаева, Р.Х. Гильмеева, Н.В. Ипполитова) предполагает методологию, которая обеспечивает модернизацию системы профессионального образования. В ФГОС СПО по специальности 40.02.02 Правоохранительная деятельность представлены *общие и профессиональные компетенции*, которые формируются у студентов в процессе обучения в образовательной организации и необходимы для их личностно-профессионального развития.

Аксиологический подход (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова, М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрик, В.Ш. Масленникова и др.), по мнению Л.К. Гребенкиной, является интегральной характеристикой гуманизации высшего образования в России, основой для формирования гуманистической парадигмы образования, что обусловлено восприятием каждого, отдельно-взятого человека как уникальной личности, представляющей определенную ценность для социума.

Личностно-деятельностный подход (А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя, В.Д. Шадриков) предполагает две составляющие: личность и деятельность. В психологии эти составляющие трактуются отдельно как *личностный* и *деятельностный* подходы. Личностно-деятельностный подход предполагает, что в центре профессионального обучения находятся студент и индивидуально-психологические свойства его личности, которые являются значимыми для осуществления будущей профессиональной деятельности. К ним относятся: поиск мотиваций, целей обучения, развитие личностно-профессиональных качеств для осуществления профессиональной деятельности.

В работах зарубежных авторов: I. Cotler, S. Bessell, D. Sharrock D.W. Becker, W.S. Madsen, С.Н. Arnold [12;13] представлена авторская позиция по проблеме отношения к подросткам с девиантным поведением. Отмечено, что на современном этапе возрастает количество подростков, требующих социально-педагогического воздействия в процессе специально организованной социально-педагогической работы с подростком в период его обучения.

В работах отечественных ученых: В.В. Аршиновой, В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, В.И. Загвязинского, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика [1-4;6;8] отражены результаты социально-педагогических исследований по

работе с трудными подростками, определен спектр актуальных проблем, связанных с девиантностью и делинквентностью поведения подростков.

Результаты исследования. В ходе нашего исследования мы выделили 3 вида компетенций, значимых для осуществления профессиональной деятельности специалистов юридического профиля: превентивная компетенция, правозащитная компетенция, социально-педагогическая компетенция.

Словосочетание «превентивная компетенция» основывается на понятии «превенция» (лат. *Praeventio* – опережаю, предупреждаю), которое означает предупреждение, предохранение, предотвращение. В правоохранительной деятельности особое значение имеют способности специалиста принимать превентивные меры, направленные на недопущение какого-либо неблагоприятного события, связанного с неадекватным (девиантным) поведением подростка. Специалисту юридического профиля следует принимать превентивные меры, чтобы исключить / снизить возникновение социально-опасных ситуаций, чтобы сделать пространство, в котором находится подросток с девиантным поведением более комфортным и безопасным для его социальной реализации.

Для *правозащитной компетенции* также выделим ее ценностный, содержательно-правовой и функционально-деятельностный аспекты. Реализация этих аспектов предполагает понимание студентом правозащитной деятельности по отношению к подросткам, принятие ценности прав и свобод личности. В связи с этим выпускнику юридических специальностей следует уметь выявлять случаи нарушения прав ребенка / подростка, уметь применять оперативные меры по защите и охране прав и свобод несовершеннолетнего, что будет способствовать формированию чувства защищенности и психологического комфорта у подростка с девиантным поведением.

Социально-педагогическая компетенция отражает особенности социализации личности подростка. Выпускнику юридической специальности следует знать причины девиации подростков; владеть знаниями, необходимыми для правового просвещения подростков; социально-педагогическими методами воздействия на личность подростка в нестандартной ситуации; уметь использовать педагогические методы для работы с подростками девиантного поведения в социуме. В таблице 1 отражены ведущие характеристики превентивной, правозащитной и социально-педагогической компетенций, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Отличительные признаки превентивной, правозащитной и социально-педагогической компетенций

Компетенции	Ценностный признак	Содержательно-правовой признак	Функционально-деятельностный признак
Превентивная компетенция	Осмысление ценности права и отношений, основанных на правовом регулировании в современном социуме	Понимание содержания правовых норм, благодаря которым обеспечивается правовое регулирование общественных отношений (как в определенных ситуациях общения, так и в повседневной жизни); знание способов достижения правопорядка и соблюдение правовых норм	Умение применять знания о правовых нормах в ситуациях, требующих правового регулирования; умение анализировать ситуацию общения, прогнозировать поведение подростков в критических ситуациях, предупреждать девиантные акты и поступки у подростков
Правозащитная компетенция	Понимание специалистом правозащитной деятельности по отношению к подросткам девиантного поведения. Принятие ценности прав детей	Знания о правах детей, в том числе и подростков девиантного поведения, и способах их защиты	Умения выявлять факты нарушения прав ребенка, (в том числе и подростка), способность осуществлять правоохранительные функции по защите прав ребенка
Социально-педагогическая компетенция	Осознание значимости права и морали в контексте успешной социализации подростка, выявление причин возникновения поведенческих девиаций подростков	Знания, необходимые для формирования «правовой культуры» личности подростка; знание основ педагогического воздействия на подростка в кризисных ситуациях общения, а также методов работы в случаях кризисных ситуаций общения между подростками	Умения применять социально-педагогические методы в работе с подростками девиантного поведения в социуме

Наш практический опыт и изучение соответствующей литературы позволили выделить три ключевых качества, необходимых для специалиста по работе с девиантным подростком, а именно: *социальную ответственность, мобильность и рефлексивность.*

Ответственность предполагает контроль специалиста юридического профиля по осуществлению профессиональной деятельности с позиции выполнения им установленных норм и правил. Социальность определяет качества личности человека как коммуникативно-ориентированной личности, стремящейся к взаимодействию в системе «человек-человек». *Социальная ответственность* – это уровень сформированности установок, знаний, умений и нравственных качеств, достаточных для ответственного выполнения профессиональных обязанностей.

В психологии мобильность человека рассматривается как его способность быстро реагировать на изменяющиеся условия, а также внутренне перестраивать, изменять свою психическую структуру: ценностные ориентации, мотивы, установки, отношения к ним. Под *профессиональной мобильностью будущего юриста* мы понимаем *готовность студента юридического колледжа к нестандартной ситуации, его способность адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности.* Для формирования профессиональной мобильности студента необходимы знания, которые отражены в профессиональных и разработанных нами превентивной, правозащитной и социально-педагогической компетенциях. Также необходимо знакомить студентов с возможными проблемами и рисками, встречающимися в будущей профессиональной деятельности.

В словаре иностранных слов рефлексия определяется как размышление, полное сомнений, противоречий; анализ собственного психического состояния. Еще одно определение из словаря В.М. Полонского: «рефлексия – способность человека осмысливать свой собственный опыт с целью перейти к новому пониманию, оценить и обосновать собственные убеждения и ценностные отношения» [9]. При всех различиях в подходах *рефлексия*

характеризуется как *процесс* познания самого себя, результатом которого является знание о себе, *рефлексивность* – это *качество личности*, характеризующееся направленностью на свой внутренний мир в различных его качествах и проявлениях.

Таким образом, мы ввели и дали определение понятию «*готовность студентов юридических специальностей к работе с подростками девиантного поведения*», которое *представляет процесс и результат формирования у студентов превентивной, правозащитной и социально-педагогической компетенций и профессионально-личностных качеств – социальной ответственности, мобильности и рефлексивности.*

Заключение. В современных условиях актуальность исследования проблем девиации подростков и подготовки специалистов к социально-педагогической работе не вызывает сомнения, что обусловлено следующими факторами: рост числа подростков с девиантным поведением, возросшее количество противоправных нарушений, осуществляемых подростками с девиантным поведением, потребность в формировании компетентных специалистов, способных работать с подростками девиантного поведения, необходимость осуществления грамотной и эффективной социально-педагогической коррекции при работе с подростками девиантного поведения.

В качестве методологических подходов для исследования подготовки студентов юридических специальностей к работе с подростками девиантного поведения нами выбраны и обоснованы системный, компетентностный, личностно-деятельностный и аксиологический подходы, которые позволяют целостно изучить и смоделировать систему профессиональной подготовки студентов юридических специальностей к работе с подростками девиантного поведения.

Определив и обосновав ключевое понятие «*готовность студентов юридических специальностей к работе с подростками девиантного поведения*», были выделены необходимые компетенции и профессионально-значимые личностные качества, необходимые специалистам юридического профиля для успешной работы с девиантными подростками.

Литература:

1. Аршинова В.В. Профилактика зависимого поведения. Системный подход / В.В. Аршинова. – М.: Феникс, 2014. – 414 с.
2. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – М.: Аргус, 1994. – 150 с.
3. Галагузова М.А. Понятийные проблемы

диссертационных исследований по педагогике: монограф. сб. науч. тр. / М.А. Галагузова // Методология педагогики: понятийный аспект; отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: ИЭТ, 2014. – Вып. 1. – С. 116-123.

4. Загвязинский В.И. Основы социальной педагогики / В.И. Загвязинский [и др.]; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 2002. – 155 с.

5. Кондратьев М.Ю. Социальная психология в образовании: учеб. пособие / М.Ю. Кондратьев. – М.: ПЕРСЭ, 2008. – 383 с.

6. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник / Л.В. Мардахаев. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2011. – 797 с.

7. Миронов Д.Д. Кибердевиация несовершеннолетних как вид отклоняющегося поведения / Д.Д. Миронов // Вестник социально-гуманитарного образования. – 2016. – № 3. – С. 35-39.

8. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. учр. высш. проф. Образования / А.В. Мудрик.

– 8-е изд., исправ. и доп. – М.: Академия, 2013. – 240 с.

9. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. школа, 2004. – 512 с.

10. Социальная педагогика: учеб. / М.А. Галагузова, М.А. Беляева, Ю.Н. Галагузова и др.; под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 320 с.

11. Чурсина П.В. Социально-педагогический компонент профессиональной подготовки студентов юридического профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Полина Валентиновна Чурсина. – Ставрополь, 2000. – 21 с.

12. Becker W.C., Madsen C.H., Arnold C.R. The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems // Journal of Special Education. – 1987. – Vol. 1. – Pp. 287-307.

13. Bessell S. Children, Human Rights and Social Policy: Is Citizenship the Way Forward? // Paper presented to Crawford School Seminar Series. – 2006.

References:

1. Arshinova V.V. Prevention of addictive behavior. Systematic approach / V.V. Arshinova. - M.: Phoenix, 2014. - 414 p.

2. Bocharova V.G. Pedagogy of social work / V.G. Bocharova. - M.: Argus, 1994. - 150 p.

3. Galaguzova M.A. Conceptual problems of dissertation research in pedagogy: monograph. Sat scientific tr / M.A. Galaguzova // Methodology of pedagogy: conceptual aspect; open ed. E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzova. - M.: IET, 2014. - Issue. 1.- S. 116-123.

4. Zagvyazinsky V.I. Fundamentals of social pedagogy / V.I. Zagvyazinsky [et al.]; under the editorship of P.I. Fagot. - M.: Ped. Society of Russia, 2002. - 155 p.

5. Kondratiev M.Yu. Social psychology in education: textbook. allowance / M.Yu. Kondratyev. - M.: PERSE, 2008. - 383 p.

6. Mardahaev L.V. Social pedagogy. Full course: textbook / L.V. Mardahaev. - 5th ed., Revised. and add. - M.: Yurayt, 2011. - 797 p.

7. Mironov D.D. Cyberdeviation of minors as a type of deviant behavior / D.D. Mironov // Bulletin of social and humanitarian education. - 2016. - № 3. - S. 35-39.

8. Mudrik A.V. Social pedagogy: textbook. for stud. Inst. higher prof. Education / A.V. Mudrik. - 8th ed., Rev. and add. - M.: Academy, 2013. - 240 p.

9. Polonsky V.M. Dictionary on education and pedagogy / V.M. Polonsky. - M.: Higher. School, 2004. - 512 p.

10. Social pedagogy: textbook. / M.A. Galaguzova, M.A. Belyaev, Yu.N. Galaguzova and others; under the general. ed. M.A. Galaguzova. - M.: INFRA-M, 2016. - 320 p.

11. Chursina P.V. The socio-pedagogical component of the professional training of students of a legal profile: author. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Polina Valentinovna Chursina. - Stavropol, 2000. - 21 p.

12. Becker W.C., Madsen C.H., Arnold C.R. The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems // Journal of Special Education. - 1987. - Vol. 1. - Pp. 287-307.

13. Bessell S. Children, Human Rights and Social Policy: Is Citizenship the Way Forward? // Paper presented to Crawford School Seminar Series. - 2006.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК [376-057.874:316.61](045)

Характеристика социальной компетенции «эмпатия» у младших школьников в условиях инклюзивного обучения

Characteristics of social competence "empathy" in primary school children in the conditions of inclusive education

Усова З.М., Северный (Арктический) государственный университет имени М.В. Ломоносова, z.usova@narfu.ru

Флотская Н.Ю., Северный (Арктический) государственный университет имени М.В. Ломоносова, n.flotskaya@narfu.ru

Usova Z., Lomonosov Northern (Arctic) state University, z.usova@narfu.ru

Flotskaya N., Lomonosov Northern (Arctic) state University, n.flotskaya@narfu.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.027

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная компетенция, эмпатия, младшие школьники.

Keywords: inclusive education, social competence, empathy, primary school children.

Аннотация. В статье рассматривается проблема сформированности социальной компетенции «эмпатия» у младших школьников, обучающихся в инклюзивных и общеобразовательных классах. Проанализированы показатели социальной компетенции «эмпатия» у младших школьников (характер проявления эмпатии, наличие/отсутствие эмпатийных переживаний в проблемных ситуациях, уровень эмпатии). В статье представлены результаты эмпирического исследования характеристик социальной компетенции «эмпатия» у младших школьников, обучающихся в инклюзивных и общеобразовательных классах. Установлено, что младшие школьники проявляют эмпатию и оказывают помощь сверстнику как в инклюзивных, так и в общеобразовательных классах; у обучающихся инклюзивных классов показатель гуманистического характера эмпатии значительно ниже, чем этот показатель в общеобразовательных классах; у младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах, преобладает средний уровень развития эмпатии. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки новых инклюзивных технологий и методик для организации успешного социального взаимодействия обучающихся в инклюзивных классах.

Abstract. The article deals with the problem of the formation of social competence "empathy" at primary school students studying in inclusive and General education classes. Indicators of social competence "empathy" in primary school children (the nature of the manifestation of empathy, the presence/absence of empathic experiences in problem situations, the level of empathy) are analyzed. The article presents the results of an empirical study of the characteristics of a social competence "empathy" in primary school students studying in inclusive and General education classes. It was found that primary school students show empathy and provide assistance to their peers both in inclusive education and in General education classes; students in inclusive classes have a humanistic empathy index significantly lower than this indicator in General education classes; younger students in inclusive classes have an average level of empathy development. The results indicate the need to develop new inclusive technologies and methods for organizing successful social students' interaction in inclusive classes.

Введение. Для российского образования характерно внедрение инклюзивных практик в образовательный процесс. В федеральном законе

«Об образовании в РФ» инклюзивное образование понимается как доступное образование для всех категорий обучающихся [1].

В процессе инклюзивного обучения важным является организация социального взаимодействия обучающихся. Данный факт подтверждается в исследованиях С.В. Алехиной [2], Н.Н. Малофеева [3], Л.М. Шипицыной [4] и др. Доказано, что взаимодействие разных категорий обучающихся (младших школьников, развитие которых в диапазоне возрастной нормы, и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья) является определяющим условием успешности реализации инклюзивного образовательного процесса. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, развитие социальных компетенций обучающихся является одним из требований освоения образовательной программы основного общего образования [5].

В психологической науке отсутствует однозначное определение «социальная компетенция», не выделена единая классификация ключевых компетенций. Отдельные аспекты изучения данной проблемы встречаются в работах И.А. Зимней [6], А.В. Хуторского [7], Т.П. Гавриловой [8] и др. Анализ работ, посвященных проблеме классификации компетенций, показал, что социальные компетенции включены в состав ключевых компетенций [6;7]. Необходимо отметить, что исследователи не всегда используют в своих работах название «социальная компетенция», но при этом выделяемые ими компоненты классификации являются социальными.

В своем исследовании понятие «социальная компетенция» мы рассматриваем как способность обучающихся ориентироваться в жизненных ситуациях, решать возникающие задачи, используя приобретенные умения и навыки, учебный и жизненный опыт. В период младшего школьного возраста особо актуальным является формирование способности ребенка к продуктивному взаимодействию со сверстниками, успешному выполнению социальной роли учащегося. Особо значимыми в этот период являются такие социальные компетенции как сотрудничество, адаптивное поведение, толерантность, эмпатия [9].

Одной из важных социальных компетенций является эмпатия. Многочисленные исследования в области психологии показывают разные интерпретации данного понятия. В 50-е годы XX в. термин рассматривали как процесс «вчувствования» (эмоционального проникновения одного человека в состояние другого человека) [10]. К концу XX века исследователями Т.П. Гавриловой [8], И.М. Юсуповым [11], Ю.А. Менджерицкой [12]

эмпатия рассматривалась как способность индивида эмоционально откликаться на переживания других людей, сочувствие. В исследованиях А.П. Стрелковой [13] и Т.П. Гавриловой [8] вместо эмпатии используются синонимичные термины «доброжелательность», «чуткость», «сопереживание». В настоящий период эмпатия рассматривается как многоуровневый феномен (Ю.А. Менджерицкая), как процесс, включающий когнитивные, эмоциональные и действенные компоненты (Н.Н. Обозов), как способность сочувствия другому человеку, его мыслям и переживаниям (В.Г. Крысько, В.А. Лабунская).

Одновременно с трактовками понятия «эмпатия» в психологии выделены структурные компоненты, уровни, виды эмпатии. Так, по преобладанию уровня переживаний выделяется эмоциональная и когнитивная эмпатия (М.Ю. Ермолова), по содержанию характера эмпатии - эмпатия гуманистического и эгоцентрического характера (Т.П. Гаврилова), по продолжительности - кратковременная и долговременная эмпатия (М.А. Пономарева), по виду эмоционального отклика - адекватная и неадекватная эмпатия (М.А. Пономарева) [14].

В подходе Т.П. Гавриловой четко прослеживается выделение таких видов эмпатии, как сопереживание и сочувствие [8]. Л.П. Стрелкова описывает комплексный эмпатийный процесс как серию нескольких составляющих: сопереживание, сочувствие и внутреннее содействие, которые могут привести к действию субъекта [13]. Опираясь на подходы Л.П. Стрелковой и Т.П. Гавриловой, возможна трактовка эмпатии как социальной компетенции, поскольку эмпатийный процесс рассматривается именно в контексте переживания чувств и эмоций в результате взаимодействия субъектов в социуме. В.П. Кузьмина отмечает важность формирования устойчивого эмпатийного поведения, как суммарной способности к эмпатии, возникающей в результате жизненного опыта, проживания ситуаций, в которых ребенок может принять позицию собеседника, осознать его переживания [11]. Е.Н. Васильева подчеркивает, что эмпатия развивается по определенным закономерностям, имеет возрастную сензитивность и важное значение в этом процессе имеет младший школьный возраст. В связи с этим целью нашего исследования явилось изучение особенностей социальной компетенции «эмпатия» у младших школьников, обучающихся в инклюзивных и общеобразовательных классах.

Материалы и методы исследования. Исследование социальной компетенции «эмпатия» проводилось на базе общеобразовательных школ г. Архангельска и г. Северодвинска. Респондентами явились 233 обучающихся в возрасте 9 - 11 лет из инклюзивных и общеобразовательных классов. В своем исследовании инклюзивный класс мы рассматривали как класс, осуществляющий образовательную деятельность по основной общеобразовательной программе, в котором обучаются школьники с ограниченными возможностями здоровья; под общеобразовательным классом понимали класс, осуществляющий образовательную деятельность по основной общеобразовательной программе, в котором отсутствуют обучающиеся с особыми образовательными потребностями.

Для изучения социальной компетенции «эмпатия» у младших школьников нами были выделены такие показатели, как характер проявления эмпатии, наличие/отсутствие эмпатийных переживаний в проблемных ситуациях, уровень эмпатии.

Под характером эмпатии мы понимали эмпатические переживания индивида, в которых он способен/не способен эмоционально откликнуться на неблагополучие или благополучие другого (сострадание, сочувствие, жалость). В исследовании были проанализированы виды проявления характера эмпатии: гуманистический характер эмпатии (выбор решения в жизненных ситуациях в пользу других), гуманистическо-эгоцентрический характер эмпатии (выбор в затрудненных ситуациях как в свою пользу, так и в пользу другого, что говорит о неустойчивости характера эмпатии), эгоцентрическо-гуманистический характер эмпатии (неосознанное восприятие чувств окружающих, их желаний и потребностей), эгоцентрический характер эмпатии (склонность выбора решения в жизненных ситуациях в свою пользу, стремление удовлетворения своих личных потребностей без сочувствия к другим). Для изучения характера эмпатии использовали методику Т.П. Гавриловой «Неоконченные рассказы» [11]. Экспериментальный материал методики включал незаконченные рассказы, каждый из которых содержал конфликтную ситуацию, задача испытуемого – сделать выбор в пользу потерпевшего или в пользу источника конфликта. Содержание текстов рассказов было направлено на изучение взаимодействия ребенка с животными, с взрослыми и сверстниками.

Показатель «эмпатийные переживания» мы рассматривали как способность ребенка

проявлять переживания, сочувствие в ситуациях взаимодействия с окружающими. Для выявления наличия/отсутствия эмпатийных переживаний мы обратились к опроснику Е.Н. Васильевой «Проявление эмпатии к сверстнику» [15]. В ходе проведения опросника испытуемым предлагалось спрогнозировать свое поведение в предложенных проблемных ситуациях. Выбор поведения включал оказание или не оказание помощи сверстнику, характер взаимодействия с одноклассниками в ситуациях ущемления личных интересов испытуемого, способность проявлять сорадость в ситуациях успеха другого ученика и сочувствие к сверстнику, который нарушил поведение.

Уровень развития эмпатии мы определяли на основании таких критериев, как: восприятие и понимание внутреннего мира сверстника, распознавание эмоциональных состояний другого сверстника, способность к установлению межличностного взаимодействия со сверстниками, стремление к оказанию помощи. Этот показатель изучали с помощью опросника Е.Н. Васильевой «Проявление эмпатии к сверстнику». Данный опросник позволил выявить 3 уровня развития эмпатии: высокий, средний и низкий. Высокий уровень развития эмпатии характеризуется демонстрацией знаний об эмоциях окружающих, пониманием их настроения, младшие школьники дифференцируют поступки сверстников и оценивают их, проявляют интерес к сверстникам, активно взаимодействуют с ними, они включаются в общение, оказывают помощь окружающим. Средний уровень развития эмпатии характеризуется наличием запаса знаний об эмоциях, способностью младших школьников дифференцировать и оценивать действия людей, проявлять интерес к сверстникам, частично учитывать желания сверстника и включаться в совместные действия с другими детьми, эмоционально реагировать на переживания другого в знакомых жизненных ситуациях. При этом обучающиеся не всегда способны понимать настроение окружающих, они не во всех ситуациях выбирают взаимодействие со сверстниками, стремятся привлечь внимание к себе. Низкий уровень развития эмпатии характеризуется отсутствием запаса знаний об эмоциях, не умением распознавать настроения других людей, отсутствием способности дифференцировать и оценивать их поступки и действия. Младшие школьники данной группы отличаются отсутствием интереса к сверстникам, нежеланием взаимодействовать с окружающими, эмпатийные действия совершают только по

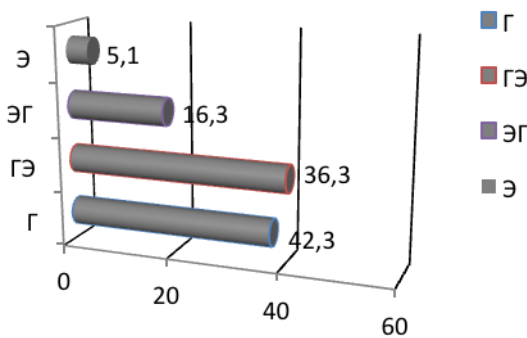
поручению взрослых и слабо реагируют или не реагируют на переживания сверстников.

Результаты исследования. На основе результатов, полученных в ходе исследования, был проведен качественный и количественный анализ показателей социальной компетенции «эмпатия» у младших школьников. Анализируя показатель характера эмпатии, на основе данных, полученных в ходе проведения методики Т.П. Гавриловой «Неоконченные рассказы», было выявлено преобладание гуманистического характера эмпатии у младших школьников, обучающихся как в инклюзивных классах, так и в общеобразовательных классах. Младшие школьники делали выбор разрешения ситуаций в пользу сверстника, проявляли сострадание и сочувствие, а также жалость. Мотивом выбора

поведения в предложенных ситуациях у младших школьников явилось благополучие сверстника. Необходимо отметить, что данный показатель значительно ниже в инклюзивных классах (42,3%), нежели в общеобразовательных классах (76,2%). Количественные данные представлены на рисунке 1, где «Г» – гуманистический; «ГЭ» – гуманистическо-эгоцентрический; «ЭГ» – эгоцентрическо-гуманистический; «Э» - эгоцентрический характер эмпатии.

На основе результатов, полученных в ходе проведения опросника Е.Н. Васильевой «Проявление эмпатии к сверстнику», выявлены эмпатийные переживания младших школьников из инклюзивных и общеобразовательных классов. Результаты представлены в таблице 1.

Инклюзивные классы



Общеобразовательные классы

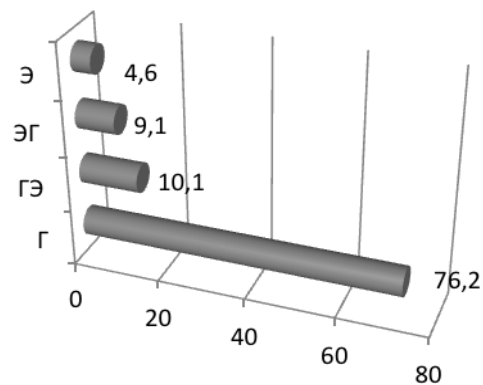


Рисунок 1. – Характер эмпатии обучающихся общеразвивающих и инклюзивных классов (%)

Таблица 1. – Проявление эмпатийных переживаний у младших школьников, обучающихся в общеобразовательных и инклюзивных классах (%)

Ситуации	Инклюзивные классы		Общеобразовательные классы	
	Проявляют эмпатию	Не проявляют эмпатию	Проявляют эмпатию	Не проявляют эмпатию
Оказание/неоказание помощи другому сверстнику	67,3	32,7	89,6	10,4
Ущемление личных интересов ребенка	68	32	77	23
Проявление сочувствия к сверстнику, нарушившему поведение	54	46	62	38
Проявление сорадости	20	80	64	36
Оказание помощи сверстнику в трудных ситуациях	54	46	82	18
Общие показатели по всем ситуациям	54,7	45,3	77,6	22,4

Анализ ответов респондентов по ситуациям, требующим выбор поведения оказания / неоказания помощи другому сверстнику, показал, что 67,3% обучающихся из инклюзивных классов

готовы проявлять сочувствие другим школьникам, оказывать им помощь (например, «Я помогу сделать, а потом и играть пойдем»). Количество таких обучающихся в

общеобразовательных классах значительно выше – 89,6% ($p < 0,05$). В ситуациях, в которых было спрогнозировано возможное ущемление личных интересов, 68% младших школьников в инклюзивных классах и 77% обучающихся из общеобразовательных классов выбрали проявление эмпатии к одноклассникам ($p > 0,05$). Примерами высказываний детей при выборе поведения в ситуациях являются: «Отдам ему первому, пусть поиграет», «Я с вертолетом потом смогу поиграть». В ситуациях, в которых надо было спрогнозировать сочувствие к сверстнику, нарушающему поведение, 54% обучающихся из инклюзивных классов и 62% младших школьников из общеобразовательных классов выбрали сочувствие к сверстнику, нарушившему правила поведения ($p > 0,05$). Примеры высказываний детей «Скажу, что не надо плакать», «Я помогу. Мы вместе прибраться будем». Необходимо отметить, что встречались ответы младших школьников с отрицательной позицией на других детей, например, «Так ему и надо, он поступил плохо», «Не отдам, мне тоже нужно отдать маме». Полученные результаты требуют особого внимания педагога, организующего инклюзивный образовательный процесс. Анализ результатов по выбору поведения в ситуациях сорадости показал, что только 20% обучающихся инклюзивных классов проявляют сопереживание радостным чувствам сверстника, процент таких детей в общеобразовательных классах выше – 64% ($p < 0,01$). Характерными высказываниями младших школьников являлись: «Ну, пусть сядет на мой стул», «Уступлю свой стул и спрошу, куда

мне сесть». В ситуациях затруднений сверстника большинство обучающихся обеих экспериментальных групп (54% младших школьников инклюзивных классов и 82% обучающихся общеобразовательных классов) оказывают помощь ($p < 0,05$). Также необходимо отметить, что в инклюзивных классах практически равное соотношение респондентов проявляющих и не проявляющих эмпатию в ситуациях затруднений, что требует дополнительной коррекционно-педагогической работы.

Качественный анализ результатов исследования показал, что младшие школьники и в инклюзивных классах, и в общеобразовательных классах проявляют эмпатию, оказывают помощь сверстникам, однако обучающиеся из инклюзивных классов проявляют эмпатию чаще в ситуациях, которые встречаются им в повседневной жизни. В ситуациях, которые не включались в воспитательную работу учителей, младшие школьники показали низкий процент эмпатийных ответов (ситуации сорадости, ущемление личных интересов). На наш взгляд, особого внимания педагога требует организация дополнительной целенаправленной работы по формированию эмпатии у обучающихся инклюзивных классов.

Анализ результатов проведенного опросника Е.Н. Васильевой «Проявление эмпатии к сверстнику» позволил распределить младших школьников по трем уровням развития эмпатии (высокий, средний, низкий). Результаты представлены на рисунке 2.

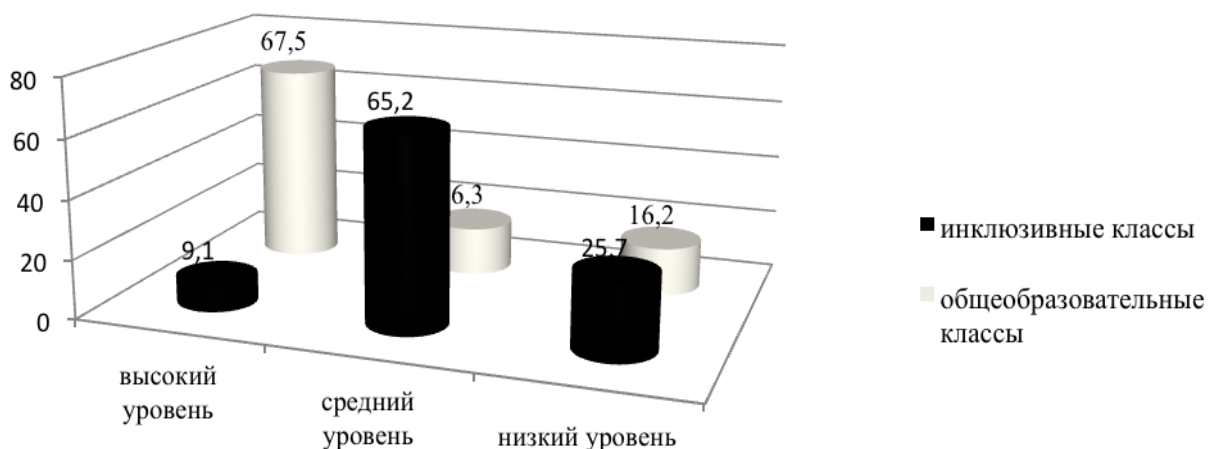


Рисунок 2. – Уровень развития эмпатии обучающихся в общеобразовательных и инклюзивных классах (%)

Как видно на рисунке 2, у младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах, преобладает средний уровень развития эмпатии (65,2%). Обучающиеся данных классов имеют некоторые знания об эмоциях и чувствах, распознают эмоции и настроение окружающих, проявляют интерес к одноклассникам, но ограничивают взаимодействие с ними. Младшие школьники способны проявлять реакцию на переживания другого, прежде всего для того, чтобы получить одобрение взрослого.

Низкий уровень развития эмпатии отмечается у 25,7% младших школьников из инклюзивных классов. Обучающиеся демонстрировали отсутствие запаса знаний об эмоциях, не могли распознавать настроения других людей. Респонденты данной группы не проявляли интерес к сверстникам и не взаимодействовали с одноклассниками. На переживания сверстников младшие школьники реагировали слабо, эмпатийные действия совершали только по поручению педагога.

Высокий уровень развития эмпатии наблюдается у незначительного количества респондентов (9,1%). Младшие школьники демонстрировали знания об эмоциях окружающих и были способны дифференцировать и оценивать действия людей.

Обучающиеся активно взаимодействовали с окружающими, включались в общение и оказывали помощь в жизненных ситуациях.

Заключение. У младших школьников, обучающихся в условиях инклюзии, наблюдается преобладание гуманистического характера эмпатии над эгоцентрическим. Обучающиеся склонны к проявлению эмпатии и оказанию помощи другому; реакция на вмешательство в затрудненных ситуациях определяется как в свою пользу, так и в пользу другого, что говорит о неустойчивости характера эмпатии. В условиях инклюзивного обучения у младших школьников преобладает средний уровень развития эмпатии. Обучающиеся не стремятся взаимодействовать со сверстниками, эмоционально реагировать на переживания другого.

Результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, указывают на необходимость разработки специальных программ по формированию социальной компетенции «эмпатия» у младших школьников из инклюзивных классов с учетом разного уровня их развития, их специальных потребностей. Это позволит организовать успешное социальное взаимодействие младших школьников в процессе инклюзивного образовательного процесса.

Литература:

1. Российская Федерация Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. - 2016. - Т. 21. - № 1. - С. 136–145.
3. Малофеев Н.Н. Коррекция, интеграция, инклюзия, что дальше? / Н.Н. Малофеев // Специальное образование. - 2015. - № 11. - С. 9-15.
4. Шипицына Л.М. Социокультурная парадигма в развитии инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Шипицына // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии / Материалы 4-го междунар. теоретико-методол. семинара, 4 апр. 2012 г.: в 2-х т.; ред. кол.: Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, Т.Г. Богданова, Е.В. Ушакова, А.А. Гусейнова, Е.В. Колтакова, О.В. Титова, Ю.А. Покровская. – М., 2012. – Т. 1. – С. 174–178.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, п. 9.
6. Шнайдер М.И. Эмпатия как форма отражения другого человека / М.И. Шнайдер // Гуманизация образования. - 2016. - № 2.
7. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. - М.: Владос, 2005. - 383 с.
8. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков / Т.П. Гаврилова // Психология межличностного познания; под ред. А.А. Бодалева. - М.: Педагогика, 1981. - С. 122-139.
9. Инклюзивное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Н.Ю. Флотская и др.; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: САФУ, 2015.
10. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. - 1993. - № 4. - С. 61-68.
11. Кузьмина В.П. Теоретический аспект исследования эмпатии как актуальная проблема современной психологии / В.П. Кузьмина // Вестник ВятГУ, 2007. - №17.
12. Менджерицкая Ю.А. Эмпатия личности и ее роль в возникновении ситуаций затрудненного и незатрудненного общения / Ю.А. Менджерицкая // Психология затрудненного общения; под ред. В.А. Лабунской. - Москва: Издательство Академия, 2001. - С. 165-179.

13. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Стрелкова Людмила Петровна. – М., 1987. – 218 с.

14. Федоров И.В. К разработке современной системноантропологической модели эмпатии / И.В.

Федоров // Психология обучения. - 2014. - № 9. - С. 102-109.

15. Васильева Е.Н. К проблеме возрастной чувствительности в проявлении эмпатии у детей дошкольного возраста / Е.Н. Васильева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. - 2006. - №1.

References:

1. Russian Federation Federal Law "On Education in the Russian Federation".

2. Alekhina S.V. Inclusive education: from politics to practice / S.V. Alekhina // Psychological science and education. - 2016. - Т. 21. - № 1. - С. 136–145.

3. Malofeev N.N. Correction, integration, inclusion, what's next? / N.N. Malofeev // Special Education. - 2015. - № 11. - P. 9-15.

4. Shipitsyna L.M. Sociocultural paradigm in the development of inclusive education for children with disabilities / L.M. Shipitsyna // Special pedagogy and special psychology: modern problems of theory, history, methodology / Materials of the 4th international. theoretical and methodological. Workshop, Apr 4 2012: in 2 tons; ed. col.: N.M. Nazarova, O.G. Prikhodko, T.G. Bogdanova, E.V. Ushakova, A.A. Huseynova, E.V. Koltakova, O.V. Titova, Yu.A. Pokrovskaya. - M., 2012. - Т. 1. - С. 174–178.

5. Federal state educational standard of primary general education / Requirements for the results of mastering the basic educational program of primary general education, clause 9.

6. Schneider M.I. Empathy as a form of reflection of another person / M.I. Schneider // Humanization of education. - 2016. - № 2.

7. Khutorskoy A.V. The methodology of personality-oriented learning. How to teach everyone differently?: teacher's manual / A.V. Farmstead. - M.: Vlado, 2005. - 383 p.

8. Gavrilova T.P. Analysis of empathic experiences of primary schoolchildren and younger adolescents / T.P. Gavrilova // Psychology of interpersonal knowledge; under

the editorship of A.A. Bodaleva. - M.: Pedagogy, 1981. - S. 122-139.

9. Inclusive training for people with disabilities: a training manual / N.Yu. Navy and others; North (Arctic). un-t them. M.V. Lomonosov. - Arkhangelsk: NArFU, 2015.

10. Gippenreiter Yu.B., Karyagina TD, Kozlova E.N. The phenomenon of congruent empathy / Yu.B. Hippenreiter, T.D. Karyagina, E.N. Kozlova // Questions of psychology. - 1993. - № 4. - S. 61-68.

11. Kuzmina V.P. The theoretical aspect of the study of empathy as an actual problem of modern psychology / V.P. Kuzmina // Bulletin of Vyatka State University, 2007. - № 17.

12. Menzheritskaya Yu.A. Empathy of the personality and its role in the occurrence of situations of difficult and uncomplicated communication / Yu.A. Menzheritskaya // Psychology of Difficult Communication; under the editorship of V.A. Labunskoy. - Moscow: Publishing House Academy, 2001. - S. 165-179.

13. Strelkova L.P. Psychological features of the development of empathy in preschoolers: author. dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / Strelkova Lyudmila Petrovna. - M., 1987. - 218 p.

14. Fedorov I.V. To the development of a modern system-anthropological model of empathy / I.V. Fedorov // Psychology of education. - 2014. - № 9. - P. 102-109.

15. Vasilieva E.N. To the problem of age-related sensitivity in the manifestation of empathy in preschool children / E.N. Vasiliev // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. - 2006. - № 1.

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 37.01

Роль педагога в профилактике компьютерной зависимости в школе

The role of a teacher in preventing computer addiction in school

Николаева А.А., Московский государственный психолого-педагогический университет, nikolaevaaa@mgppu.ru

Павлова Т.С., Московский государственный психолого-педагогический университет, tanya.pavlova19@yandex.ru

Nikolaeva A., Moscow state University of psychology and education, nikolaevaaa@mgppu.ru

Pavlova T., Moscow state University of psychology and education, tanya.pavlova19@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.028

Ключевые слова: компьютер, зависимость, школьник, профилактика, интернет, соцсети, компьютерные игры, педагогическая работа.

Keywords: computer, addiction, school student, prevention, Internet, social networks, computer games, pedagogical work.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена проблемой постоянно развивающихся компьютерных технологий и их влияния на еще несформировавшуюся психику детей и подростков. Статья посвящена проблеме профилактики такого вида аддиктивного поведения, как компьютерная зависимость у детей и подростков. Рассмотрены причины и направления деятельности педагога по профилактике формирования зависимости от виртуальной реальности компьютера. В статье представлено описание проведенного научного эксперимента, основная цель которого была доказать эффективность описанных рекомендаций для профилактики компьютерной зависимости у детей и подростков. Приведенные в статье методики и результаты исследования в дальнейшем можно будет использовать педагогам для профилактики компьютерной зависимости у обучающихся в школах, а также проводить просветительные мероприятия для родителей учащихся, что поможет бороться с проблемой на более широком уровне.

Abstract. The relevance of the article is due to the problem of constantly developing computer technologies and their impact on the still unformed psyche of children and adolescents. The article is devoted to the problem of prevention of such type of an addictive behavior as computer addiction in children and adolescents. The reasons and directions of the teacher's activity to prevent the formation of dependence on virtual reality of the computer are considered. The article describes a scientific experiment, the main purpose of which was to prove the effectiveness of the described recommendations for the prevention of computer addiction in children and adolescents. In the future, the methods and results of the research presented in the article can be used by teachers to prevent computer addiction in students in schools, as well as to conduct educational activities for parents of students, which will help to combat the problem on a broader level.

Введение. В настоящее время компьютеризация захватила все без исключения области человеческой деятельности. Появляется вопрос, возможно ли, что современные технические средства – ПК, смартфон и установленный софт – тем или другим способом представляют опасность для нынешнего школьника? Мы отвечаем: «Безусловно, да».

Сегодня проблема воздействия интернет-контента, средств массовой информации, компьютерных игр, в частности, присутствующих там сцен насилия и жестокости, находится под

пристальным вниманием педагогов-психологов, методистов и социологов. Популярно мнение, что вышеуказанные факторы приводят к необратимым результатам в нервной системе и поведении школьников, увеличению уровня их враждебности и склонности к неадекватным действиям [11]. Одной из таких проблем становится формирование компьютерной зависимости.

Особенно актуален данный вопрос в связи с тем, что школьный возраст характеризуется как период активного формирования психики и

является наиболее важным периодом становления человека как индивидуума, в том числе потому, что этот возраст является этапом усвоения правил и норм общения [7]. В этот период, в связи с вышеперечисленными факторами, нередко наблюдается феномен аддиктивного поведения, мешающего процессу социализации ребенка, его коммуникативному развитию.

В связи с этим особую актуальность имеют педагогические исследования по профилактике компьютерной зависимости в образовательных учреждениях.

Материалы и методы исследования. Достаточно многочисленны работы в области причин и способов преодоления компьютерной зависимости. Они изучались такими авторами, как В. Абраменкова, А.Е. Войскунский, В.А. Бурова, А.Ю. Егоров, С.В. Лободина, А.Н. Ивлева, К. Янг и др. [1]. Несмотря на это, педагогические методы профилактики компьютерной зависимости остаются наиболее востребованными по причине остроты данной проблемы в современном мире.

В то же время, семья как ведущий институт социализации, формирующий личность ребенка, часто не в состоянии оптимально реализовать свои функции и воспитать у школьника устойчивое отношение к вредным влияниям микро- и макросоциума. В этой связи особая роль отводится основному педагогическому субъекту школы – учителю.

Исходя из всего вышеперечисленного, цель данной статьи – охарактеризовать роль преподавателя в профилактике компьютерной зависимости в школе.

Для того, чтобы предупредить формирование аддиктивного поведения, следует понять причины появления компьютерной зависимости.

Так, по мнению О.Ю. Калиниченко, В.Л. Малыгина, в формировании зависимого поведения главную роль играет психический инфантилизм, сопровождаемый незрелостью суждений, эмоциональной неустойчивостью, слабостью противостояния влияния извне [3].

С другой стороны, формирование зависимости может быть обусловлено и иными причинами. В работах Гурьлёвой Л.В., Нагорновой А.Ю., Переведенцевой Л.А., Резниченко О.С., Шиловой И.С. показано, что поведение зависимых детерминировано потребностью избегания одиночества [11].

Следует признать, что для детей школьного возраста это не только сверстники. Здесь можно указать и нарушение детско-родительских отношений [10]. Так, зачастую родители никак не могут понять собственных детей, бранят,

попрекают, наказывают, по этой причине школьник разочаровывается в значимых взрослых и приступает к поискам для себя новых примеров для подражания из числа героев кино, компьютерных игр или звезд соцсетей. Действия «героя» влияют на поведение ребенка. Но поскольку школьник постоянно нуждается в руководстве, взрослом «ориентире», такое подражание не становится ситуативным, а перерастает в зависимость от «советов» идеала. К сожалению, чаще всего кумирами становятся негативные герои.

Авторы полагают, что механизмом такого поведения служит внутриличностный конфликт [2]. Неспособность разрешить данный вид конфликта ведет к нарушению общения, что отражается на социальной адаптации.

Ещё одна причина формирования зависимого от компьютера поведения объясняется возрастными особенностями ребенка: тем, что ещё недавно, например, для младшего школьника основной деятельностью была игра. В ней он осваивал разнообразные модели поведения и роли, способ коммуникации с различными Другими и т.д. [6]. Соответственно, компьютерная игра сохраняет свою привлекательность для детей.

Толчком к компьютерной зависимости может стать стресс, неудовлетворенность собственной жизнью, сложности в учёбе и т.п. Поскольку такое состояние не может продолжаться слишком долго, в силу своей травматизации, в психике ребенка начинают формироваться защитные реакции и копинг-стратегии, приводящие к ложным потребностям [3]. Выбор компьютерных игр, общения в соцсетях и т.д. в качестве копинга – один из самых опасных и разрушительных для ребенка с точки зрения вероятности формирования зависимости [9].

Зная причины формирования зависимого от компьютера поведения, представляется, что именно профилактика является важнейшим средством предупреждения развития указанных негативных процессов, предупреждения компьютерной зависимости на ранних стадиях.

Роль преподавателя в профилактике компьютерной зависимости в школе, на наш взгляд, заключается, в первую очередь, в информационно-просветительской деятельности. Ребенку в образовательной организации должны быть объяснены все признаки сформировавшейся зависимости и ее последствия.

Практика показывает, что эту сторону знаний об аддиктивном поведении подростки упускают, так как им слишком сложно, безэмоционально или неинтересно представляют данную

информацию, дают недостаточно объяснений и т.д. В связи с этим, основная задача педагог-практика – доступно и эффективно подать соответствующий материал.

Необходимо объяснить школьникам, что следует ограничивать свое нахождение в сети или в компьютерной игре. Например, для учащихся младших классов, допускается пользование компьютером всего до 30 минут в день. Для подростков 8-9-х классов - до 1,5 часов и т.д. Сознательное превышение временных норм может являться признаком полноценной зависимости [8].

Однако многие школьники не осознают или отрицают данный факт. Поэтому учителю следует формировать у ребенка соответствующие объективные знания и ценности для того, чтобы он адекватно и осознанно оценивал свое поведение в отношении ПК и других гаджетов. Здесь важно подчеркнуть, что именно школьник должен следить за временем, проведенным за компьютером, а не родители, учителя и т.д. [5].

Следующим направлением деятельности преподавателя в профилактике компьютерной зависимости в школе, на наш взгляд, является здоровьесберегающая работа. Несмотря на то, что этот пункт прорабатывается в системе образования наиболее полно, остроты проблем он не снимает.

Важным направлением деятельности педагога также может стать формирование личностных ресурсов, обеспечивающих развитие у детей социально-приемлемого жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни. Так, по мнению Гатальского В.Д. [2], для предотвращения приобщения подростков к аддиктивному поведению следует сократить «зоны риска» зависимостей путем занятости их в культурно – образовательной деятельности, а Капустина Т.И. пишет, что несовершеннолетних нужно защищать от «стихийных мотиваций», имеющих аддиктивную направленность, следить за психологическим здоровьем школьников [4].

Для профилактики компьютерной зависимости чаще всего используются такие виды деятельности, как спорт, туризм, формирование интереса к художественной самодеятельности и творческой деятельности, участие в различных школьных секциях, клубах, мероприятиях и т.п.

Находясь в этих случаях, как правило, в коллективе сверстников, школьник находит способ самовыражения, утверждает свой авторитет, повышает самооценку; у него развивается чувство товарищества, дружбы, взаимопонимания, поддержки. В результате, стремление погрузиться в вымышленный мир

игры или соцсети становится неактуальным, внимание детей перенаправляется на продуктивную и полезную деятельность, дающую школьнику базу для саморазвития и уверенность в будущем.

Большое значение имеет приобщение школьников со склонностью к зависимому поведению к искусству, в котором они могут раскрыть свою личность. Ребенку необходимо дать «поле выброса энергии» с помощью разнообразных видов деятельности – например, рисование вместо компьютерных игр для усмирения агрессии, сочинение стихов или рассказов вместо написания комментариев в соцсетях; увлечение фотографией вместо листания ленты в ВКонтакте и т.д.

Напомним, что ещё одним направлением работы учителя может стать деятельность по формированию сотрудничества между семьей и школой по вопросам предупреждения зависимого поведения.

Нами был проведен эксперимент для подтверждения данных рекомендаций. В одной из школ было объявлено о наборе учеников на курсы дебатов, которые проходили после уроков. Весь эксперимент был длинной в 5 недель, ученикам предлагалось 5 тем для дебатов, на подготовку к каждой теме давалось 4 дня. Целью данного эксперимента стало снижение уровня компьютерной зависимости у учащихся, которые приняли участие в кружке дебатов. Также было объявлено основное условие - учащиеся, которые согласились принять участие в кружке дебатов, должны были принимать участие в каждом мероприятии.

Проведение дебатов в качестве внеклассных занятий было выбрано, потому что учащимся необходимо было дополнительно готовиться к ним дома, расширяя свои знания по темам, которые были выбраны для проведения дебатов, что позволяет снизить количество времени, которое можно было потратить на компьютерные игры или социальные сети, также работа происходит в командах, что впоследствии приведет к развитию коммуникативных навыков и стратегии выхода из конфликтных ситуаций.

Результаты исследования. Перед началом эксперимента в набранной группе из 16 человек, где 7 девочек и 9 мальчиков из 10 классов, дали пройти авторское тестирование на выявление уровня компьютерной зависимости. Результаты исследования показали, что только у 15% учащихся (2 обучающихся) из группы отсутствует компьютерная зависимость, у основной части группы 77% - стадия увлеченности и 8% (1 ученик) имеет

развивающуюся форму компьютерной зависимости, при которой необходимо проведение профилактических программ.

На вопрос «Как часто Вы чувствуете нервозность, снижение настроения, раздражительность или пустоту, оставаясь без доступа в Интернет и к компьютерным играм?» отчет «иногда» дали 23%, «редко» – 38%, «часто» – 38%.

Отвечая на вопрос «Как часто Вы ощущаете потребность зайти в Интернет, в свои социальные сети или в компьютерную игру для улучшения настроения или ухода от жизненных проблем?» большая часть респондентов ответила «редко» – 62%, ответ «часто» выбрали 31% учащихся, «очень часто» – 8%.

На вопрос «Как часто Вы отодвигаете на второй план семейные, общественные обязанности и учебу из-за того, что сидите в социальных сетях, играете в компьютерные игры?» ответ «иногда» выбрали 46%, редко – 31%, часто – 23%.

В 85% случаев учащиеся иногда скрывают от родителей или преподавателей количество времени, проводимого в социальных сетях/компьютерными играми, редко – 8%, часто – 8%.

Результаты вопроса «Как часто вы проверяете свои социальные сети и мессенджеры, прежде чем заняться чем-то другим?», показали, что 15% редко проверяют свои социальные сети и мессенджеры, прежде чем заняться чем-то другим, часто – 62%, очень часто – 23%.

На вопрос «Как часто вы думаете о том, что жизнь без Интернета и (или) компьютерных игр станет скучной, пустой и безынтересной?» 54% учащихся ответили «иногда», редко – 31%, часто – 15%.

Вопрос «Как часто вы говорите, что проведёте в социальных сетях или за компьютерной игрой «ещё пару минут...?» показал, что 46% учащихся делает это иногда, редко – 23%, часто – 15%, очень часто – 25%.

На вопрос «Как часто вы пытаетесь безуспешно сократить время пребывания в социальных сетях и (или) за компьютерными играми?» ответили «иногда» 46% учащихся, редко – 38%, часто – 15%.

Ответ на вопрос «Как часто вы предпочитаете играть в компьютерные игры или сидеть в социальных сетях вместо встреч с друзьями?» «иногда» сказали 54% обучающихся, редко – 31%, часто – 8%, очень часто – 8%.

Играли ли вы за последний год в компьютерные игры так, что не замечали времени

62% опрошенных, остальные следят за временем (38%).

В результате проведенного анкетирования было выявлено что в группе преобладает стадия увлеченности. Данная стадия характеризуется появлением новой потребности – игра в компьютерные игры или постоянное нахождение в социальных сетях. Такая потребность на этом этапе принимает систематический характер. Она проявляется в постоянном желании поиграть в компьютерные игры или посидеть в социальных сетях, а при невозможности удовлетворить данную потребность начинает появляться раздражительность.

После успешного проведения дебатов на все выбранные темы в течение 5 недель, учащимся было предложено снова пройти авторский опросник, для выявления результатов, которые были достигнуты в ходе эксперимента.

Проведенный повторно опрос показал, что количество учащихся с отсутствием зависимости увеличилось на 10%, а количество увлеченных снизилось на 8%.

На вопрос «Как часто Вы отодвигаете на второй план семейные, общественные обязанности и учебу из-за того, что сидите в социальных сетях, играете в компьютерные игры?» ответ «иногда» выбрали 54%, редко – 38%. Результаты выросли на 8 процентных пункта по каждому из вариантов. Ответ «часто» выбрали 23%.

Учащиеся стали реже скрывать от родителей и преподавателей количество времени, проведенного в социальных сетях или в компьютерных играх. Иногда скрывают 85% учащихся, а редко это делают 15%, что выше на 8%.

Также стали реже проверять свои мессенджеры и социальные сети при занятии другими делами на 23 процентных пункта. Тех, кто делал это очень часто, стало меньше на 33%, а часто - на 25%.

Учащиеся стали реже думать, что жизнь без Интернета и (или) компьютерных игр станет скучной, пустой и неинтересной, об этом говорит увеличенное количество выбранных ответов «редко» на 25%.

Количество пропущенных встреч с друзьями также уменьшилось. Учащиеся стали меньше тратить время на компьютерные игры и социальные сети - на 33%.

Результаты проведенного эксперимента убедительно доказали, что одним из эффективных способов профилактики компьютерной зависимости у учащихся является

увлечение их вовлечение во внеклассную деятельность, где они могут самовыражаться.

Заключение. Для успешной педагогической работы со школьниками по профилактике компьютерной зависимости необходимо создать систему психолого-педагогической защиты несовершеннолетних от негативного влияния многих социальных и технических сторон жизни, разработать охранно-защитные мероприятия, предупредив проявления отклонений в поведении и учебе. Важно заранее предвидеть и диагностировать возможное появление тех или иных зависимостей, нежели потом заниматься исправлением критической ситуации. Поэтому

главная задача современного образования – не только дать фундаментальные знания, но и предупредить формирование зависимого от компьютера поведения школьника.

Авторами был разработан опрос на выявление компьютерной зависимости у подростков, который в дальнейшем могут использовать другие исследователи, а также педагоги, для работы с учащимися и профилактики у них компьютерной зависимости. В дальнейших работах авторы продолжают изучать компьютерную зависимость, а также рассмотрят взаимосвязь компьютерной зависимости и совладающего поведения подростков.

Литература:

1. Васильева Е.В. Компьютерная зависимость подростка как социально-педагогическая проблема / Е.В. Васильева // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. - 2016. - № 2. - С. 32-39.
2. Гатальский В.Д. Система педагогической пропедевтики девиантного поведения учащейся молодежи: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гатальский Владимир Дмитриевич. – Санкт-Петербург, 2011. – 21 с.
3. Калининченко О.Ю., Малыгин В.Л. Аддиктивное поведение: определение, модели, факторы риска / О.Ю. Калининченко, В.Л. Малыгин // ВНМТ. – 2005. – №3-4. – С. 36-41.
4. Капустина Т.И. Профилактика виктимного поведения подростков / Т.И. Капустина // Педагогика безопасности: наука и образование / Материалы международной научной конференции, Екатеринбург, 14 ноября 2014 г.; сост. и общ. ред. А.Н. Павловой; ФГБОУ ВПО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2014. – С. 81-85.
5. Николаева А.А., Павлова Т.С. Компьютерная зависимость у детей и подростков / А.А. Николаева, Т.С. Павлова // Социосфера. - 2019. - № 2. - С. 117-120.
6. Самудинова З.К. Психолого-педагогические особенности игровой деятельности в младшем школьном

возрасте / З.К. Самудинова // Проблемы Науки. – 2016. – № 10(52). – С. 151-154.

7. Савченко И.А., Саяпина А.И. Влияние образа Я на конфликтность личности / И.А. савченко, А.И. Саяпина // Образовательные ресурсы и технологии. – 2018. – № 3(24). – С. 27-32.

8. Собкина В.С. Подросток: виртуальная и социальная реальность. По материалам социологического исследования / В.С. Собкина, Ю.М. Евстигнеева // Тр. по социологии образования. – М., 2001. – Т.6. - Вып.10.

9. Туманова Е.Н. Помощь подростку в кризисной ситуации жизни: учебное пособие / Е.Н. Туманова // Саратов. – 2002. – С. 69.

10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи [Электронный ресурс] / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/367661-psihtoterapiya-i-psihtologiya-i-psihtoterapiya-sem-i.html>

11. Яковлев Б.П. Психолого-педагогические факторы возникновения девиаций в поведении современных подростков / Б.П. Яковлев, Г.Д. Бабушкин, Е.Г. Бабушкин, И.Б. Тарасенко // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2019. – № 1(76). – С. 68-73.

References:

1. Vasilieva E.V. Computer addiction of a teenager as a socio-pedagogical problem / E.V. Vasiliev // Psychological and pedagogical journal Gaudeamus. - 2016. - № 2. - S. 32-39.
2. Gatalsky V.D. The system of pedagogical propaedeutics of deviant behavior of student youth: author. diss. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Gatalsky Vladimir Dmitrievich. - St. Petersburg, 2011. - 21 p.
3. Kalinichenko O.Yu., Malygin V.L. Addictive behavior: definition, models, risk factors / O.Yu. Kalinichenko, V.L. Malygin // VNMT. - 2005. - № 3-4. - S. 36-41.
4. Kapustina T.I. Prevention of victim behavior of adolescents / T.I. Kapustina // Pedagogy of safety: science and education / Materials of the international scientific conference, Yekaterinburg, November 14, 2014; comp. and commonly. ed. A.N. Pavlova; FSBEI HPE "Ural State Pedagogical University". - Ekaterinburg, 2014. - S. 81-85.
5. Nikolaev A.A., Pavlova T.S. Computer addiction in children and adolescents / A.A. Nikolaev, T.S. Pavlova // Sociosphere. - 2019. - № 2. - P. 117-120.
6. Samudinova Z.K. Psychological and pedagogical features of game activity in primary school age / Z.K. Samudinova //

Problems of Science. - 2016. - № 10 (52). - S. 151-154.

7. Savchenko I.A., Sayapina A.I. Influence of the image of I on the conflict of personality / I.A. Savchenko, A.I. Sayapina // Educational resources and technologies. - 2018. - № 3 (24). - S. 27-32.

8. Sobkina V.S. Teenager: virtual and social reality. According to the materials of a sociological study / V.S. Sobkina, Yu.M. Evstigneeva // Tr. on the sociology of education. - M., 2001. - T. 6. - Issue 10.

9. Tumanova E.N. Helping a teenager in a crisis situation of life: a training manual / E.N. Tumanova // Saratov. - 2002. - S. 69.

10. Eidemiller E.G., Justitskis V. Psychology and psychotherapy of the family [Electronic resource] / E.G. Eidemiller, V. Justitskis. - Access mode: <http://e-libra.ru/read/367661-psihtologiya-i-psihtoterapiya-sem-i.html>

11. Yakovlev B.P. Psychological and pedagogical factors of the occurrence of deviations in the behavior of modern adolescents / B.P. Yakovlev, G.D. Babushkin, E.G. Babushkin, I.B. Tarasenko // Psychopedagogy in law enforcement. - 2019. - № 1 (76). - S. 68-73.

УДК 159.922

Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре

Inclusive competence of subjects of the educational process: more on the concept and structure

Юрченко Ю.В., *Марийский государственный университет, dyulenkav@mail.ru*

Iurchenko Yu., *Mari State University, dyulenkav@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.029

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, субъекты образовательного процесса, инклюзивная образовательная среда, инклюзивная готовность, инклюзивная компетентность, структурные компоненты, формирование.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, subjects of the educational process, educational inclusive environment, inclusive readiness, inclusive competence, structural components, formation.

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития инклюзивного образования в России, готовности субъектов образовательного процесса к деятельности в изменяющихся условиях, а так же необходимости формирования их инклюзивной компетентности. Автором проводится сравнительный анализ понятий «готовность», «компетентность», «компетенции». В статье обосновывается актуальность роли педагога в инклюзивном образовательном пространстве, определяется его центральное положение педагога при организации взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Автором анализируются понятия «инклюзивная готовность» и «инклюзивная компетентность», подходы к определению их структур и способов их формирования. Раскрывается значимость формирования инклюзивной компетентности субъектов для успешной реализации инклюзивных практик. Предложена структура инклюзивной готовности педагогов, родителей, обучающихся, и определены критерии инклюзивной компетентности в соответствии с предъявляемыми требованиями и стандартами образовательной политики. Статья предназначена для педагогов, специалистов психолого-педагогического сопровождения общеобразовательных организаций, научных работников.

Abstract. The article is devoted to the development in the area of inclusive education in Russia, the readiness of subjects of the educational process to act in the changing environment, as well as the need to shape their inclusive competence. The authors conduct a comparative concept analysis of "readiness", "competency", and "competence". The article explains the teacher's importance within an inclusive educational area. In addition, it determines the key role of teachers when organizing interaction between subjects of the educational process. The authors analyze the concepts of "readiness for inclusion" and "inclusive competence", as well as approaches to determining their structures and ways of their shaping. The importance of developing inclusive competence in subjects under consideration to successfully implement inclusive practices is revealed. The readiness essence of teachers, parents, and students for inclusion is proposed. Certain criteria for determining competencies of inclusive competence in accordance with the requirements and standards of educational policy are identified. The article is intended for teachers, specialists of psychological and pedagogical support in educational organizations, scientists, and researchers.

Введение. На современном этапе модернизации системы образования одной из актуальных остается проблема воспитания, обучения, развития и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов. Актуальность решения вопросов обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ОВЗ связана с увеличением их количества в Российской Федерации. Так

согласно данным Федеральной государственной информационной системы «Федеральный реестр инвалидов» на 1 марта 2020 года численность детей-инвалидов составляла 693016 человек, при этом на 1 марта 2017 года было зарегистрировано меньшее количество - 633484. Министерство Просвещения РФ информирует, что на территории РФ более 1,15 миллионов обучающихся с ОВЗ.

Данный факт указывает на активную реализацию идей инклюзивного образования в общеобразовательных организациях РФ, получившую особую значимость после ратификации в РФ Конвенции ООН о правах инвалидов (2012), принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012), утверждения государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» (2012), введения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ (2016). Организация инклюзивного образования представляет собой долгосрочную стратегию с комплексным подходом к организации деятельности всей общеобразовательной системы.

Методология исследования. Теоретическим и практическим вопросам инклюзивного образования посвящены исследования отечественных и зарубежных специалистов в области педагогики, психологии, философии, социологии: методологические аспекты инклюзивного образования (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.М. Семаго, и др.), взаимоотношения обучающихся с ОВЗ с их нейротипично развивающимися сверстниками (Н.П. Артюшенко, И.В. Вачков, Г.Т. Лыскова, В. Cagran, M. Schmidt), взаимоотношения педагогов с обучающимися в инклюзивных классах (Т.В. Кожекина, В.Ц. Цыренов, Е.М. Hoffman, В. Chamberlain, I. Riyanti, I. Tarjiah), отношение педагогов к инклюзивному образованию (Е.В. Грунт, Л.В. Косикова, К. Bayer, J. Davis, S.J. Pijl), стратегии сопровождения инклюзивного образования (Е.Л. Агафонова, Т.В. Ветер, Е.Н. Кутепова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, L. Kilanowski-Press, Chandra J. Foote), создание специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ (С.В. Алехина, О.А. Козырева, Н.Н. Малофеев, Е.В. Самсонова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго), подготовка специалистов к инклюзивному образованию (О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова, А. De Boer, C. Forlin, A. Minnaert). Необходимо подчеркнуть, что имеются различия между зарубежным и отечественным опытом реализации инклюзивных практик, что связано непосредственно с исторически сложившимися особенностями развития системы образования каждого государства (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицина).

На первый взгляд, современная наука накопила достаточный теоретико-методологический ресурс для решения практических задач построения инклюзивной

образовательной среды. Однако на практике общеобразовательные организации сталкиваются с рядом трудностей. В.В. Хитрюк выделяет ряд ограничений, препятствующих распространению инклюзивного образования: недостаточная четкость нормативно-правовой базы, определяющей условия включения детей с ОВЗ в общеобразовательный процесс; ограниченные возможности материально-технического обеспечения общеобразовательных организаций; неготовность педагогических кадров, а так же родителей обучающихся к эффективной реализации инклюзивного образования [14]. Это дает основание говорить о том, что инклюзивная образовательная система должна быть гибкой, открытой, вариативной, а так же предусматривать взаимодействие всех субъектов образовательного процесса (педагогов, обучающихся, родителей).

Цель статьи состоит в исследовании понятия и структуры инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса.

Актуальность данного исследования определена противоречием между требованиями к эффективной реализации инклюзивного образования и недостаточной теоретической и практической разработанностью вопроса содержания инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса.

В условиях внедрения инклюзивного подхода в отечественную систему образования меняются требования к личностным и профессиональным качествам педагога. Роль педагога в настоящее время является одним из решающих факторов успеха инклюзивного образования, поэтому подготовка кадров рассматривается как важнейший компонент обеспечения успешности инклюзии (С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Pinter, E.C. Winter). Педагог является связующим звеном между образовательной организацией, родителями и обучающимися, объединяя усилия всех субъектов для создания инклюзивного образовательного пространства, максимально комфортного для всех. Однако, как показывают результаты исследований, многие педагоги оказываются неготовыми к реализации инклюзивных практик (С.В. Алёхина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова, Н.А. Першина, Ю.В. Кузьмина, Е.С. Глухова, С.А. Литвина, Е.В. Самсонова).

Существуют различные трактовки понятия «готовность педагогов к инклюзивному образованию», однако авторы сходятся во мнении что, готовность является интегративным личностным образованием с установкой на осуществление инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями,

выражающим наличие представлений об особенностях детей с ОВЗ и приемов работы с ними [3].

Готовность педагогов к инклюзивному образованию согласно Е.Л. Агафоновой, М.Н. Алексеевой, С.В. Алехиной включает в себя профессиональную и психологическую готовность. Профессиональная готовность в свою очередь содержит следующие составляющие: информационная готовность, владение педагогическими технологиями, знание основ психологии и коррекционной педагогики, знание индивидуальных отличий детей, готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения, знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению. Психологическая готовность состоит из эмоционального принятия детей с различными типами нарушений в развитии, готовности включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке, удовлетворенности собственной педагогической деятельностью [2, с.86].

Ряд исследователей оперируют понятием «инклюзивная готовность», которая понимается как сложное интегральное субъектное качество личности, включающую психологическую и педагогическую подструктуры, а так же опыт практической деятельности (В.В. Хитрюк) и определяется особенностями профессиональной педагогической деятельности, включающей профессионально-важные личные качества, направляющие и контролирующие эту деятельность (О.А. Козырева). Так же выделяются различные компоненты готовности к инклюзивному образованию и инклюзивной готовности: личностно-смысловой, когнитивный, технологический (А.Д. Гонеев, Е.Г. Самарцева) [3]; мотивационный, когнитивный, креативный, деятельностный (Ю.В. Шумиловская) [15]; ценностно-мотивационный, когнитивный, рефлексивный, коммуникативный, аффективный, операционально-деятельностный (О.А. Козырева) [5]. Компоненты инклюзивной готовности могут включать следующие компетенции: академические, профессиональные, социально-личностные (В.В. Хитрюк); профессиональные (когнитивные, проектировочные, конструктивные, организаторские); и личностные (коммуникативные, рефлексивно-перцептивные, прогностические) (О.А. Ус).

В рассмотренных исследованиях лишь вскользь прослеживается связь инклюзивной готовности педагога с инклюзивной

компетентностью. Однако эти два понятия должны рассматриваться во взаимосвязи, так как организация современной образовательной среды требует основательной подготовки педагога к деятельности в изменяющихся условиях, формирования педагогической и психологической готовности, позволяющей решать задачи обучения, воспитания детей с ОВЗ, организации взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Именно сформированная инклюзивная готовность становится основой формирования инклюзивной компетентности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что изучение инклюзивной компетентности педагогов находится в центре внимания многих исследователей. Впервые данный термин был употреблен И.Н. Хафизуллиной, которая определила инклюзивную компетентность «как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития [13, с.8].

Инклюзивная компетентность педагогов определяется как способность реализовывать профессионально-педагогические функции в сфере инклюзивного образования, осуществлять оценку различных образовательных потребностей обучающихся и гарантировать включение детей с ОВЗ в образовательный процесс, организовывая благоприятную среду для их развития (Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов) [7]; как способность качественно выполнять свои функциональные обязанности (педагогические и профессиональные) (С.А. Курносова, Т.С. Овчинникова, Ю.В. Петрова) [8]; как интегративно-личностное образование, обеспечивающее максимальную эффективность педагога, реализующего инклюзивную практику (А.О. Козырева) [5].

В исследованиях прослеживаются различные точки зрения о структуре инклюзивной компетентности педагога, так ряд авторов выделяют следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, операционный, рефлексивный (И.Н. Хафизуллиной) [13]; профессионально-мотивационный, профессионально-когнитивный, профессионально-рефлексивный, профессионально-операционный (Д.Н. Корнеев,

Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов) [7]; мотивационно-ценностный, личностный, когнитивный, деятельностный (С.А. Курносова, Т.С. Овчинникова) [8].

А.О. Козырева считает, что структуру инклюзивной компетентности составляют специальные умения педагога в соответствии с его видами деятельности: диагностическим, коммуникативным, дидактическим, прогностическим, трансформационным, воспитательным, социальным. В выводах автора прослеживается идея взаимосвязи готовности с компетентностью [5]. Б.А. Тахохов выделяет следующие показатели сформированности инклюзивной компетентности педагога: осознанный выбор профессиональной деятельности; гуманистический подход к обучающимся; нравственная ответственность за свою профессиональную деятельность; наличие творческого подхода; знание и соблюдение профессиональной этики; культура профессиональной коммуникации [12].

Как мы видим, исследователи выдвигают различные точки зрения к определению понятий «инклюзивная готовность педагога», «инклюзивная компетентность педагога», к их содержанию.

Однако успешная организация инклюзивной среды зависит не только от педагога. Стоит обратить внимание на готовность родителей детей с ОВЗ и родителей нейротипичных детей к участию в инклюзивных практиках. Важным направлением работы образовательной организации является подготовка педагогического коллектива и родителей обучающихся к принятию детей с ОВЗ и созданию условий для их позитивной социализации. Первым направлением в этой работе является изучение отношения родителей к инклюзии, а затем формирование готовности родителей к совместному обучению нейротипичных детей с детьми с ОВЗ. В.В. Хитрюк указывает, что умение работать с родителями является одним из показателей сформированности готовности педагога в инклюзивном образовании [11].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает интерес исследователей к проблеме отношения и готовности родителей к инклюзивному образованию. Отношение родителей к инклюзивному образованию рассмотрены в трудах С.В. Алехиной, Е.А. Богомоловой, Л.В. Косиковой; готовности родителей к инклюзивному образованию посвящены исследования В.Н. Поникаровой, Н.А. Пономаревой, И.Н. Симаевой, В.В. Хитрюк;

психологическую готовность родителей к инклюзивному образованию изучали Т.Н. Адеева, Е.С. Глухова, Г.Т. Карабалаева, С.А. Литвина, психологические барьеры родителей в инклюзивном пространстве описаны И.Г. Саитгалиевой, Е.С. Фоминых; И.Г. Саитгалиевой представлена модель формирования родительской компетентности в инклюзивном образовании.

Однако в настоящее время инклюзивная готовность и инклюзивная компетентность родителей являются малоизученными феноменами. Исследователи оперируют понятиями «психологическая готовность родителей» - совокупность качеств, свойств и отношений личности, способствующих развитию инклюзии (Т.А. Адеева) [1], «со-готовность родителей к инклюзивному образованию» представляет собой «согласованные в когнитивном, эмоциональном и конативном компонентах намерения, предшествующие и определяющие характер их взаимодействия и общения в условиях инклюзивного образовательного пространства» (И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк) [11, с.57]; «родительская компетентность в инклюзивном образовательном процессе» как «интегративное личностное новообразование в необходимых направлениях педагогики, психологии, социологии для осуществления полноценного развития и воспитания ребенка, защиты его интересов и осознание его потребностей, необходимых для его полноценного личностного и социального роста» (М.В. Жигорева, Г.В. Кочеткова) [4, с.102]; «родительская инклюзивная компетентность» рассматривается как наличие знаний об особенностях инклюзивного образования, о качествах личности различных детей, принятие различных особенностей детей (Н.Н. Седых) [10].

Показателями готовности к инклюзии согласно ряду исследований являются: умение определять цели и задачи деятельности и возможность ее использовать, умение решать поставленные задачи, положительное отношение к другим (С.О. Шиндряев); принятие целей и знание задач инклюзивного образования, наличие положительных психологических установок по отношению к детям с ОВЗ, наличие основ знаний об особенностях развития детей с ОВЗ, достаточный уровень толерантности и эмпатии, адекватное взаимодействие с детьми, родителями, педагогами в учебных и внеучебной деятельности (Т.Н. Адеева).

Наиболее сложным вопросом исследования инклюзивной готовности и инклюзивной компетентности субъектов образовательного

процесса является изучение данных категорий у обучающихся с ОВЗ и их нейротипичных сверстников. Исследователи в основном раскрывают особенности коммуникативного взаимодействия между обучающимися (Т.В. Вачков, Г.Т. Лыскова, Е.Н. Кондрашова, Е.М. Колесова), вопросы толерантного отношения к детям с ОВЗ (Е.Ю. Клепцова, О.Ю. Коновалова, Н.С. Кожанова, М.А. Писаревская, Л.С. Фролова, С.А. Черкасова, К.С. Шалагинова), определение психологического климата в инклюзивном классе (Н.Л. Коновалова, О.А. Курмышова, И.А. Туниманова).

Как показывают практика, многие родители детей с ОВЗ имеют желание обучать своего ребенка в массовых общеобразовательных организациях. Для части детей данной категории обучение в массовой школе вызывает ряд трудностей, связанных с отсутствием опыта нахождения среди нейротипичных сверстников. Дети с ОВЗ чаще всего посещают специальные компенсирующие группы детского сада, где малое количество воспитанников, большее внимание со стороны педагогического персонала, а часть детей и вовсе не имеют опыта посещения детских садов. Н.И. Лаас, О.В. Деревянная высказывают мнение, что ребенку с ОВЗ будет легче строить взаимоотношения со сверстниками, если школе предшествовало посещение дошкольной организации, где он имел опыт взаимодействия с нейротипичными сверстниками.

Фоминых Е.С. описывает психологические барьеры обучающихся в инклюзивном пространстве и раскрывает показатели психологической готовности, включающие следующие компоненты: мотивационно-ценностный, эмоциональный, когнитивный, деятельностный [1].

Н.И. Кузьменко под инклюзивной готовностью ребенка понимает готовность к условиям инклюзивного образования, состоящую из психологической, социальной и средовой адаптированности личности, наличие мотивов на продуктивное взаимодействие с участниками образовательного процесса. Формирование инклюзивной готовности обучающихся, согласно данному автору, зависит от средовых условий образовательной организации: от архитектурных условий, от психологической готовности педагогов и родителей [6].

Следует заметить, что практически отсутствуют работы, посвященные инклюзивной компетентности обучающихся, а имеющиеся исследования носят лишь описательный характер.

Результаты исследования. Феномен «инклюзивная компетентность» субъектов образовательного процесса, его структура, содержание, а так же принципы, условия и технологии ее формирования во взаимосвязанной системе в условиях массовых общеобразовательных организациях до настоящего времени не становились предметом изучения в психолого-педагогической науке. На наш взгляд, инклюзивное образование в общеобразовательной организации как модель инклюзивного образовательного пространства должно отражать устойчивую конфигурацию связей субъектов образовательного процесса. Здесь мы подразумеваем наличие взаимодействия между педагогами, родителями детей с ОВЗ, родителями нейротипичных детей, детей с ОВЗ и нейротипичных детей. Ведущая роль в этом взаимодействии принадлежит педагогу, именно он должен обладать более широким спектром компетенций, позволяющих успешно выполнять свои трудовые функции, а так же способствовать успешному развитию обучающихся разных категорий.

Формирование инклюзивной компетентности, согласно позиции ряда авторов, должно происходить еще в процессе профессиональной подготовки (И.Н. Хафизуллина, О.С. Бородина), а так же через систему диссеминации существующего педагогического опыта специалистами-практиками и через прохождение курсов повышения квалификации (Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов).

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал наличие различных интерпретаций понятий «готовность» и «компетентность». Часто понятия не дифференцируются, порой отождествляются, не имеют единых теоретических подходов к изучению. Определение понятия готовности в нашем исследовании опирается на подход, предложенной Л.В. Лежниной [9], согласно которому готовность мы рассматриваем как совокупное психологическое новообразование, состоящее в направленности и способности субъекта выполнять деятельность в соответствии с нормативными требованиями. Готовность при этом является условием достижения компетентности, а компетентность - это проявленная в самостоятельной практической деятельности готовность [9]. Отсюда следует вывод, что компетентность формируется на основе готовности.

В основе структурных компонентов готовности и компетентности находятся компетенции - совокупность социально заданных

стандартов (норм и способов) поведения, обеспечивающих эффективность деятельности субъекта. Компетенции являются измеряемыми показателями образовательной и профессиональной деятельности.

Следует подчеркнуть, что готовность оценивается по наличию необходимых знаний о социально заданных стандартах поведения, нормативных требованиях, а компетентность - на основе успешной практической реализации этих стандартов поведения и нормативных требований. По словам Л.В. Лежниковой, «только проявляя компетенции можно продемонстрировать компетентность, следовательно, освоение компетенций составляет

основу формирования и развития компетентности» [9, с.37].

Основой формирования инклюзивной компетентности является инклюзивная готовность. Нами было сформулировано рабочее определение инклюзивной готовности субъекта образовательного процесса - это совокупное личностное образование, характеризующееся направленностью и способностью субъекта осуществлять жизнедеятельность в условиях реализации инклюзивного образования. На рисунке 1 представлена компонентная структура инклюзивной готовности субъекта образовательного процесса.

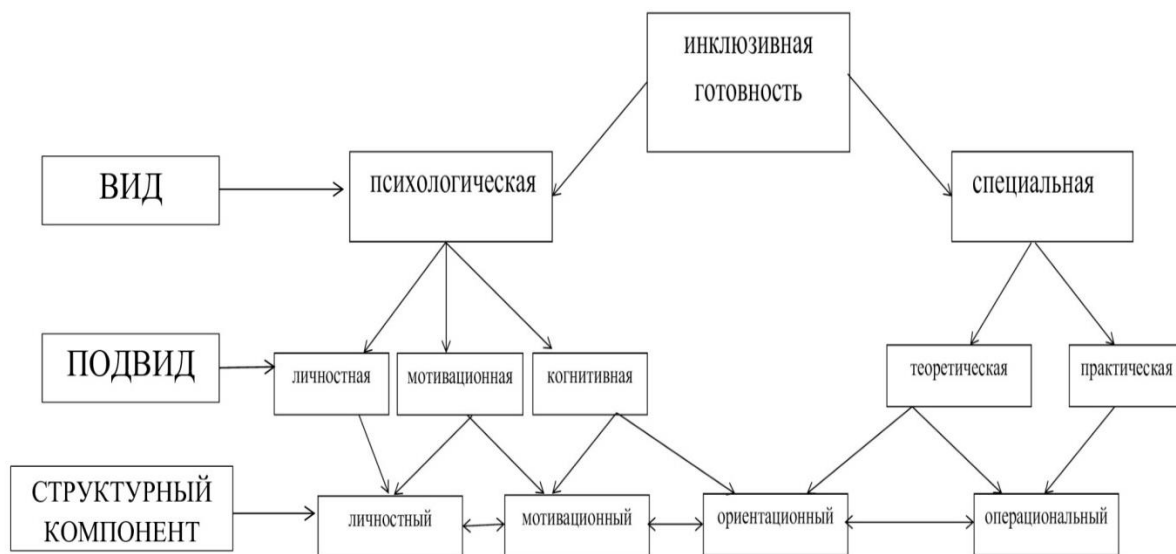


Рисунок 1. - Компонентная структура инклюзивной готовности субъекта образовательного процесса

Таким образом, инклюзивная готовность представляет собой сложную структуру, образуемую различными видами, подвидами и компонентами.

Проведенный анализ научно-методической и практической литературы позволил сформулировать рабочее определение инклюзивной компетентности субъекта образовательного процесса как совокупности личностных и деятельностных характеристик субъекта, проявляющихся в готовности и способности к реализации жизнедеятельности в различных субъектных системах взаимодействия (педагог, родитель, обучающийся) в соответствии с особенностями инклюзивного образования.

Измеряемыми признаками инклюзивной компетентности являются компетенции, которые определены профессиональным стандартом педагога, ФГОС НОО, ФГОС ОВЗ. Перед педагогом общеобразовательной организации,

реализующей инклюзивное образование, встает задача создания образовательного пространства, учитывающего особенности и потребности обучающихся разных категорий и их родителей. Педагог должен уметь оказывать помощь каждому ребенку как в учебной, так и во внеучебной деятельности, а так же поддерживать и консультировать родителей в вопросах обучения и воспитания. Следует отметить, что условия инклюзивного образования требуют трансформации традиционных функций семьи, особенно это касается семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ. Как известно, семья-это первичный институт социализации ребенка, поэтому основы инклюзивной готовности ребенка закладываются именно в семье. От правильно организованной системы воспитания, обучения, системы ценностей родителей зависит успешность адаптации ребенка с ОВЗ в школе. Структура инклюзивной компетентности представлена на рисунке 2.



Рисунок 2. - Структура инклюзивной компетентности субъекта образовательного процесса

Таким образом, к проявлениям инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса мы можем отнести их компетенции, отражающие готовность личности к конструктивному осуществлению своих социальных ролей («педагог», «родитель», «обучающийся»), складывающихся из адекватного понимания сущности выполняемых ими функций в различных субъектных системах взаимодействия, конструктивного владения умениями и знаниями в вопросах инклюзивного образования.

Заключение Анализ психолого-педагогической литературы показал наличие разрыва между требованиями, предъявляемыми к новой системе образования - инклюзивной и реальными возможностями образовательных

организаций. На первый взгляд в современной науке накоплен достаточный ресурс для решения практических задач для реализации инклюзивного образования. Однако недостаточно разработаны вопросы инклюзивной готовности и инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса. В этой связи была предложена структура инклюзивной компетентности как основа для разработки модели формирования инклюзивной компетентности педагогов, родителей, обучающихся, направленной на совершенствование их компетенций, необходимых для эффективной реализации принципов инклюзии.

Литература:

1. Адеева Т.Н. Психологическая готовность к инклюзивному образованию педагогов и родителей различных категорий детей: монография / Т.Н. Адеева. - Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017. - 82 с.
2. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 1. - С. 83–92.
3. Гонеев А.Д., Самарцева Е.Г. Проблема подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями / А.Д. Гонеев, Е.Г. Самарцева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. - 2013. - № 4. - С. 341–345.
4. Жигорева М.В., Кочеткова Г.В. Теоретические подходы к раскрытию компетентности участников инклюзивного образования / М.В. Жигорева, Г.В.

- Кочеткова // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2017. - № 1. - С. 93-104.
5. Козырева О.А. Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию / О.А. Козырева // Сибирский вестник специального образования. - 2017. - № 1(19). - С. 31-34.
6. Комплексное сопровождение субъектов инклюзивного образовательного пространства: монография с международным участием / И.В. Гурьянова, С.Н. Испулова, Е.А. Клещева, Н.И. Кузьменко, Г.В. Слепухина, Д.А. Халикова. Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2017. - 132 с.
7. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Саламатов А.А. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта / Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 5. - С. 116-120.

8. Курносова С.А., Овчинникова С.А., Петрова Ю.В. Маркеры инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса / С.А. Курносова, С.А. Овчинникова, Ю.В. Петрова // Гуманитарные науки. - 2018. - № 2. - С. 85-89.

9. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Лежнина Лариса Викторовна. - М., 2010.

10. Седых Н.Н. Инклюзивная компетентность законного представителя ребёнка с ОВЗ как условие интеграции ребёнка в образовательное пространство / Н.Н. Седых // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога / Материалы Международной научно-практической конференции. - Тверь. - 2019. - С. 243-251.

11. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся / И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. - 2015. - Вып. 11. - С. 54-62.

12. Тахохов Б.А. Об инклюзивной компетентности педагога / Б.А. Тахохов // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. - 2018. - № 1. - С. 101-105.

13. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. - Астрахань, 2008. - 213 с.

14. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. - 2013. - № 3(79). - С. 189-194.

15. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шумиловская Юлия Валерьевна. - Шуя, 2011. - 175 с.

References:

1. Adeeva T.N. Psychological readiness for inclusive education of teachers and parents of various categories of children: monograph / T.N. Adeeva. - Kostroma: Publishing house Kostroma. state University, 2017. - 82 p.

2. Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. The willingness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education / S.V. Alekhina, M.N. Alekseeva, E.L. Agafonova // Psychological science and education. - 2011. - № 1. - S. 83-92.

3. Goneev A.D., Samartseva E.G. The problem of preparing future teachers for the implementation of inclusive education for children with special educational needs / A.D. Goneev, E.G. Samartseva // Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences. - 2013. - № 4. - S. 341-345.

4. Zhigoreva M.V., Kochetkova G.V. Theoretical approaches to disclosing the competence of participants in inclusive education / M.V. Zhigoreva, G.V. Kochetkova // Correctional pedagogy: theory and practice. - 2017. - № 1. - S. 93-104.

5. Kozyreva O.A. Changes in the structure of the teacher's professional competence in the context of the transition to inclusive education / O.A. Kozyreva // Siberian Bulletin of Special Education. - 2017. - № 1 (19). - S. 31-34.

6. Comprehensive accompaniment of subjects of inclusive educational space: monograph with international participation / I.V. Guryanova, S.N. Ispulova, E.A. Kleshcheva, N.I. Kuzmenko, G.V. Slepukhina, D.A. Halikova. Novosibirsk: Publishing House ANS "SibAK", 2017. - 132 p.

7. Korneev D.N., Korneeva N.Yu., Salamatov A.A. The inclusive competence of a teacher of vocational training: from idea to dissemination of pedagogical experience / D.N. Korneev, N.Yu. Korneeva, A.A. Salamatov // Modern high technology. - 2016. - № 5. - S. 116-120.

8. Kurnosova S.A., Ovchinnikova S.A., Petrova Yu.V. Markers of inclusive competence of subjects of the educational process / S.A. Kurnosova, S.A. Ovchinnikova, Yu.V. Petrova // Humanities. - 2018. - № 2. - P. 85-89.

9. Lezhnina L.V. The readiness of the educational psychologist for professional activities: stages, mechanisms, formation technologies: dis. ... Dr. Psychol. Sciences: 19.00.07 / Lezhnina Larisa Viktorovna. - M., 2010.

10. Sedykh N.N. The inclusive competence of the legal representative of a child with disabilities as a condition for the integration of the child in the educational space / N.N. Sedykh // Traditions and innovations in vocational training and activities of a teacher / Materials of the International scientific-practical conference. - Tver. - 2019. - S. 243-251.

11. Simaeva I.N., Khitryuk V.V. Problems of readiness for inclusive education of parents of students / I.N. Simaeva, V.V. Khitryuk // Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant. - 2015. - Issue. 11. - S. 54-62.

12. Takhokhov B.A. On the inclusive competence of the teacher / B.A. Takhokhov // Bulletin of North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova. - 2018. - № 1. - S. 101-105.

13. Hafizullina I.N. The formation of inclusive competence of future teachers in the process of training: abstract. dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.08 / Hafizullina Ilmira Nailevna. - Astrakhan, 2008. - 213 p.

14. Khitryuk V.V. The willingness of teachers to work in an inclusive education / V.V. Khitryuk // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovleva. - 2013. - № 3 (79). - S. 189-194.

15. Shumilovskaya Yu.V. Preparing a future teacher to work with students in an inclusive education: Diss. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Shumilovskaya Yuliya Valerevna. - Shuya, 2011. - 175 p.

УДК 159.923

Особенности когнитивно-личностной регуляции студентов с разными стратегиями сетевой активности

Features of cognitive and personal students' regulation with different strategies of network activity

Сунгурова Н.Л., Российский Университет Дружбы Народов, sungurovanl@mail.ru

Михайлова Д.А., Российский Университет Дружбы Народов, mihaylovadar@mail.ru

Sungurova N., RUDN University, sungurovanl@mail.ru

Mikhailova D., RUDN University, mihaylovadar@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.030

Ключевые слова: когнитивно-личностная регуляция, сетевая коммуникация, базисные убеждения, установки, когнитивная регуляция эмоций, самопрезентация.

Keywords: cognitive-personal regulation, network communication, basic beliefs, attitudes, cognitive regulation of emotions, self-presentation.

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей когнитивно-личностной регуляции студентов, предпочитающих разные стратегии сетевой коммуникации. Когнитивная регуляция эмоций, базисные убеждения и установки выделены как компоненты регуляции поведения в сетевой коммуникации. Авторами использовался комплекс методов и оригинальных методик исследования. В статье описаны результаты сравнительного анализа по полу и направлениям профессиональной подготовки когнитивной регуляции эмоций, базисных убеждений, установок на использование Интернета, стратегий сетевой активности и самопрезентации в сети; описаны взаимосвязи компонентов когнитивно-личностной регуляции с преобладающими стратегиями сетевой активности. Показано, например, что респонденты, устремленные к поиску своей идентичности в виртуальном пространстве, на приобретение нового опыта посредством онлайн-ресурсов, в большей мере рассуждают о чувствах и мыслях, связанных с стрессовой ситуацией. Для них в большей степени свойственны убеждения о низкой собственной значимости. Студенты, склонные к Интернет-зависимости, в меньшей мере обладают способностью контролировать свою жизнь и происходящие вокруг события. Статья предназначена для педагогов, психологов, преподавателей вузов, исследователей в области психологии личности в условиях цифровизации.

Abstract. The article presents the results of theoretical and empirical research of the features of cognitive and personal students' regulation who prefer different strategies of network communication. Cognitive regulation of emotions, basic beliefs and attitudes are identified as components of behavior regulation in network communication. The authors used a set of methods and original research methods. The article describes the results of a comparative analysis of the gender and areas of professional training of emotional cognitive regulation, basic beliefs, attitudes to the use of the Internet, strategies of network activity and self-presentation in the network, the relationship of components of cognitive and personal regulation with the prevailing strategies of network activity are described. It is shown, for example, that respondents who strive to find their identity in the virtual space, to acquire new experience via online resources, are more likely to talk about feelings and thoughts related to a stressful situation. They are more likely to have beliefs about low self-importance. Students who are prone to Internet addiction are less able to control their lives and events around them. The article is intended for teachers, psychologists, university-teachers, researchers in the field of a personality psychology in the conditions of digitalization.

Введение. В современных условиях цифровизации разных аспектов жизнедеятельности человека, в том числе, активного внедрения телекоммуникационных

сред, образовательных платформ в учебный процесс вузов, особую актуальность приобретает исследование психологических особенностей

пользователей этих электронных ресурсов (преподавателей и студентов).

Одним из важных аспектом выступает изучение особенностей когнитивно-личностной регуляции социальной, учебной и научной активности студенческой молодежи в сетевом пространстве.

По мнению ряда ученых (И.С. Артюхова, Н.А. Кирилова, В.М. Кузнецов, А.В. Мудрик, Р. Дэвис, Н. Гранефски), зрелость личности характеризуется системой ценностно-смысловых ориентиров и когнитивно-личностной регуляции. Эта система определяет отношение человека к окружающей социальной действительности, актуализирует адаптационные механизмы личности (В.С. Ротенберг) и самоэффективность личности (А. Бандура), и, в конечном счете, оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности [8;9].

В свою очередь, в работах многих специалистов (А.Г. Асмолов, Г., Белинская Е.П., Е.В. Батаева, Ерищян К.Ю., Антонова Н.А., Марудова Н.М., Т.В. Костяк, О.О. Савина, Н.Ю. Федунина, А.Е. Войскунский, А.С. Евдокименко, Жичкина А.Е., Сунгурова Н.Л., Чапман С.Е.) отмечается, что сетевая активность связана, с одной стороны, с удовлетворением потребности в общении и взаимодействии, а с другой – с изменением когнитивных характеристик человека [1-7;10].

Сегодня потребность в обработке информационных потоков значительно возросла среди молодого поколения. При этом виртуальное информационное пространство, имеющее свои особенности развития и существования, характеризуется чрезмерной насыщенностью широкого спектра контента. Когнитивно-личностная регуляция человеком своего поведения в Интернете, в свою очередь, определяет характер использования различных ресурсов.

Цель настоящего исследования: выявить особенности когнитивно-личностной регуляции студентов с разными стратегиями сетевой активности.

Когнитивная регуляция эмоций, базисные убеждения и установки выделены как компоненты регуляции поведения в сетевой коммуникации.

Методы и методики исследования. Использовался метод опроса. В исследовании применялись: методика «Шкала базисных убеждений WAS» в адаптации М.А. Падун, А.В. Котельниковой, опросник «Когнитивная регуляция эмоций» в адаптации Н. Гранефски и В. Крайг. Психологические стратегии активности

в Интернете выявлялись с помощью «Опросника поведения в Интернете» (А. Жичкина), «Опросника установок по отношению к Интернету» (Э. Губенко) и методики «Я в Интернет-общении» (И.С. Шевченко).

Методы математической обработки представлены U - критерием Манна-Уитни, X_r^2 - критерием Фридмана, коэффициентом корреляции Спирмена, факторным анализом. Компьютерная обработка данных осуществлялась с использованием программных пакетов «Excel» и «IBM SPSS Statistics 22».

Исследование проводилось на базе Российского университета дружбы народов. Всего в исследовании приняли участие 100 человек (по 50 студентов филологического факультета и факультета физико-математических и естественных наук) в возрасте от 17 до 23. Из них 45 - юноши, 55 – девушки.

Результаты исследования. Результаты исследования по методике «Шкала базисных убеждений» демонстрируют, что у респондентов, в целом, доминируют такие базисные убеждения, как «Удача» (4,07) и «Образ Я» (3,93) ($X_r^2=182,916$; $p=0$). Студенты глубоко убеждены в ценности и значимости собственного «Я». В справедливости и доброжелательности окружающего мира убежденность проявляется в меньшей степени, что говорит об отсутствии безопасной возможности доверять миру и о сомнительном отношении к принципам распределения удач и несчастий в жизни. Критерий Манна-Уитни выявил некоторые половые различия. Девушки по сравнению с юношами в большей степени проявляют склонность к убеждению «Справедливость» ($U=733,500$ при $P=0,0$). Для них в большей мере характерна вера в удачу и справедливость в окружающем мире. Статистически значимые различия по направлениям профессиональной подготовки не выявились.

Анализ результатов исследования по опроснику «Когнитивная регуляция эмоций» показал, что у студентов преобладают такие стратегии когнитивной регуляции эмоций, как «Позитивная переоценка» (6,90) «Перефокусировка на планирование» (6,51) ($X_r^2=227,563$; $p=0$). Студенты при контроле над своими эмоциями обращаются к мыслям, которые направлены на создание позитивного значения стрессовой ситуации или события, а также к размышлениям о мерах, которые следует осуществить для совладания с травмирующей ситуацией. Данные стратегии когнитивной регуляции эмоций связаны с оптимизмом, присущим большинству студентов. Критерия

Манна-Уитни выявил половые различия по шкалам «Самообвинение» ($U=939,500$ при $P=0,038$), «Обвинение других» ($U=874,500$ при $P=0,011$), «Руминация» ($U=590,500$ при $P=0,000$), и «Помещение в перспективу» ($U=882,500$ при $P=0,013$). Юношей отличает то, что при переживании стрессовой ситуации им свойственно брать вину на себя за то, что испытывается или было испытано ранее. Девушкам же в стрессовой ситуации ближе стратегия обвинения другого человека или окружающих обстоятельств. Они размышляют о чувствах и мыслях, связанных с негативной ситуацией, а также мысленно отстраняются от серьезности травмирующей ситуации.

При исследовании различий в связи с разным профилем обучения в стратегиях когнитивной регуляции эмоций были обнаружены статистически достоверные различия по шкалам «Руминация» ($U=834,500$ при $P=0,004$), «Положительная перефокусировка» ($U=901,500$ при $P=0,015$), «Позитивная переоценка» ($U=934,000$ при $P=0,028$) и «Принятие» ($U=814,500$ при $P=0,003$). Студентам гуманитарного направления профессиональной подготовки в сравнении с студентами естественнонаучных специальностей в большей мере свойственно обращение к мыслям о радостных и приятных событиях вместо обдумывания актуальной неприятной ситуации. Студентов гуманитарного направления отличает склонность к мысленному принятию того, что произошло, и примирению с тем, что случилось, а также созданию позитивного для личности значения стрессовой ситуации. Студенты естественнонаучных специальностей в меньшей мере склонны к размышлениям о чувствах, вызванных негативной ситуацией.

Анализ результатов исследования по опроснику «Поведение в Интернете» (А. Жичкиной) показал, что у студентов преобладает «Активность в восприятии альтернатив» (2,74) ($X_r^2=95,614$; $p=0$). Студенты больше ориентированы на получение информации из Интернет-среды, чем на активную работу в виртуальном пространстве. Они проявляют сознательный интерес к различным ресурсам, удовлетворяют познавательную, коммуникативную активность. Студенческая молодежь использует виртуальное пространство как средство времяпрепровождения, отдыха, ухода от забот, реализации увлечений (фото, дневники, персональные страницы с новостными лентами).

Преобладание стратегии «Активность в восприятии альтернатив» является устойчивой

тенденцией для студенческой аудитории. Можно предположить, что это связано с решением задач развития юности и молодости (формирование идентичности, расширение сферы общения, стремлением к новому опыту и взаимоотношениям). При математической обработке результатов по профилю обучения были обнаружены статистически достоверные различия по шкале «Активность в действии» ($U=830,500$; $p=0,003$). У студентов естественнонаучного направления преобладание данной стратегии выражено в большей мере. Они направлены на реализацию социально-ролевую составляющей идентичности посредством сетевой коммуникации, что, например, проявляется в активной позиции при обсуждении различных тем в блогах, при нечетко представленном личном статусе. При исследовании различий в связи с половой принадлежностью студентов по той же шкале «Активность в действии» юноши по сравнению с девушками в большей мере предпочитают данную стратегию поведения ($U=220,500$; $p=0,001$).

Исследования установок по отношению к Интернету показало, что у респондентов доминируют такие установки в сетевой коммуникации, как «Социальный комфорт» (3,61) и «Сниженный самоконтроль» (3,04) ($X_r^2=207,454$; $p=0$). Изучаемая выборка респондентов характеризуется чувством комфорта при взаимодействии и установлении социальных связей в Интернет-пространстве и предпочтении виртуального общения реальному. Для студентов свойственно наличие навязчивых мыслей о сети, связанных с неспособностью сократить время пользования Интернетом. Вероятно, это связано с тем, что студенты используют различные ресурсы Интернета (электронная почта, социальные сети, учебные порталы, виртуальные образовательные среды, форумы и блоги) ежедневно для осуществления профессиональной, учебной деятельности, а также в сфере досуга.

При помощи критерия Манна-Уитни выявились некоторые половые различия по шкалам «Социальный комфорт» ($U=636,000$ при $P=0,000$) и «Одиночество» ($U=652,000$ при $P=0,000$). Девушки по сравнению с юношами в большей степени ощущают комфорт в виртуальном пространстве и сетевой коммуникации, а также демонстрируют тенденцию испытывать одиночество в реальной жизни и невозможность и нежелание существовать без Интернета. Математическая

обработка результатов по критерию Манна-Уитни по направлениям профессиональной подготовки не выявила значимых статистических различий.

По методике «Я в Интернет-общении» у респондентов доминирует «Статусная вариативность», характеризующая виртуальную саморепрезентацию (2,31) ($X_r^2=48,226$; $p=0$). Студентам свойственна вариативность в сфере создания впечатления о своем статусе. Виртуальный образ «Я» респондентов характеризуется проявлением различных социальных ролей, изменением своего личного и социального статуса, выбором сферы

деятельности, особым вниманием к стилю и содержанию общения в зависимости от того, какую роль и позицию они занимают в пространстве виртуальной коммуникации. Математическая обработка результатов по критерию Манна-Уитни по полу и направлениям обучения не выявила значимых статистических различий.

Корреляционный анализ результатов исследования с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал статистически значимые взаимосвязи, см. таблицу 1.

Таблица 1. - Коэффициенты корреляции стратегий сетевой активности с стратегиями когнитивной регуляции эмоций и базисными убеждениями

	Обвинение других	Руминации	Катастрофизация	Позитивная переоценка	Образ Я	Убеждение о контроле
Активность в восприятии альтернатив	-0,018	0,355 (**)	0,095	0,090	- 0,327 (**)	-0,307
Интернет-зависимость	0,087	-0,007	-0,048	-0,044	-0,182	-0,358 (**)
Вариативность	0,286	0,191	-0,047	0,035	- 0,333 (**)	-0,287
Статусная вариативность		0,086	-0,143	0,147	0,283 (**)	0,283
Социальный комфорт	0,490 (**)	0,194	0,098	-0,156	- 0,459 (**)	-0,306 (**)
Отвлечение	0,219	0,103	0,088	-0,325 (**)	-0,341	-0,488 (**)
Сниженный самоконтроль	0,321	0,175	0,205 (*)	-0,033	-0,565 (**)	-0,344 (**)

* - Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); ** - Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Таким образом, корреляционная структура отражает специфические особенности когнитивно-личностной регуляции студентов с разными стратегиями сетевого поведения.

Респонденты, устремленные к поиску своей идентичности в виртуальном пространстве, на приобретение нового опыта посредством онлайн-ресурсов, в большей мере рассуждают о чувствах и мыслях, связанных с стрессовой ситуацией. Для них в большей степени свойственны убеждения о низкой собственной значимости.

Студенты, которые склонны к Интернет-зависимости, в меньшей мере обладают способностью контролировать свою жизнь и происходящие вокруг события.

Представители студенческой молодежи, обладающие убеждениями о низкой собственной значимости, вариативны в виртуальной самопрезентации, чувствуют себя уверенно и комфортно в виртуальной среде, заменяя реальное общение сетевым взаимодействием, и осознавая, что неспособны контролировать время в сети.

Студенты, которые чувствуют себя в сети комфортнее, чем в реальном мире, в большей мере склонны к обвинению другого человека или окружающей среды за испытанный негативный опыт, а также убеждены в том, что не способны контролировать свою жизнь и происходящие вокруг события.

Респонденты, использующие Интернет как средство для избегания выполнения более важных и ответственных дел, в меньшей мере обращаются к мыслям о позитивном для личностного роста значении неприятного пережитого опыта.

Пользователя, склонные контролировать происходящие в их жизни события, в меньшей мере используют Интернет в качестве средства для избегания выполнения более важных и ответственных дел в реальной жизни, не подвержены навязчивым мыслям об Интернете.

Студенты, подверженные навязчивым мыслям об Интернете и неспособные уменьшить время пребывания в сети, в большей мере склонны к утрированной оценке пережитой ситуации.

Заключение. Сетевое взаимодействие современной студенческой молодежи имеет как общие тенденции, которые обусловлены особенностями юношеского возраста, так и свои специфические проявления, которые связаны с индивидуально-личностными характеристиками личности, в том числе, с особенностями когнитивно-личностной регуляции деятельности. Обоснованный анализ особенностей когнитивно-

личностной регуляции и психологических стратегий сетевой активности по полу и направлениям профессиональной подготовки, выявление специфики взаимосвязи компонентов когнитивно-личностной регуляции личности студентов с предпочитаемыми стратегиями сетевой активности, установками на проблемное использование сетевых ресурсов, вариативностью самопрезентации представляют научную новизну проведенного исследования. Практическая ценность исследования определяется возможностью использовать полученные результаты при построении и реализации учебного процесса с применением дистанционных образовательных технологий, для разработки технологий психологического консультирования и коррекции в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов. В работу психологической службы вуза рекомендуется включение проведения групповых тренингов, направленных на развитие навыков когнитивной регуляции эмоций, навыков эффективного взаимодействия в Интернете. Отдельные аспекты проведенного исследования требуют дальнейшего дополнительного изучения.

Литература:

1. Белинская Е.П. Взаимосвязь интернет-зависимости и стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями / Е.П. Белинская: в кн.: А.Е. Войкунский // Интернет-зависимость. Психологическая природа и динамика развития. - М.: Акрополь, 2012. – 243 с.
2. Ерицян К.Ю., Антонова Н.А., Марудова Н.М. Проблемное использование Интернета в контексте интернет-коммуникации [Электронный ресурс] / К.Ю. Ерицян, Н.А. Антонова, Н.М. Марудова // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. - 2013. - № 2. - С. 15-16.
3. Жичкина А.Е. Особенности социальной перцепции в Интернете [Текст] / А.Е. Жичкина // Мир психологии. - 1999. - № 3. - С. 11-17.
4. Сунгурова Н.Л. Индивидуально-личностные особенности студентов в информационно-психологическом пространстве: монография / Н.Л. Сунгурова. – Москва: РУДН, 2014. – 170 с.
5. Сунгурова Н.Л. Личностные детерминанты взаимодействия студенческой молодежи с информационно-компьютерными технологиями: монография. Москва: РУДН, 2017. - 172 с
6. Сунгурова Н.Л., Михайлова Д.А. Когнитивно-стилевые особенности студентов с разными стратегиями сетевой коммуникации / Н.Л. Сунгурова,

- Д.А. Михайлова // Проблемы современного педагогического образования. Серия 7: Педагогика и психология. - Вып. 57. - Ч. 8. - Ялта: РИО ГПА, 2017. – С. 319.
7. Chaplan S.E. Relations Among Loneliness, Social Anxiety, and Problematic Internet Use // CyberPsychology & Behavior. - 2007. - Vol. 10. - № 2. - P. 234-242.
8. Davis R.A. A cognitive-behavioral model of pathological Internet use [Text] // Computers in Human Behavior. – 2001. - Vol.17. - P. 187-195. Doornwaard S.M., Moreno M.A., van den Eijnden R.J., Vanwesenbeeck I., Ter Bogt T.F. Young adolescents' sexual and romantic reference displays on Facebook. Journal of Adolescent Health, 2014. - Vol. 55 (4), pp. 535-541.
9. Garnefski N. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems / N. Garnefski, V. Kraaij, Ph. Spinhoven // Personality and Individual Differences. - 2001. - Vol. 30. - P. 1311–1327.
10. Sungurova N.L., Karabuschenko N.B., Mikhailova D. Individually-stylistic peculiarities of students with different types of network activity // EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society / EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo. - Poland, Slupsk, Academia Pomorska w. Slupsku, 2017. - № 1. - P. 154-166.

References:

1. Belinskaya E.P. The relationship of Internet addiction and coping strategies with difficult life situations / E.P. Belinskaya: in book: A.E. Voikunsky // Internet addiction. The psychological nature and dynamics of development. - M.: Acropolis, 2012. - 243 p.
2. Yeritsyan K.Yu., Antonova N.A., Marudova N.M. Problematic use of the Internet in the context of Internet communication [Electronic resource] / K.Yu. Yeritsyan, N.A. Antonova, N.M. Marudova // Bulletin of St. Petersburg State University. Series 16: Psychology. Pedagogy. - 2013. - № 2. - P. 15-16.
3. Zhichkina A.E. Features of social perception on the Internet [Text] / A.E. Zhichkina // World of Psychology. - 1999. - № 3. - S. 11-17.
4. Sungurova N.L. Individual-personality characteristics of students in the information-psychological space: monograph / N.L. Sungurova. - Moscow: RUDN, 2014. - 170 p.
5. Sungurova N.L. Personal determinants of the interaction of students with information and computer technologies: monograph. Moscow: RUDN, 2017. - 172 s.
6. Sungurova N.L., Mikhailova D.A. Cognitive-stylistic features of students with different strategies of network communication / N.L. Sungurova, D.A. Mikhailova // Problems of modern pedagogical education. Series 7: Pedagogy and Psychology. - Vol. 57. - Part 8. - Yalta: RIO GPA, 2017. - S. 319.
7. Chaplan S.E. Relations Among Loneliness, Social Anxiety, and Problematic Internet Use // CyberPsychology & Behavior. - 2007. - Vol. 10. - № 2. - P. 234-242.
8. Davis R.A. A cognitive-behavioral model of pathological Internet use [Text] // Computers in Human Behavior. - 2001. - Vol.17. - P. 187-195. Doornwaard S.M., Moreno M.A., van den Eijnden R.J., Vanwesenbeeck I., Ter Bogt T.F. Young adolescents' sexual and romantic reference displays on Facebook. Journal of Adolescent Health, 2014. - Vol. 55 (4), pp. 535-541.
9. Garnefski N. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems / N. Garnefski, V. Kraaij, Ph. Spinhoven // Personality and Individual Differences. - 2001. - Vol. 30. - P. 1311-1327.
10. Sungurova N.L., Karabuschenko N.B., Mikhailova D. Individually-stylistic peculiarities of students with different types of network activity // EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society / EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo. - Poland, Slupsk, Academia Pomorska w. Slupsku, 2017. - № 1. - P. 154-166.

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 159.9

Психологические особенности развития эмоционально-волевой сферы у студентов медицинского вуза

Psychological features of the development of the emotional-volitional sphere in students of a medical university

Костина Л.А., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, kostina_agma@mail.ru

Кубекова А.С., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, alya_kubekova@mail.ru

Kostina L., Astrakhan State Medical University, kostina_agma@mail.ru

Kubekova A., Astrakhan State Medical University, alya_kubekova@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.031

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, студенты медицинского вуза, ценностные ориентации, гендерные различия, уровень субъективного контроля, личностные качества.

Keywords: emotional-volitional spher, medical students, value orientations, gender differences, level of subjective control, personal qualities.

Аннотация. В статье анализируются психологические особенности эмоционально-волевой сферы студентов медицинского вуза. Были применены в исследовании следующие психодиагностические методики: опросник уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера, шкала поддержки «Самоактуализационного теста»; опросник волевых качеств личности М.В. Чумакова, тест М. Рокича «Ценностные ориентации»; методика диагностики психологического пола Сандры Бем. Статистическая обработка данных производилась с помощью U-критерия Манна-Уитни, φ^* критерия (угловое преобразование Фишера) и коэффициент корреляции Спирмена. Установлено, что на ценность волевых качеств обучающихся влияют профессиональная направленность и гендерные особенности. Для студентов характерно последовательное увеличение показателей таких волевых качеств, как самостоятельность, внимательность. Ответственность и выдержка снижаются к третьему курсу, но к пятому намечается тенденция их роста, а целеустремленность, энергичность, инициативность, настойчивость и решительность остаются неизменными от первого до пятого курса. Студентов-психологов отличает значимость таких ценностей, как «независимость», «самоконтроль». Для студентов медицинского профиля приоритетными являются такие волевые качества, как «исполнительность», «честность». Было выявлено, что ведущими параметрами, определяющими структуру волевой сферы личности, являются ценности и уровень субъективного контроля. В статье были определены методы по развитию эмоционально-волевой сферы юношей и девушек в процессе учебной деятельности в вузе.

Abstract. The article analyzes the psychological features of the emotional-volitional sphere in medical students. The following psycho-diagnostic methods were used in the study: the subjective control level questionnaire (USK) of J. Rotter, the self-actualization test support scale; questionnaire volitional personality traits M.V. Chumakova, test M. Rokicha "Value Orientations"; diagnostic technique of the psychological sex of Sandra Boehm. Statistical data processing was performed using the Mann-Whitney U-test, φ^* criterion (Fisher angular transformation) and the Spearman correlation coefficient. It has been established that the value of volitional qualities is influenced by professional orientation and gender characteristics. Students are characterized by a consistent increase in indicators of such volitional qualities as independence, attentiveness. Responsibility and endurance are reduced to the third year, but by the fifth there is a tendency for their growth, and the determination, energy, initiative, perseverance and determination remain unchanged from the first to fifth year. Psychological students are distinguished by the importance of such values as "independence", "self-control". For students of a medical profile priority are such volitional qualities as "diligence", "honesty". It was revealed that the leading parameters that determine the structure of the volitional sphere of the personality are values and the level of subjective control. The article identified methods for the development of the emotional-volitional sphere of teenage boys and girls in the process of study at the university.

Введение. Появление интереса к вопросам эмоционально-волевой сферы личности детерминировано острой необходимостью практики улучшения психических процессов в социальном взаимодействии и профессиональной деятельности [1;4]. В настоящий момент предъявляются высокие требования к современному специалисту; он должен обладать такими качествами как: активность, целеустремленность, быть готовым преодолевать как внешние, так личностные барьеры, которые мешают достигать целей [5;8]. Эффективность как личностного, так и профессионального формирования напрямую зависит от эмоционально-волевых факторов личности студентов [10]. Это связано с тем, что студенческое время и обучение в высшем учебном заведении подразумевают значительные эмоциональные, умственные, физические нагрузки, а также волевые усилия [7;9]. В студенческом возрасте сама структура деятельности воздействует на предъявление требований к формированию высокого уровня сформированности волевой сферы [4;6].

Исследования в области медицинской и педагогической психологии показывают недостаточную проработанность вопросов и многочисленных практических проблем, которые связаны изучением аспектов эмоционально-волевой сферы студентов-медиков [2]. Исследователи в достаточном объеме изучают волю во взаимосвязи с профессиональной направленностью личности, но недостаточно исследований, которые посвящены изучению развития волевых процессов при подготовке специалистов, а также пониманию причин, которые детерминируют это развитие [3]. Появляется необходимость изучения эмоционально-волевой сферы студентов медицинского вуза с целью развития волевых качеств и осознания личностных ценностей и потребностей личности, а также повышения эмоционально-волевой готовности будущих специалистов к деятельности медицинских учреждениях. В процессе обучения при целенаправленном психолого-педагогическом воздействии и создании программ психологического сопровождения возрастает качество профессиональной подготовки будущих медицинских специалистов.

Цель исследования заключалась в определении психологических особенностей развития эмоционально-волевой сферы студентов.

Материалы и методы исследования. Экспериментальное исследование включало два

этапа. На первом этапе была изучена структура волевой сферы студентов; на втором этапе исследовались психологические особенности эмоционально-волевой сферы у юношей и девушек. Было выдвинуто предположение, что: волевая сфера в юношеском возрасте носит интегративный характер и в большей степени зависит от гендерных параметров; волевые усилия связаны с психологическими особенностями и локусом контроля; при учебной деятельности в вузе отмечается изменение волевых качеств личности студентов. Было обследовано 120 студентов лечебного, педиатрического, психологического, фармацевтического факультетов Астраханского государственного медицинского университета. Возрастной состав исследуемой группы не однороден от 17 до 25 лет. По половому признаку выборка также не однородна: девушки – 56%; юноши – 44%. Были применены в исследовании следующие психодиагностические методики: опросник уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера, шкала поддержки «Самоактуализационного теста»; опросник волевых качеств личности М.В. Чумакова, тест М. Рокича «Ценностные ориентации»; методика диагностики психологического пола Сандры Бем. Статистическая обработка данных осуществлена при помощи U-критерия Манна-Уитни, ϕ^* критерия (угловое преобразование Фишера) и коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение.

На первом этапе экспериментального исследования была использована методика волевых качеств личности М.В. Чумакова для изучения динамики отдельных волевых качеств и особенностях эмоционально-волевой сферы студентов с 1 по 5 курсы. В результате было обнаружено, что параметр «Самостоятельность» целенаправленно усиливается от первого до пятого года обучения. Это последовательный увеличение рост приводит к статистически значимым различиям между 1 и 5 курсами, установленным с помощью ϕ^* критерия Фишера (2,55 $p < 0,01$). Параметр «Самостоятельность» значительно уменьшается в рассматриваемый возрастной период (2,32 $p < 0,01$). Известно, что ответственный человек во многом зависит от его собственных притязаний, направленности. В процессе обучения в вузе процесс профессионального самоопределения порождает корректировку обучающимися профессиональных планов, пересмотр отношения к разным видам деятельности и, как следствие, изменение уровня притязания. Целеустремленность остается на прежнем уровне,

значимых различий нет. Динамика внимательности положительна. Различия достигают значимых величин к 5 курсу (2,35 $p < 0,01$). Внимательность к пятому курсу приобретает личностный смысл. Студенты свою внимательность распределяют только на то, что для них важно как будущим профессионалам. В основном они изучают учебные курсы, которые включены в структуру специализации. Выбрав специализацию, они проявляют силу воли в ее освоении. При этом воля проявляется в деятельности по нахождению новых смыслов усиливающих степень правоты и адекватности выбора. Выдержка уменьшается и достигает статистической значимости к 3 курсу (2,21 $p < 0,01$), после чего наблюдается некоторый подъем.

В высшей школе сложилось мнение, что третий курс середина учебы в вузе. Это кризисный период в жизни студента. Этим, вероятнее всего, объясняется факт снижения выдержки студентов. На втором этапе мы провели исследование ценностей студентов с целью определить, насколько волевые качества значимы для современных студентов, а так же есть ли среди ценностей студентов такие, которые способствуют развитию эмоционально-волевой сферы. Уже на первом этапе обработки было отмечено, что у студентов-психологов преобладают такие ценности, как «высокие запросы», «независимость», «самоконтроль». При этом ценность «познание» для студентов психологов менее значима по сравнению со студентами-медиками. Для будущих врачей приоритетными являются «исполнительность», «честность». Специфика обучения в медицинском вузе подразумевает, что студенты

должны последовательного (без пропусков) изучать предметы, и таким образом это ведет к развитию таких волевых качеств личности как организованность и исполнительность.

Для исследования гендерных аспектов и особенностей был применен критерий Манна-Уитни, который определил преобладающие ценности у студентов медицинского вуза, распределение которых в значительной степени отличаются друг от друга. К примеру, у юношей преобладающими ценностями являются такие ценности, как жизненная мудрость ($p=0,01$), отсутствие материальных затруднений ($p=0,02$), дружба ($p=0,05$), твердая воля ($p=0,003$). Для девушек ведущими ценностями выступают счастливая семейная жизнь ($p=0,04$), уверенность в себе ($p=0,03$), честность ($p=0,0001$), заботливость ($p=0,05$). Другими словами, было выявлено, что для юношей в наибольшей степени, чем для девушек свойственна и более значима твердая воля как свойство личности.

Так, у юношей шкала «маскулинность» имеет положительную корреляционную связь с такими ценностями, как жизненная мудрость, уверенность в себе, эффективность в делах, см. таблицу 1. Шкала «маскулинность» имеет корреляционную связь с терминальной ценностью «жизненная мудрость». Это значит, что большим значениям интервальной переменной «маскулинность» соответствуют большие значения ранговой переменной – «жизненная мудрость». То есть для юношей, у которых есть более высокий уровень маскулинности, зрелость суждений, здравый смысл становятся привлекательными в значительной степени.

Таблица 1. - Взаимосвязь психологического пола с ценностями юношей

Составляющая психологического пола	Ценности	Коэффициент Спирмена	Уровень значимости
Маскулинность	Жизненная мудрость	0,304523	0,063038
	Уверенность в себе	-0,323855	0,047311
	Эффективность в делах	-0,293267	0,078135
	Здоровье	0,329248	0,043540
	Материально-обеспеченная жизнь	0,278202	0,090792
Феминность	Развитие	0,408414	0,010908
	Развлечения	-0,376955	0,019654
	Счастливая семейная жизнь	0,290592	0,076743
	Смелость	0,407299	0,013682
	Чуткость	-0,278004	0,095710

Высокие феминные показатели в группе юношей свидетельствуют о низкой значимости

общечеловеческих ценностях (здоровье, счастливая семейная жизнь), ценностей

личностного роста (развитие), но в то же время регистрируется увеличение чуткости и заботливости в отношении к окружающим людям. В женской подвыборке шкала

«маскулинность» отрицательно коррелирует сценностями продуктивная жизнь, свобода, высокие запросы, рационализм, см. таблицу 2.

Таблица 2. - Взаимосвязь психологического пола с ценностями девушек

Составляющая психологического пола	Ценности	Коэффициент Спирмена	Уровень значимости
Маскулинность	Продуктивная жизнь	-0,228468	0,081780
	Свобода	-0,261910	0,045086
	Счастливая семейная жизнь	0,268849	0,039498
	Высокие запросы	-0,234584	0,073717
	Рационализм	-0,270012	0,069825
Феминность	Активная деятельная жизнь	0,236305	0,071565
	Счастливая семейная жизнь	0,362303	0,004805
	Исполнительность	0,308714	0,017361
	Терпимость	-0,214117	0,093436
	Образованность	0,242451	0,066695

Таким образом, высокий уровень маскулинности связан с ориентацией девушек на максимально полную реализацию собственного потенциала, сил, способностей, со стремлением к самостоятельности, независимости в суждениях и поступках, умению здраво и логично мыслить, что, в свою очередь, соответствует высоким требованиям к жизни. В связи с этим счастливая семейная жизнь не становится приоритетной ценностью, о чем свидетельствует положительный коэффициент корреляции (чем

выше - показатели маскулинности у девушки, тем выше ранг ценности).

Можно сделать вывод, если юноши со значительными показателями феминных качеств характеризуются такими показателями, как: инфантильность, незрелость эмоционально-волевой, ценностной сфер. А девушки, у которых более высокий уровень маскулинности, имеют более конструктивные ценности, чем студентки, у которых преобладают традиционные женские качества, см. таблицу 3.

Таблица 3. - Взаимосвязь личностных характеристик и ценностей (коэффициент корреляции Спирмена)

Ценность	Компетентность во времени	Поддержка	Ценности самоактуализации	Гибкость поведения	Спонтанность	Самоуважение	Самопринятие	Представление о природе человека	Синергия	Контактность	Познавательные потребности	Креативность
Активная деятельная жизнь		-0,4**		-0,4**								-0,4***
Свобода		0,3**				0,5***	0,4**					
Счастье других						-0,3*						
Уверенность в себе						0,3*					0,3*	
Высокие запросы								0,4***	0,3*			
Исполнительность											-0,4***	
Непримиримость к недостаткам										-0,4**		
Образованность						-0,3*						0,4**
Ответственность					0,3*							
Рационализм												
Твердая воля	-0,3*			-0,3*			-0,3*			-0,5***	0,3**	

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

При помощи шкалы поддержки «Самоактуализационного теста» были исследованы следующие психологические показатели: компетентность во времени, уровень независимости ценностей и поведения студента от влияния извне, чувствительность к себе, спонтанность, самоуважение, самопринятие, представления о природе человека, синергия, контактность, познавательные способности, творчество. Динамика ценностей, отражающих эмоционально-волевою сферу юношей и девушек, различается и имеет свою специфику.

Для юношей большую значимость приобретают ценности волевых качеств: уверенность в себе, независимость, эффективность в делах. У девушек повышается стремление к интересной работе, высокому материальному положению, любви, широте взглядов. Это говорит о том, что волевые качества их динамика и степень доминантности имеют гендерные различия.

Студентов-психологов отличает значимость таких ценностей, как «независимость», «самоконтроль», что указывает на то, что данные волевые качества являются для них ценными. Для студентов-медиков приоритетными являются такие волевые качества, как «исполнительность», «честность», что, таким образом, приводит к развитию таких волевых качеств личности как организованность, исполнительность. Ценность волевых качеств определяется представлениями о будущей профессии, особенностями будущей профессиональной деятельности. Сравнительный анализ юношей с различным уровнем выраженности маскулинных и феминных качеств говорит о том, что для тех студентов, у которых выражена маскулинная составляющая пола, важными являются «уверенность в себе», «эффективность в делах», менее важна для них – «жизненная мудрость». Юноши с высокой выраженностью феминных качеств характеризуются инфантилизмом, незрелостью эмоционально-волевой, ценностной сфер;

у девушек, у которых присутствует высокий уровень маскулинности, имеют более эффективные ценности, чем студентки, у которых преобладают традиционные женские качества.

Для студентов характерно преобладание внешнего локуса контроля. Для интерналов характерна значимость таких ценностей, как «активная деятельная жизнь», «продуктивная жизнь». Экстерналам свойственен показатель «эффективность в делах». Волевые качества студентов и их формирование взаимосвязаны с личностными особенностями (субъективным локусом контроля, самопринятием, гибкостью поведения, контактностью, познавательными потребностями).

Заключение. Таким образом, мы рассмотрели волевые качества как ценности для студентов медицинского университета. И определили, что на ценность волевых качеств обучающихся влияют профессиональная направленность и гендерные особенности. Проведенное исследование позволило выявить ряд проблем в развитии эмоционально-волевой сферы студентов медицинского вуза, для решения которых необходимо организовывать целенаправленную психолого-педагогическую работу, с целью формирования ценностей и смыслообразования как факторов развития эмоционально-волевой сферы личности. Особое внимание необходимо уделять формированию навыков саморазвития волевых качеств. Так как именно эти навыки будут способствовать дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. Необходимо также развивать качества личности, которые традиционно относят к волевым: ответственность, решительность, инициативность, настойчивость, энергичность, внимательность, целеустремленность, выдержка. Результаты исследования могут быть использованы при создании программ психологического сопровождения профессиональной подготовки будущих медицинских специалистов.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. - 158 с.
2. Быков А.В. Эмоционально-волевая регуляция как вид психологической готовности человека к обучению / А.В. Быков, Т.И. Шульга; М-во образования и науки РФ, М-во образования Московской обл., Московский гос. обл. ун-т Москва: Изд-во МГОУ, 2012.
3. Долгова В.И., Овчарова Р.В. Исследование эмоционально-волевой регуляции студентов [Электронный ресурс] / В.И. Долгова, Р.В. Овчарова //

- Вестник ЮУрГГПУ. - 2015. - № 5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-emotsionalno-volevoy-regulyatsii-studentov>
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М.: Издательство Московского университета, 2001. – 125 с.
5. Карабанов О.А. Психологическое сопровождение студентов в условиях инновационного профессионального образования / О.А. Карабанова // Образовательная политика. – 2009. - № 1-2.

6. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н.А. Кирилова // Вопросы психологии. – 2000. - № 4. - С. 37-45.

7. Селезнев С.Б. Динамика этнокультуральных изменений в студенческой среде в условиях региональной этнографической трансформации / С.Б. Селезнев, Е.М. Селезнева, Л.А. Костина, Е.В. Захарова, В.В. Кочур, Г.Н. Франк // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. - 2006. - № 5. - С. 246-248.

8. Сизова А.В. Особенности развития эмоциональной сферы у студентов-психологов [Электронный ресурс] / А.В. Сизова // Студенческий:

электрон. научн. журн. - 2019. - № 28(72). – Режим доступа: <https://sibac.info/journal/student/72/151449>

9. Сорокина Я.В. Эмоционально-волевая регуляция активности в учебной деятельности студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Сорокина Яна Владиславовна. – Екатеринбург, 2012. - 24 с.

10. Чумаков М.В. Некоторые особенности эмоционально-волевой сферы в зависимости от сочетания волевых качеств личности / М.В. Чумаков // Материалы второй национальной научно-практической конференции «Психология образования: региональный опыт». - М., 2005. - С. 34-42.

References:

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Life Strategy / K.A. Abulkhanova-Slavskaya. - M.: Thought, 1991. - 158 s.

2. Bykov A.V. Emotional-volitional regulation as a type of psychological readiness of a person for learning / A.V. Bykov, T.I. Shulga; M-in education and science of the Russian Federation, M-in education of the Moscow region, Moscow state. reg. University of Moscow: Publishing House of Moscow State Educational University, 2012.

3. Dolgova V.I., Ovcharova R.V. Study of emotional-volitional regulation of students [Electronic resource] / V.I. Dolgova, R.V. Ovcharova // Bulletin of SUSU. - 2015. - № 5. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-emotsionalno-volevoy-regulyatsii-studentov>

4. Ivannikov V.A. Psychological mechanisms of volitional regulation / V.A. Ivannikov. - M.: Publishing house of Moscow University, 2001. – 125 p.

5. Karabanov O.A. Psychological support of students in the conditions of innovative professional education / O.A. Karabanova // Educational policy. - 2009. - № 1-2.

6. Kirilova N.A. Value orientations in the structure of the integral individuality of senior schoolchildren / N.A.

Kirilova // Questions of psychology. - 2000. - № 4. - S. 37-45.

7. Seleznev S.B. The Dynamics of Ethnocultural Changes in the Student Environment under the Conditions of Regional Ethnographic Transformation / S.B. Seleznev, E.M. Selezneva, L.A. Kostina, E.V. Zakharova, V.V. Kochur, G.N. Frank // Siberian Bulletin of Psychiatry and Addiction. - 2006. - № 5. - S. 246-248.

8. Sizova A.V. Features of the development of the emotional sphere in student psychologists [Electronic resource] / A.V. Sizova // Student: electron. scientific journal - 2019. - № 28(72). - Access mode: <https://sibac.info/journal/student/72/151449>

9. Sorokina Ya.V. Emotional-volitional regulation of activity in the educational activity of university students: author. dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / Sorokina Yana Vladislavovna. - Yekaterinburg, 2012. - 24 p.

10. Chumakov M.V. Some features of the emotional-volitional sphere, depending on the combination of the volitional qualities of the personality / M.V. Chumakov // Materials of the second national scientific-practical conference "Educational Psychology: Regional Experience". - M., 2005. - S. 34-42.

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 37.04

Исследование социальных компетенций будущих педагогов в образовательном процессе

Research on social competences of future teachers in the educational process

Гольдман С.М., Московский государственный психолого-педагогический университет, semyon.goldman@gmail.com

Какадий И.И., Московский государственный психолого-педагогический университет, kii606@mail.ru

Goldman S., Moscow State University of Psychology & Education, semyon.goldman@gmail.com

Kakadiy I., Moscow State University of Psychology & Education, kii606@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.032

Ключевые слова: социальные компетенции, социальная компетентность, избегание конфликтов, проектное образование, образовательный проект, эмпатия, будущий педагог

Keywords: social competencies, social competence, conflict avoidance, design education, educational project, empathy, future teacher.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена развитием социальных компетенций молодежи в 21 веке; современный динамичный мир требует навыков эффективного общения и диалогического поведения, быстрой адаптации, принятия решений и высокой культуры избегания конфликтов. Объектом исследования являются возможности формирования социальных компетенций, в частности, умение избегать конфликтов при разработке образовательных технологических процессов. Цель исследования - изучить параметры конфликтной культуры у будущих педагогов. В контексте настоящего исследования социальная компетентность изучается как средство решения проблем, избегания конфликтов, проявления эмпатии, ассертивности, готовности к конструктивному, социально ответственному диалогическому поведению. Представлены результаты проведенного эмпирического исследования компонента социальной компетентности - «избегание конфликтов» с использованием инструмента конфликтного режима Томаса Килмана. Сделанные выводы относятся к педагогической эффективности проектного метода формирования конфликтной культуры.

Abstract. The relevance of the article is due to the development of social competencies for young people in the 21-st century; the modern dynamic world requires skills of effective communication and dialogical behavior, rapid adaptation, decision-making and a high culture of conflict avoidance. The object of the research is the possibility of forming social competencies, in particular, the ability to avoid conflicts in the development of educational technological processes. The purpose of the research is to study the future teachers' parameters of conflict culture. In the context of this research, social competence is studied as a means of solving problems, avoiding conflicts, showing empathy, assertiveness, and readiness for constructive, socially responsible Dialogic behavior. The results of an empirical study of social competence "avoiding conflicts" are presented. In the conducted empirical research with students-teachers, the dynamics of the development of social competence "conflict avoidance" using the tool of the conflict regime of Thomas Kilman is traced. The formed conclusions relate to the pedagogical effectiveness of the project method of forming a culture of conflict avoidance.

Введение. Широкий спектр знаний и навыков, ценностей и моделей поведения объединены общим названием компетенций. Компетенции объединяют навыки, личность и мотивацию для достижения высокой оценки в конкретной деятельности. Социальная компетентность является одной из ключевых, изложенных в Европейской справочной структуре. Она

включает в себя навыки межличностного общения, решения проблем, эффективного общения, активного слушания, сотрудничества и эмпатии.

Важная роль в формировании социальных компетенций у подростков отводится учителям и их функциям по созданию благоприятной школьной атмосферы, хорошего

психологического климата, правильных отношений и конструктивного общения в школьной среде. Педагог продвигает диалог диалектики, ведет переговоры, выступает посредником и облегчает проблемы и конфликты в классе. Высокая социальная компетентность учителя предполагает знание специфики, законов и этапов конфликта и применение соответствующих приемов для управления им.

Материалы и методы исследования. В процессе исследования использовались качественные методы исследования, а акцент был сделан на описательные и объяснительные методы, а именно: анализ и синтез, обобщение и детализацию, исследование причинно-следственных связей развития явлений и процессов. Непосредственно эмпирическое исследование проведено на базе педагогического факультета, второго и третьего курсов обучения по дисциплине «Педагогика технологий и обучение предпринимательству»; количество респондентов составило 86 человек.

Развитие социальных компетенций - это процесс, который начинается с раннего детства и поддерживается учителем, направленный на применение эффективных методов и подходов к формированию общения, командной работы, навыков управления эмоциями, распознавания и противодействия негативному поведению. Ориентир на успешность молодых людей в сложном, динамичном и глобализирующемся мире требует наращивания социальных компетенций для решения вопросов культуры, взаимопонимания, уважения и терпимости. Проблема современного общества - отсутствие социальной сплоченности и диалога. Кризис ценностей, новые социальные трансформации требуют акцента на социальных компетенциях, связанных с навыками разрешения конфликтов. Конфликтная ситуация возникает в результате столкновения противоположных взглядов, позиций и разногласий [7]. В своем непосредственном окружении люди подвергаются множественным воздействиям, создавая конфликтные ситуации, увеличивая сложность их регулирования и направлений.

К элементам конфликтного поведения личности относятся: стиль поведения личности в конфликтной ситуации, стратегия поведения; конфликтное отношение; конфликтные отношения и конфликтное поведение личности [8].

Традиционные факторы социальной среды оказывают существенное влияние на развитие социальных компетенций для решения конфликтных ситуаций, принимая во внимание:

- изменение воздействия семейной среды и нахождение оптимального баланса отношений «родитель-ребенок» для формирования таких ценностей, как взаимное уважение, равенство и взаимная терпимость;

- изменение воздействия школьной среды, когда подростки воспринимают новые социальные роли и интегрируются в новую среду, выстраивают межличностные отношения и связи. В школьной среде, в которой происходила вторичная социализация детей и закрепление образовательных и культурных норм, построенных в семейной среде;

- изменение влияния других социальных факторов, таких как, например, круг друзей, молодежные группы и организации, средства массовой информации, электронные игры и многое другое.

В результате кризиса ценностей были отмечены следующие тревожные результаты, лежащие в основе социально негативного контекста подростков, приводящего к конфликтным ситуациям:

- увеличение дистанции и отчуждения между поколениями, увеличение случаев умственной и моральной нестабильности среди молодежи;

- повышенная тревожность среди детей, родителей и учителей;

- неспособность строить конструктивный диалог между поколениями;

- демонстрация конфликтности среди учащихся увеличивается.

Конфликтная культура учителя является важной частью его профессиональной культуры. Это требует поддержания позитивных отношений в классе и взаимного соответствия между отношениями «учитель - ученик», «учитель - учитель», «родитель - учитель» и «команда учитель - менеджер». Конфликт между родителями и педагогом может возникнуть по инициативе одной из трёх сторон – педагог, ребенок, родители [5]. Необходимыми компонентами для возникновения конфликта являются присутствие сторон в конфликте; существование причины, которая его провоцирует, и территория, на которой она реализуется. Существует три основных этапа управления конфликтами в учебной среде [6]:

- 1 этап. Успокоение - учитель успокаивает стороны в конфликте, предотвращает ненужные эмоции и грубые действия.

- 2 этап. Разрешение - учитель поощряет и стимулирует диалог между сторонами, разрабатывает систему правил ведения переговоров, удовлетворяющую все стороны, и предпринимает конкретные действия для

разрешения конфликта.

3 этап. Компромисс - учитель направляет участников конфликта на компромиссные решения.

Формирование социальных компетенций учителей технологии и предпринимательства требуют изменения модели педагогического руководства и концепции обучения. Педагоги должны выходить за рамки традиционных образовательных рамок и применять альтернативные модели для формирования социальных компетенций (в частности, для преодоления конфликтов). В этом отношении особенно высокий потенциал демонстрирует проектное обучение.

При работе над проектами учащийся находится в центре образовательного процесса, является основным руководителем, а не подрядчиком, полностью вовлеченным в собственный учебный процесс; здесь обучающийся выполняет функцию активного субъекта [1].

Обучение соответствует интересам студентов и организовано на основе мышления, рассуждений, анализа и творчества. Оно нацелено на решение проблем, поиск решений, приобретение интеллектуальных, эмоциональных и социальных компетенций, а не на игру знаний. Ученики объединены общей целью, совместной познавательной-творческой деятельностью. Они строят знания на основе опыта и взаимодействия с окружающей средой путем поиска и анализа информации, выдвижения и проверки гипотез, развития критического мышления. Они выполняют практические задания в условиях, близких к реальным, в соответствии с индивидуальными интересами и потребностями студентов, которые они достигают заранее запланированного результата, применяя знания из разных научных областей. Работа над проектом способствует формированию социально значимых личностных качеств, таких как навыки общения, инициативность, ответственность, терпимость, коммуникативность и т.д. В основе образовательного процесса работы над проектами лежит принцип самозанятости, где рефлексия играет ведущую роль. Соответственно, и преподаватель должен обладать высоким уровнем коммуникативных навыков и компетенций, а также умением организовывать и мотивировать выполнение мероприятий проекта [2].

Эмпирическое исследование включает в себя выявление динамики развития социальной компетенции «разрешение конфликтов», студентов - будущих учителей технологий и предпринимательства посредством проектного обучения. Для целей исследования использовался

инструмент ИКР (инструмент конфликтного режима Томаса-Килмана) [12]. Тест дает возможность исследовать типичную реакцию индивида в конфликтных ситуациях через два основных измерения: уверенность в себе - степень, в которой индивид пытается удовлетворить свои собственные интересы, и концессионность и кооперативность - степень, в которой индивид склонен удовлетворять интересы другой стороны [9]. Основываясь на сосредоточенности на самоуверенности или кооперативности, Томас и Килманн определяют пять способов реагирования на конфликтные ситуации: соревнование; сотрудничество; компромисс; избегание, адаптация [10]. Каждый из 5 режимов управления конфликтами может быть эффективным, если он используется в правильных ситуациях. Следует также иметь в виду, что ИКР демонстрирует общие намерения, а не всегда конкретное поведение. Педагогические наблюдения в ходе реализации образовательных технологических проектов дают информацию об эффективных методах студенческой командной работы и способах преодоления конфликтов.

Результаты исследования. Всего в исследовании приняли участие 86 студентов педагогического факультета, которые обучаются на втором и третьем курсах обучения «Педагогика технологий и обучение предпринимательству». Были сформированы две группы студентов: студенты второй группы / студенты 3 курса расширяли свои компетенции в области проектного обучения посредством изучения следующих предметов: «Управление образовательными проектами» и «Культура речи и деловое общение» [3].

Обе дисциплины дают возможность разрабатывать индивидуальные и групповые учебные проекты с педагогической направленностью. Деятельность проекта способствует дальнейшему формированию таких качеств, как инициативность, предприимчивость, хорошие партнерские навыки и сочувствие. В процессе группового обучения в работе над проектами реализуется хорошее командное взаимодействие, приобретается этическое поведение в процессе общения, обогащаются коммуникативные компетенции учащихся [4].

В ходе проведенного исследования наши ожидания были сведены к предположению, что проведенное дополнительное проектное обучение приведет к повышению конфликтной культуры студентов - будущих учителей в области технологической подготовки и усилит их социальные компетенции.

Отдельные результаты ИКР для предпочтительного поведения в конфликтных ситуациях: сравниваются и рассчитываются

средние значения, характеризующие профиль соответствующей группы, см. таблицу 1.

Таблица 1. - Итоговое сравнение результатов двух групп

	Первая группа	Вторая группа	Разница
Конфронтация	4.70	3.88	-0.83
Сотрудничество	5.20	5.50	0.30
Компромисс	6.00	7.38	1.38
Уклонение	7.10	8.00	0.90
Приспособление	6.70	4.88	-1.83

Результаты исследования показывают, что студенты первой группы демонстрируют высокий уровень адаптивного стиля поведения (более 75%), умеренный уровень компромисса,

конкуренции и избегания (от 25 до 75%) и относительно низкий уровень стиля сотрудничества (менее 25%), см. рисунок 1.

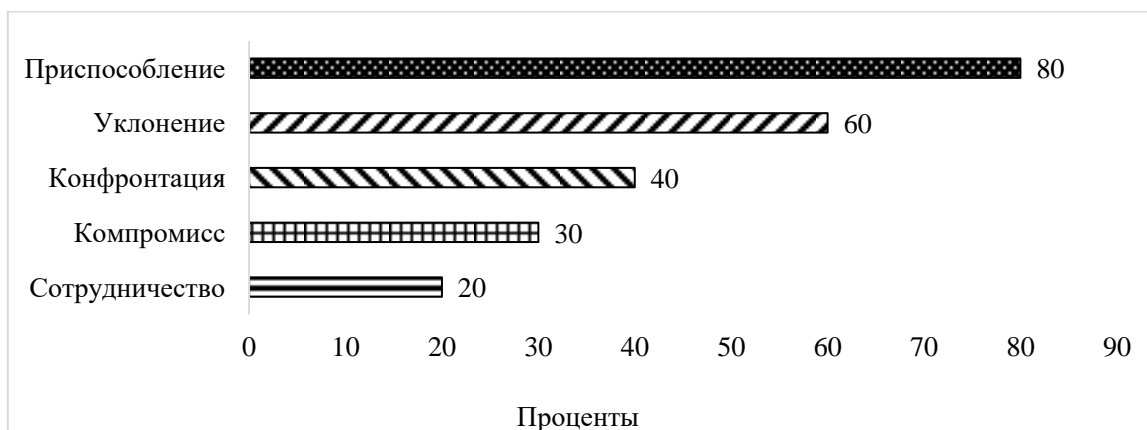


Рисунок 1. - Профиль студентов первой группы

Высокая ценность «адаптивного стиля» поведения демонстрирует более слабую тенденцию отстаивать свои позиции. Низкий уровень «стиля сотрудничества» отражает меньшее желание искать решения проблемы, чтобы удовлетворить всех участников конфликта [11].

Группа студентов, проходящих проектное обучение, демонстрирует высокий уровень «стиля избегания» в разрешении конфликтов и средний уровень всех других стилей (значения находятся в диапазоне от 25 до 75%).

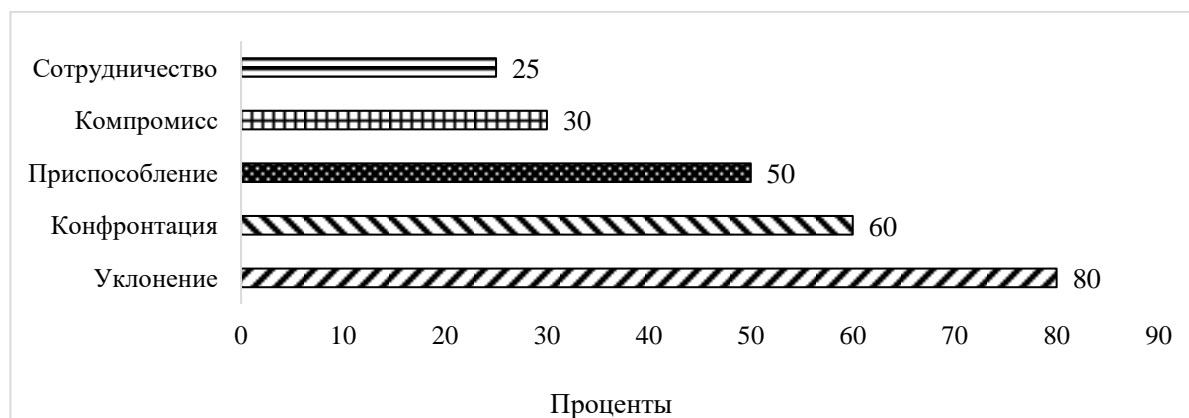


Рисунок 2. - Профиль студентов второй группы

Рисунок 2 и таблица 1 показывают, что группа, участвующая в обучении на основе проектов, редко применяет стиль «соревнования и адаптации». Учащиеся с «конкурирующим стилем поведения» отстаивают свои интересы за счет других и испытывают трудности в работе в команде. Учащиеся с адаптивным стилем поведения демонстрируют низкую настойчивость и лояльность, упускают из виду свои интересы, стремясь выжать интересы другой стороны.

Эти студенты редко используют силовые средства принятия решений, но в то же время они более уверены в себе и стремятся отстаивать свои

позиции в определенных конфликтных ситуациях.

Группа, обученная работе над проектами, демонстрирует более высокий уровень «совместного», «избегающего» и «компромиссного» стилей. Студенты избегают конфликтов, демонстрируя высокую уверенность в себе. Повышенное ответственное отношение к совместной командной работе связано с обогащением навыков студентов третьего курса для разработки и управления учебными проектами в рамках изучаемых дисциплин и повышения уровня их проектной культуры. Сравнение результатов показано на рисунке 3.

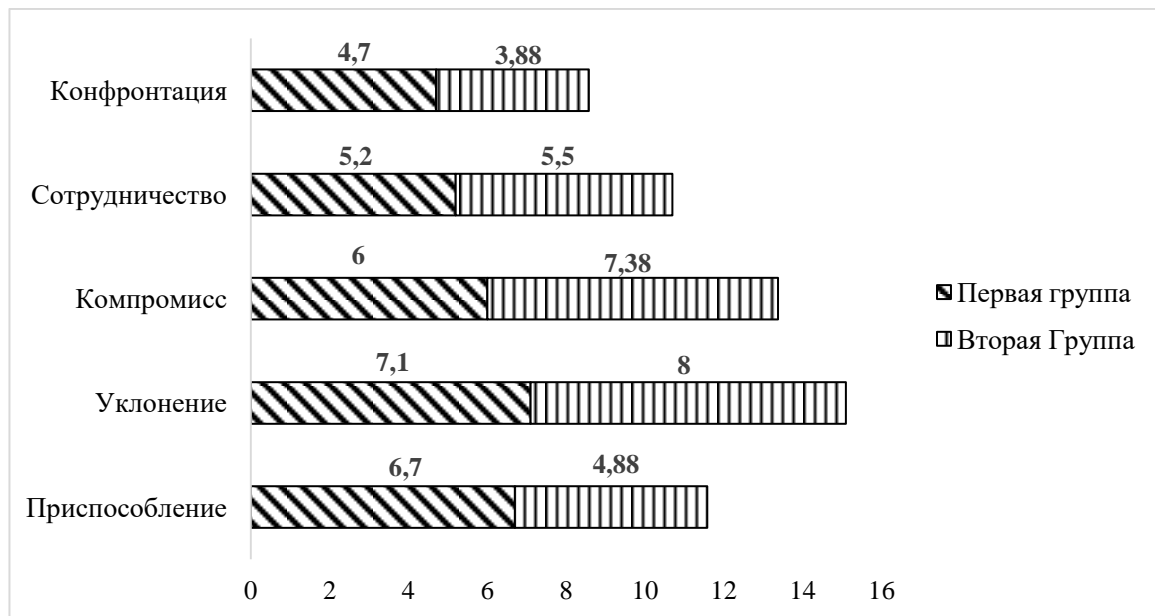


Рисунок 3. - Средние значения групп

Сравнение профилей двух опрошенных групп показало рост на 1,38 с точки зрения компромисса, преодоления конфликтов на пути взаимных уступок с обеих сторон, более высокого уровня отзывчивости, командной работы и чувства собственного достоинства.

Заключение. Студенты, прошедшие обучение в ходе проектной деятельности, демонстрируют более высокий уровень командной работы, хорошие связи, навыки сотрудничества и взаимные компромиссы в разрешении конфликтных ситуаций, чем студенты, не получившие навыки работы с проектами. Также явно проявляются достаточно высокий уровень социальных компетенций и более высокий уровень конфликтной культуры.

Таким образом, авторы считают, что

подготовка будущих учителей в сфере конфликтологии образования является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. Учитель должен быть хорошо знаком с участниками конфликта и проблемой конфликта, стремясь снизить психологическую и эмоциональную напряженность между сторонами, вовлеченными в конфликт.

Большие возможности в этом направлении предоставляют проектные технологии и обучение предпринимательству. Обучение студентов – будущих преподавателей направлено на овладение основными правилами поведения в конфликтной ситуации, помогая приобрести такие качества, как коммуникативность, сочувствие, уверенность в себе, взаимоуважение и терпимость в командной работе.

Литература:

1. Антипова Е.И. Оценка динамики психофизиологических характеристик и работоспособности специалистов по социальной работе / Д.З. Шибкова, Е.И. Антипова // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 4. - С. 457-466.
2. Лаврентьев С.Ю. Использование инновационных образовательных технологий при формировании конкурентоспособности студента вуза / Д.А. Крылов, С.Ю. Лаврентьев // Вестник Марийского государственного университета. - 2017. - № 4. - Т. 11. - С. 20-26.
3. Лазарева Н.М. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции у студентов вузов посредством применения инновационных технологий на занятиях по дисциплине «Культура речи и деловое общение» / Н.М. Лазарева // Вестник Марийского государственного университета. - 2018. - № 4. - Т. 12. - С. 51-55.
4. Николаева А.А. Корпоративная культура образовательной организации как средство разрешения и профилактики конфликтов / Е.А. Корецкая, И.А. Савченко, А.А. Николаева // Образовательные ресурсы и технологии. - 2018. - № 3(24). - С. 76-82.
5. Павловский А.И., Какадий И.И. Конфликты между родителями и педагогами / И.И. Какадий, А.И.

Павловский // Научный журнал Дискурс. - 2017. - № 11(13). - С. 84-88.

6. Calhoun D. Teaching Teamwork to College Students through Cooperative Learning: Faculty Attitudes and Instructional Best Practices. (PhD Thesis), Baltimore. Maryland University, 2014, 261 p.

7. Gibson J.L., Ivancevich J.M., Donnelly Jr., Konopaske R. Organizations: Behavior, Structure, Processes. (14th ed.). New York: McGraw-Hill. 2012.

8. Ledford-Yang T. Culture and preferred workplace conflict resolution styles (Master of Arts in Psychology Thesis), Long Beach: California State University, 2009, 56 p.

9. Thomas K.W., Kilmann R.H. Developing a Forced-Choice Measure of Conflict Behavior: The 'MODE' Instrument, Educational and Psychological Measurement, 37, 1977, 309-325.

10. Thomas K.W., Kilmann R.H. Handbook on Conflict Management Skills. - Hiderabad: Centre For Good Governance.

11. Thomas K.W., Kilmann R.H. Interpersonal Conflict-Handling Behavior as Reflections of Jungian Personality Dimensions," Psychological Reports, 37, 1975, pp. 315-318.

12. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI) is the number one best-selling instrument for conflict management. Publisher: XICOM. 1974. 16p.

References:

1. Antipova E.I. Assessment of the dynamics of psychophysiological characteristics and the working capacity of specialists in social work / D.Z. Shibkova, E.I. Antipova // Modern problems of science and education. - 2015. - № 4. - S. 457-466.
2. Lavrentiev S.Yu. The use of innovative educational technologies in the formation of competitiveness of a university student / D.A. Krylov, S.Yu. Lavrentiev // Bulletin of the Mari State University. - 2017. - № 4. - Т. 11. - С. 20-26.
3. Lazareva N.M. Formation of professional communicative competence among university students through the use of innovative technologies in the classroom on the discipline "Speech Culture and Business Communication" / N.M. Lazareva // Bulletin of the Mari State University. - 2018. - № 4. - Т. 12. - С. 51-55.
4. Nikolaev A.A. The corporate culture of an educational organization as a means of conflict resolution and prevention / E.A. Koretskaya, I.A. Savchenko, A.A. Nikolaev // Educational resources and technologies. - 2018. - № 3 (24). - S. 76-82.
5. Pavlovsky A.I., Kakadiy I.I. Conflicts between parents and teachers / I.I. Kakadiy A.I. Pavlovsky // Scientific journal Discourse. - 2017. - № 11(13). - S. 84-88.

6. Calhoun D. Teaching Teamwork to College Students through Cooperative Learning: Faculty Attitudes and Instructional Best Practices. (PhD Thesis), Baltimore. Maryland University, 2014, 261 p.

7. Gibson J.L., Ivancevich J.M., Donnelly Jr., Konopaske R. Organizations: Behavior, Structure, Processes. (14th ed.). New York: McGraw-Hill. 2012.

8. Ledford-Yang T. Culture and preferred workplace conflict resolution styles (Master of Arts in Psychology Thesis), Long Beach: California State University, 2009, 56 p.

9. Thomas K.W., Kilmann R.H. Developing a Forced-Choice Measure of Conflict Behavior: The 'MODE' Instrument, Educational and Psychological Measurement, 37, 1977, 309-325.

10. Thomas K.W., Kilmann R.H. Handbook on Conflict Management Skills. - Hiderabad: Center For Good Governance.

11. Thomas K.W., Kilmann R.H. Interpersonal Conflict-Handling Behavior as Reflections of Jungian Personality Dimensions, Psychological Reports, 37, 1975, pp. 315-318.

12. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI) is the number one best-selling instrument for conflict management. Publisher: XICOM. 1974.16p.

УДК 159.99

**Обеспечение академической вовлеченности
в условиях «виртуализации» жизни студенческой молодежи**

**Ensuring academic involvement in the conditions
of «virtualization» of student life**

Павлова Е.В., *Амурский государственный университет, katal75@mail.ru*

Pavlova E., *Amur State University, katal75@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.033

Статья подготовлена в рамках конкурса грантов Амурского государственного университета на научные проекты для научных коллективов.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность, образовательное пространство вуза, виртуальность, студент, пространства жизни, деструктивная вовлеченность, оптимум вовлеченности.

Keywords: student involvement, university educational space, virtuality, student, spaces of life, destructive involvement, optimum involvement.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем фактом, что вовлеченность в образовательное пространство является одним из важнейших предикторов академической успеваемости студентов. В то же время, сам феномен студенческой вовлеченности нуждается в глубоком и систематическом рассмотрении, в том числе, в русле психологических исследований. Автором показано, что современный студент существует в трех условно выделяемых мирах, одним из которых является «виртуальность». На основе анализа публикаций российских и зарубежных исследователей автор обосновывает необходимость учета различных аспектов «виртуализации» жизни молодежи при организации мероприятий, направленных на повышение ее вовлеченности в образовательное пространство вуза. В статье обосновывается необходимость исследования не только традиционно выделяемой поведенческой стороны вовлеченности, но и ее личностной составляющей. Автором предложен трехуровневый подход к повышению вовлеченности студентов. Статья предназначена для работников системы высшего образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that involvement in the educational space is one of the most important predictors of students' academic performance. At the same time, the phenomenon of student involvement itself needs a deep and systematic consideration, including in the mainstream of psychological research. The author shows that a modern student exists in three conditionally distinguished worlds, one of which is «virtuality». Based on an analysis of publications by Russian and foreign researchers, the author substantiates the need to take into account various aspects of the «virtualization» of youth's life when organizing events aimed at increasing its involvement in the educational space of a university. The article substantiates the need to study not only the traditionally distinguished behavioral side of involvement, but also its personal component. The author has proposed a three-level approach to increasing student engagement. The article is intended for employees of the higher education system, heads of educational organizations, researchers.

Введение. Одной из ключевых проблем, стоящих перед практической психологией уже более века, является вопрос обеспечения как можно более полной включенности человека в выполняемую им деятельность для достижения максимальной производительности труда. Первоначально данный вопрос решался в русле разнообразных теорий мотивации и стимуляции сотрудников, позднее – с позиции исследования

профессионально-важных качеств. Во второй половине XX в. в качестве объекта подобных исследований стали выступать вовлеченность сотрудника и его лояльность по отношению к месту работы. Исследования вовлеченности из области изучения производственных отношений достаточно быстро распространились на другие сферы жизни, в том числе, и образование. Феномен академической вовлеченности стал

объектом внимания ученых и практиков в конце XX века благодаря работам А. Астина, посвященным «студенческой вовлеченности» [18].

В связи с выполнением вузами так называемой «третьей миссии», ростом участия университетов в экономической и социальной жизни регионов расширяется и перечень категорий людей, вовлекаемых в образовательное пространство вуза. На сегодняшний день это школьники (учащиеся лицеев, функционирующих в составе вузов, слушатели курсов по подготовке к ОГЭ и ЕГЭ, школьники, участвующие в деятельности экспериментальных площадок и центров вуза и т.д.), учащиеся СПО, слушатели курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки и многие другие. Таким образом, образовательное пространство вуза вынуждено соответствовать запросам разнообразных категорий обучающихся, а также требованиям времени.

Если говорить именно о молодежи, то проблема ее вовлеченности в образовательное пространство вуза определяется в самом общем виде двумя ключевыми моментами: характеристиками самого образовательного пространства (включая преподавателей вуза как субъектов образовательного процесса) и особенностями студентов как возрастной и социальной группы. Динамические процессы, происходящие в российском образовании, а также особенности современного студенчества, требующие новых технологий обеспечения их вовлеченности, и являются предметом данной работы.

Материалы и методы исследования. Материалами исследования являются публикации российских и зарубежных авторов, рассматривающих различные аспекты обозначенной проблемы. Цель данного аналитического обзора – выявление возможностей и ограничений использования традиционных подходов к изучению и повышению академической вовлеченности студентов в условиях образовательного пространства современного вуза, с учетом психологических особенностей студентов, относящихся к поколению «цифровых серферов». В исследовании использованы логико-теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, систематизация и конкретизация.

Результаты исследования. Целостность образовательного пространства современного вуза как открытой, динамично развивающейся системы задается его целью, совокупностью смыслов и задач их реализации [5]. Это

утверждение справедливо для образовательного пространства не только отдельно взятого вуза, но и региона, страны в целом. В свою очередь, совокупность смыслов высшего образования (как функционирующей системы и как результата ее функционирования) определяется как минимум на двух уровнях. Первый – нормативный уровень – представлен законом «Об образовании в Российской Федерации» и другими законодательными актами, Федеральными государственными образовательными стандартами, локальными нормативными актами вузов. Второй – уровень общественного сознания – формируется преимущественно стихийно и во многом определяет способ осмысления отдельными участниками образовательного процесса его нормативной составляющей. При этом на втором уровне смыслы могут быть как отчетливо осознаваемыми, так и существовать имплицитно.

Немаловажным является тот факт, что смыслы культурно-специфичны, следовательно, образовательное пространство вузов, расположенных в различных регионах страны, может вступать в смысловое противоречие как с централизованно определяемыми «нормативными» смыслами, так и с системой смыслов отдельных студентов, а существующие в пределах Российской Федерации «национальные различия являются значимыми предикторами стилей вовлеченности студентов» [16]. Представления о смыслах, ценности высшего образования, о роли институционализированного и неинституционализированного опыта в формировании компетенций человека динамичны, что было показано, в частности, в ряде проведенных нами в 2006-2017 г.г. исследований [13].

Таким образом, организовывая деятельность по вовлечению студентов в образовательное пространство вуза, необходимо учитывать, с одной стороны, нормативные документы, положения о цели, миссии высшего образования, а с другой – ожидания студентов. Кроме того, необходимо точное понимание самого феномена вовлеченности.

В многочисленных публикациях российских и зарубежных специалистов говорится о том, что «вовлеченность студентов» является системным, многоаспектным, интегральным феноменом, «связанным с профессиональным становлением и личным развитием обучающегося» [9]. Чаще всего «студенческая вовлеченность» определяется в ключе, заложенном А. Астином, как «количество затрачиваемого студентами времени и энергии на приобретение

академического опыта» [16]. По словам И.А. Щегловой, вовлеченный студент – это «проявляющий активность в классе, которая может выражаться в участии в обсуждениях, применении знаний, идей и понятий из разных курсов, уделении большого количества времени на выполнение заданий по сравнению с невовлеченными студентами» [16]. Фактически речь идет об «интерактивной академической вовлеченности» [16], которая характерна преимущественно для американской, британской и австралийской академической культуры. В то же время в российских вузах важной считается не только интерактивная включенность, но и ценностная. Ряд авторов обращают внимание на значимость отношений студента с преподавателями и другими студентами (Малошенок Н.Г., Щеглова И.А.), отношений между обучающимися и учебной средой (Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В., Vekkaila J.).

Анализ процитированных выше, а также ряда других работ в области психологии управления, менеджмента, педагогической психологии по исследуемой проблеме позволяет заключить, что наиболее изученной является *поведенческая сторона* вовлеченности. К наиболее распространенным критериям вовлеченности в этом случае относятся время и энергия, которые человек затрачивает на определенную деятельность (Admiraal W., Wubbels T., Pilot A., Astin A.W., Mann S.J. и др.). Соответственно, в контексте «вовлеченности студентов» изучаются инструменты ее повышения именно с позиции времени и энергии, реже – инициативы (например, через проектную деятельность, внеаудиторную активность и т.д.). Одним из инструментов повышения «интерактивной вовлеченности» становится электронное обучение, которое при правильной организации требует постоянной активности студента во взаимодействии с учебным материалом. Однако, на наш взгляд, в академической среде время, затрачиваемое студентом на подготовку к занятиям, чтение литературы и т.д., может свидетельствовать не только об истинной, но и о «формальной вовлеченности». В отношении разнообразной внеаудиторной активности также довольно часто происходит подмена понятий: вовлеченностью называют простую включенность студента в деятельность.

В связи с этим целесообразно изучать *субъективную сторону* вовлеченности, которая в научных исследованиях рассматривается гораздо реже поведенческой. Она может быть понята как отражение в сознании субъектов деятельности условий и характеристик деятельности через

призму мотивов, ценностей и личностных смыслов. Чаще всего в качестве методологической основы исследования субъективной составляющей вовлеченности выступают представления об отражении, разработанные в рамках деятельностного подхода и его более поздних модификаций. Так, Н.Г. Малошенок рассматривает вовлеченность в контексте взаимодействия с внешней средой, в процессе которого происходит *активное восприятие окружающих стимулов*. Избирательный характер такого восприятия позволяет студенту конструировать субъективное «*индивидуальное образовательное пространство*», в которое включаются часть образовательного пространства вуза, вневузовские образовательные активности, оценочное отношение к вузу и т.д.

Наименее представлена в научной литературе *личностная сторона* вовлеченности, которая в первом приближении может быть определена как совокупность личностных качеств, обеспечивающих человеку потенциальную возможность вовлекаться в какую-либо деятельность. Так, например, У. Кан, П.С. Смирнов [15] и др. рассматривают индивидуально-личностные характеристики работников как условие формирования вовлеченности. О важности индивидуальных различий саморегуляторных процессов, эмоциональной регуляции и мышления при рассмотрении вовлеченности пишут А.М. Кустубаева, А.Т. Камзанова [7].

Часть качеств, составляющих личностную сторону вовлеченности, по нашему мнению, являются инвариантными, то есть практически универсальны для любой деятельности. В первую очередь, на наш взгляд, это различные аспекты саморегуляции, а также индивидуальные особенности когнитивных процессов (Камзанова А.Т., Astin A. и др.), стиль мышления (Кустубаева А.М., Камзанова А.Т.), метакогнитивная вовлеченность (Бызова В.М., Перикова Е.И. и др.) [3], критичность мышления (Mann S.J., Haskell N. и др.) [20], рефлексивность личности. Вариативный блок личностной стороны вовлеченности образуют, на наш взгляд, социально-обусловленные качества, которые формируются именно в данной культуре, в данный исторический период, с учетом специфики региона. К ним могут быть отнесены мотивационная структура личности (Леонтьев А.Н.), потребности в надситуативной активности (Петровский А.В.) и в проявлении инициативы (Лукьянов О.В.) и другие. Рассматривая вовлеченность студента в образовательное

пространство, необходимо учитывать все ее составляющие.

Поскольку «студенческий возраст», выделенный как таковой Б.Г. Ананьевым, соотносится с периодом поздней юности (Слободчиков В.И.), необходимо также рассматривать вовлеченность студентов (шире – молодежи) в образовательное пространство с позиции построения идентичности – того, насколько данное пространство позволяет личности ответить на три ключевых вопроса данного возрастного периода: «Кем быть?», «Каким быть?», «С кем быть?». Закономерно предположить, что вовлеченность будет выше в то пространство, которое позволяет человеку развиваться в интересующем его направлении, в соответствии с выбранной личностью стратегией самоосуществления.

Помимо типичных, универсальных для возраста характеристик, необходимо учитывать и особенности того поколения, к которому студенты принадлежат. Исследование психологических особенностей представителей разных поколений имеет достаточно долгую историю. В частности, в работе В.И. Пищик в контексте исследования поколений советского и постсоветского периодов говорится о том, что «в силу мультикультурности современного Российского общества каждое из поколений как

большая группа может порождать свою культуру» [14]. Данное положение в настоящее время правомерно применять к поколениям «доцифровым» и «цифровым». По мнению А.А. Глазкова и др., высказанному в 2015 г., «современные подростки, чей возраст находится в диапазоне до 14 лет, относятся к так называемому цифровому поколению или «поколению Z», т.е. они с рождения знакомы с интернет-пространством и возможно являются его активными пользователями» [4]. Именно представители данного поколения сейчас обучаются на младших курсах вузов, и представители каждого последующего набора будут все в большей и большей степени вовлечены в виртуальную среду.

Следуя логике В.Л. Лехциера [8], можно утверждать, что современный студент существует одновременно как минимум в трех пространствах: 1) пространстве реальной, повседневной жизни (включая быт, отношения, подработку и т.д.); 2) образовательном пространстве вуза; 3) в «виртуальности», которая в данном случае понимается предельно широко, как все искусственные миры, социальные сети, игры и т.д., позволяющие выйти и какое-то время «жить» за рамками «здесь и сейчас», см. рисунок 1.

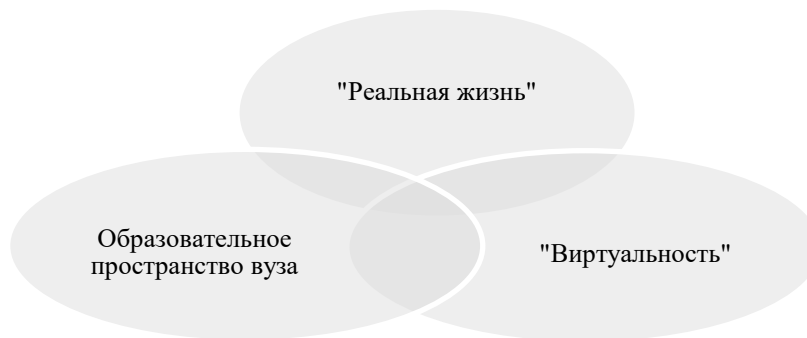


Рисунок 1. – Пространства (миры) жизни современного студента

Каждое из пространств в той или иной мере значимо для студента. Проблема заключается в том, что смыслы и цели, являющиеся системообразующими для разных пространств существования личности, могут не иметь точки пересечения. И тогда одно или два из пространств как бы «исключаются» из жизни. Например, высокая вовлеченность в виртуальное пространство, понимаемая как «активность», направленная на взаимодействие с объектами виртуальной среды, реализуемая как общение и деятельность с различной степенью

интенсивности» [4], может проявляться в пропусках занятий, пренебрежении бытовыми обязанностями и т.д. *Поскольку время личности является ограниченным ресурсом, перечисленные пространства фактически конкурируют между собой за то время, которое уделяет им студент, то есть за вовлеченность студента в то или иное пространство.*

Таким образом, рассматривая студента как представителя возрастной и социальной групп, можно говорить о трех векторах его вовлеченности: 1) вектор «реальной жизни», 2)

образовательный вектор; 3) вектор «виртуальности». О глубокой, обеспечивающей самоосуществление, вовлеченности студента в образовательное пространство можно говорить в тех случаях, когда все три вектора направлены к единой цели (пересечение трех кругов на рисунке 1). В данном случае можно говорить о «вовлеченности человека в его собственную жизнь», которая обеспечивается за счет «согласованности и единства потенциала человека и дела его жизни» [10].

Вопрос об оптимальности вовлеченности формулируется в исследованиях, рассматривающих соотношение «работы» и «жизни» человека. Например, А.А. Бочавер с соавторами [2] пишут о стратегиях «максимального» и «оптимального» насыщения образовательного пространства дошкольника и приводят ряд аргументов в пользу второй стратегии. Авторы подчеркивают, что при использовании стратегии «оптимального» насыщения обучающийся выступает активным участником выбора сфер деятельности. Яркое выраженное преобладание образовательного вектора, таким образом, не является продуктивным, поскольку в этом случае речь скорее идет о «бегстве в деятельность» от реальной жизни, что в конечном итоге может приводить к деструктивной вовлеченности. Последний вариант также рассматривается в научной литературе через призму трудоголизма [1].

В контексте изучения «миров жизни» студента, можно несколько иначе, чем это принято на сегодняшний день, рассмотреть и *цифровизацию образования* – как процесс сближения «виртуальности» и образовательного пространства конкретного вуза, поскольку цифровизация, во-первых, расширяет границы образовательного пространства; во-вторых, позволяет молодому человеку находиться в привычной для него виртуальной среде, решая при этом учебные задачи. С учетом того, что в вузы приходит поколение «цифровых серферов», возможна дальнейшая геймификация образования. При этом речь идет не только о традиционных дидактических играх, но и об использовании моделей игрового взаимодействия в виртуальной среде для организации цифрового образования, когда игра из локального явления превращается в способ проживания учебной ситуации.

В российских научных публикациях наблюдается интересная тенденция: примерно до 2017-2018 г.г. присутствуют публикации об Интернет-зависимости, зависимости от общения в

социальных сетях и т.п. как о негативном явлении; в последние 2 - 3 года (а в зарубежных изданиях – ориентировочно с 2010 г.) те же явления реальности интерпретируются как «цифровой стиль жизни» [8;19] и «мобильная жизнь» [19]. А.А. Глазков и др. полагают, что на сегодняшний день можно «считать виртуальную среду одним из компонентов социализации современной молодежи» [4].

Фактически, виртуальность приобретает статус равноправного «пространства жизни». В этом случае остается открытым вопрос об оптимальности присутствия виртуальности в реальной жизни и в образовании (в том числе, на уровне конкретных образовательных технологий). Так, В.Л. Лехциер отмечает, что «умение обращаться с современным гаджетом... увеличивает вовлеченность в учебный процесс», но с равной долей вероятности дает студенту возможность для «побега» из ситуации учебного взаимодействия [8]. Кроме того, глобальность виртуальной среды созвучна юношескому максимализму, она более привлекательна для них, чем ограниченное определенными рамками «здесь и сейчас». По словам К.В. Киуру, Е.Е. Поповой, «студенты ожидают получить в процессе обучения возможность взаимодействовать с цифровыми технологиями в том же объеме, в котором эти технологии присутствуют в других сферах жизни» [6].

Анализ работы Л.И. Щербаковой и др. [17] позволяет предположить, что одной из причин сопротивления молодежи вовлеченности в образовательное пространство является несовпадение модели поведения, привычной для них в виртуальности, с теми моделями, которые предлагает образовательное пространство вуза. В то же время, нахождение точек соприкосновения виртуального и образовательного пространств может быть весьма ресурсным для повышения академической вовлеченности студентов.

Помимо «виртуальности», к расширению и некоторому размыванию границ самого образовательного пространства приводит реализация университетами «третьей миссии». М. Марко, А. Паусист, вслед за Р. Montesinos и др., описывают «три движущих фактора, лежащих в основе «третьей миссии»: социальный, предпринимательский и инновационный» [12]. Соответственно, студент может быть вовлечен не только в академическую активность как таковую, но и в деятельность инновационных центров, бизнес-инкубаторов, социальных центров, действующих в составе вуза. В данном случае так же правомерно говорить о вовлеченности студента в образовательное пространство вуза.

Помимо факторов, способствующих вовлеченности студентов в образовательное пространство, целесообразным представляется исследование и факторов, препятствующих ей. Н.Г. Малошенок, ссылаясь на В.Н. Козырева, отмечает, что вовлеченности студента может препятствовать отчужденность труда, восприятие норм, ценностей, установок, принятых в данной учебной среде как «чуждых самости студента». По ее мнению, это связано с тем, что «все то, что производится студентом, ... является совершенно бесполезным для общества в целом». Также отмечается, что «отчуждение» может быть понято как «состояние изоляции от группы или активности, к которой индивид должен принадлежать или в которой должен участвовать» [11].

Кроме того, если цели системы (организации) не совпадают с целями индивида, могут формироваться конфликты: 1) внутриличностные – при условии высокой лояльности человека по отношению к организации, 2) межличностные и организационные (при умеренной или низкой лояльности). В случае пролонгированного противостояния человека и организации (в данном случае – студента и вуза), в том числе, на уровне внутриличностного конфликта, может формироваться генерализованная негативная эмоциональная реакция на любые воздействия, исходящие от данной организации. Чаще всего, внешним проявлением такой реакции является ярко выраженный негативизм, либо избегание ситуаций взаимодействия со средой (пропуски занятий и т.п.).

Что касается мер по повышению вовлеченности, в значительной части публикаций говорится о том, что они должны носить массовый характер и включать в себя: отбор персонала (привлечение «качественного контингента»), развитие корпоративной культуры, изменения организационной среды, мотивационные тренинги и т.д. О значимости индивидуальных мероприятий говорится гораздо реже. В частности, анализ работ О.В. Лукьянова позволяет говорить о необходимости построения многоуровневой системы повышения вовлеченности студентов в образовательное пространство. В первом приближении данная система должна включать мероприятия, реализуемые:

1) На уровне организации: модификация самого образовательного пространства, с учетом современных тенденций и психологических особенностей обучающихся.

2) На уровне групп и межгруппового взаимодействия: тренинговая работа, обучение новым поведенческим стратегиям.

3) На личностном уровне: индивидуальная работа со студентом (консультирование, психологическое сопровождение, работа с личностной и субъективной составляющими вовлеченности).

Выводы. Образовательное пространство современного вуза должно соответствовать тем изменениям, которые происходят в обществе как на нормативном (законодательном) уровне, так и на уровне общественного сознания. Одной из таких тенденций является все большая «виртуализация» жизни, привлечение в нее новых технологий. В вузы поступает поколение «цифровых серферов», для которых виртуальная среда является одним из естественных пространств жизни.

Кроме того, говоря о повышении вовлеченности студентов, необходимо помнить о том, что образовательное пространство не может и не должно быть единственным пространством жизни формирующейся личности. Оптимум вовлеченности – величина индивидуальная. Так же, как и темп принятия изменений. Важно понимать, в какую именно часть (сектор) образовательного пространства необходимо вовлекать каждого конкретного студента. Кроме того, необходимо помнить о том, что принуждение ответственного и высокотревожного студента к неинтересной для него деятельности может привести к формированию «деструктивной вовлеченности», когда человек реализует чуждые для него цели и смыслы.

Одним из важнейших признаков оптимальной вовлеченности является удовольствие от выполняемой деятельности. Другими словами, если студент вовлечен в учебно-профессиональную деятельность, то процесс обучения в вузе становится для него процессом самоосуществления, а, следовательно, протекает естественно, с минимумом усилий, либо прилагаемые усилия не воспринимаются таковыми.

Литература:

1. Барабанщикова В.В. Представления о вовлеченности в работу и трудолюбие в современных психологических исследованиях / В.В. Барабанщикова,

О.А. Климова // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 1(17). – С. 52-60.

2. Бочавер А.А. Вовлеченность детей в

дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей / А.А. Бочавер, О.Е. Вербилович, К.В. Павленко, К.Н. Поливанова, Е.В. Сивак // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 4. – С. 32-40.

3. Бызова В.М., Перикова Е.И. Психология метакогнитивизма: вызовы современности / В.М. Бызова, Е.И. Перикова. – Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2020. – 140 с.

4. Глазков А.А. Вовлеченность в виртуальную среду поколения Z / А.А. Глазков, В.В. Ермолаев, Е.Б. Пучкова, Ю.В. Суховершина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 10. – С. 361-368.

5. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии) / Г.В. Залевский // Избранные труды: в 6 т. – Томск: Томский государственный университет, 2013. – Т. 2. – С. 3-326.

6. Киуру К.В. Креативность, коллаборация, критическое мышление и коммуникация как индикаторы вовлеченности студента в процесс обучения / К.В. Киуру, Е.Е. Попова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 151-155.

7. Кустубаева А.М., Камзанова А.Т. Влияние стиля мышления на вовлеченность и эффективность выполнения экспериментальной задачи / А.М. Кустубаева, А.Т. Камзанова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. – № 2. – С. 6-13.

8. Лехциер В.Л. Цифровой стиль жизни и академические коммуникации в аудитории: проблема вовлеченности / В.Л. Лехциер // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. – 2015. – № 2(18). – С. 38-54.

9. Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование / Е.Ю. Литвинова, Н.В. Киселева // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7. – № 3. – С. 5-17.

10. Лукьянов О.В. Инициативность и вовлеченность в экзистенциальном консультировании. Анализ случая [Электронный ресурс] / О.В. Лукьянов, К.В. Вольнец // Вестник Томского государственного

университета. – 2015. – № 400. – С. 277-281. – Режим доступа: <http://vital.lib.tsu.ru.ez.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000520792>

11. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах / Н.Г. Малошонок // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 37-44.

12. Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов / М. Марко, А. Паусист // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 1. – С. 89-101.

13. Павлова Е.В., Махова И.Ю. Представления об образованности как системное новообразование сознания: кросс-культурный аспект: коллективная монография / Е.В. Павлова, И.Ю. Махова; под. общ. ред. Е.В. Павловой. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. – 286 с.

14. Пищик В.И. Психология трансформации ментальности поколений: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Пищик Влада Игоревна; Ин-т образоват. технологий. – Ростов-на-Дону, 2010. – 44 с.

15. Смирнов П.С. Вовлечённость персонала: типы, уровни проявления и связи с практиками управления человеческими ресурсами / П.С. Смирнов // Организационная психология. – 2019. – Т. 9. – № 1. – С. 81-95.

16. Щеглова И.А. Кросс-культурное сравнение учебной вовлеченности студентов / И.А. Щеглова // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – Т. 22. – № 3. – С. 155-164.

17. Щербакова Л.И. Личностные детерминанты поведения молодежи в виртуальной среде / Л.И. Щербакова, Т.Ю. Коренюгина, В.О. Откидычева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 11-1. – С. 153-156.

18. Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education / A.W. Astin // Journal of College Student Development. – September / October. – 1999. – Vol. 40. – № 5. – P. 518-529.

19. Elliott A., Urry J. Mobile lives: self, excess and nature. London and New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2010.

20. Mann S.J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement / Mann S.J. // Studies in Higher Education. – 2001. – Vol. 26. – № 1. – P. 7-20.

References:

1. Drummers V.V. Representations of involvement in work and workaholism in modern psychological research / V.V. Drummers, O.A. Klimova // National Psychological Journal. – 2015. – № 1(17). – S. 52-60.

2. Bochaver A.A. The involvement of children in additional education: control and the value of education on the part of parents / A.A. Bochaver, O.E. Verbilovich, K.V. Pavlenko, K.N. Polivanova, E.V. Sivak // Psychological science and education. – 2018. – Т. 23. – № 4. – S. 32-40.

3. Byzova V. M., Perikova E. I. The Psychology of Metacognitivism: Challenges of the Present / V.M. Byzova, E.I. Perikova. – St. Petersburg: Scythia-print, 2020. – 140 p.

4. Glazkov A.A. Involvement in the virtual environment of generation Z / A.A. Glazkov, V.V.

Ermolaev, E.B. Puchkova, Yu.V. The dry top // International Journal of Applied and Basic Research. – 2015. – № 10. – S. 361-368.

5. Zalevsky G.V. Fixed forms of behavior of individual and group systems (in culture, education, science, norm and pathology) / G.V. Zalevsky // Selected works: in 6 volumes. – Tomsk: Tomsk State University, 2013. – V. 2. – P. 3-326.

6. Kiuru K.V. Creativity, collaboration, critical thinking and communication as indicators of student involvement in the learning process / K.V. Kiuru, E.E. Popova // Problems of modern pedagogical education. – 2019. – № 63-1. – S. 151-155.

7. Kustubaeva A.M., Kamzanova A.T. The influence of the style of thinking on the involvement and

effectiveness of the experimental task / A.M. Kustubaeva, A.T. Kamzanova // Theoretical and experimental psychology. - 2013. - Т. 6. - № 2. - С. 6-13.

8. Lekhtsier V.L. Digital lifestyle and academic communication in the audience: the problem of involvement / V.L. Lehtsier // Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Philosophy. Philology. - 2015. - № 2(18). - С. 38-54.

9. Litvinova E.Yu., Kiseleva N.V. Structural model of student involvement in continuing education / E.Yu. Litvinova, N.V. Kiseleva // Social Psychology and Society. - 2016. - Т. 7. - № 3. - С. 5-17.

10. Lukyanov O.V. Initiative and involvement in existential counseling. Case Analysis [Electronic resource] / O.V. Lukyanov, K.V. Volynets // Bulletin of Tomsk State University. - 2015. - № 400. - С. 277-281. - Access mode: <http://vital.lib.tsu.ru.ez.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000520792>

11. Maloshonok N.G. The involvement of students in the educational process in Russian universities / N.G. Maloshonok // Higher education in Russia. - 2014. - № 1. - С. 37-44.

12. Markl M., Pausist A. Methodology for assessing the third mission of universities / M. Marco, A. Pausist // Continuing Education: XXI Century. - 2013. - Issue. 1. - С. 89-101.

13. Pavlova E.V., Makhova I.Yu. Ideas of education as a systemic formation of consciousness: cross-cultural aspect: collective monograph / E.V. Pavlova, I.Yu.

Makhova; under. total ed. E.V. Pavlova. - Blagoveshchensk: Amur state. Univ., 2017. - 286 s.

14. Pishchik V.I. Psychology of the transformation of the mentality of generations: author. dis. ... Dr. Psychol. Sciences: 19.00.01 / Pishchik Vlada Igorevna; Inst-educate. technology. - Rostov-on-Don, 2010. - 44 p.

15. Smirnov P.S. Personnel involvement: types, levels of manifestation and communication with human resource management practices / P.S. Smirnov // Organizational Psychology. - 2019. - Т. 9. - № 1. - С. 81-95.

16. Scheglova I.A. Cross-cultural comparison of educational involvement of students / I.A. Shcheglova // University management: practice and analysis. - 2018. - Т. 22. - № 3. - С. 155-164.

17. Shcherbakova L.I. Personal determinants of youth behavior in a virtual environment / L.I. Shcherbakova, T.Yu. Korenyugina, V.O. Otkidycheva // Humanitarian, socio-economic and social sciences. - 2014. - № 11-1. - С. 153-156.

18. Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education / A.W. Astin // Journal of College Student Development. - September / October. - 1999. - Vol. 40. - № 5. - С. 518-529.

19. Elliott A., Urry J. Mobile lives: self, excess and nature. London and New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2010.

20. Mann S.J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement / Mann S.J. // Studies in Higher Education. - 2001. - Vol. 26. - № 1. - С. 7-20.

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 159.9.07

Первые итоги психолого-педагогического исследования по развитию компетенций будущих коррекционных педагогов

First results of a psychological-pedagogical research in the development of future correctional teachers' competencies

Акопова М.А., филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске, milena-ako@mail.ru

Оганнисян Д.А., филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске, diana_david999@mail.ru

Акопова М., the branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk, milena-ako@mail.ru

Ohannisyan D., the branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk, diana_david999@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.034

Ключевые слова: профессиональные компетенции, студенты педагогических специальностей, коррекционные педагоги, модульная технология обучения, диагностика компетенций.

Keywords: professional competencies, students, pedagogical specialties, correctional teachers, modular training technology, diagnostics of competencies.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена противоречиями между требованиями, которые предъявляет современная школа к деятельности педагогов (особенно в сфере обучения детей с ОВЗ) и уровнем развития профессиональных компетенций коррекционных педагогов. В статье представлен анализ научных публикаций, посвященных вопросу повышения качества подготовки студентов педагогических профилей и специальностей; описана технология модульного обучения. В статье представлена организация психолого-педагогического исследования по развитию профессиональных компетенций будущих коррекционных педагогов, в основу которого положена разработка дополнительных учебных модулей, ориентированных на самостоятельную практическую работу студентов. Представлены результаты предварительного диагностического исследования студентов на первых этапах профессиональной подготовки (включающего диагностику метапредметных умений студентов; мотивации учебно-профессиональной деятельности и сформированности профессиональных компетенций). Статья предназначена для работников системы среднего профессионального и высшего образования, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is conditioned to the contradictions between the requirements that modern schools impose on the teachers' activities (especially in the field of teaching children with disabilities) and the level of development of correctional teachers' professional competencies. The article presents an analysis of scientific publications devoted to improving the quality of students' training of pedagogical profiles and specialties, describes the technology of modular training. The article describes the organization of psychological-pedagogical research on the development of professional competencies of future correctional teachers, which is based on the development of additional training modules focused on independent practical work of students. The results of preliminary diagnostic research of students at the first stages of professional training (including diagnostics of meta-subject skills of students; motivation of educational and professional activities and formation of professional competencies) are presented. The article is intended for employees of the system of secondary professional and higher education, researchers.

Введение. Участие нашей страны в Болонском процессе приводит к усилению процессов международной интеграции в сфере отечественного образования. В результате на всех уровнях образования (начального, общего и

профессионального) происходят определенные изменения. В частности ориентация на инклюзивные и интегративные процессы приводит к тому, что современная государственная образовательная политика

направлена на обеспечение доступности образования всем членам общества, что приводит к повышению актуальности вопроса об обучении детей с особенностями в развитии, что, в свою очередь, обостряет вопрос о подготовке коррекционных педагогов.

Современная школа предъявляет высокие требования к уровню профессиональной подготовки выпускников педагогических вузов, в частности, к уровню сформированности их профессиональных компетенций. Высокий уровень развития профессиональных компетенций будущего учителя облегчает его продвижение по ступеням профессионального мастерства [8]. А условия развития образования в России позволяют выделить актуальные противоречия между требованиями к интегрированному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и их социальную адаптацию и недостаточной сформированностью профессиональных компетенций педагогов для осуществления инклюзивного образовательного процесса.

Дети с ограниченными возможностями здоровья в силу особенностей психофизического развития нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания. Одним из важных условий успешного обучения и социализации данной категории детей является наличие в системе образования высококвалифицированных специалистов. К современным коррекционным педагогам предъявляется широкий перечень требований: им необходимо владеть не только методиками обучения детей с проблемами в развитии, но и быть способными к научно-исследовательской, методической, консультативно-диагностической, реабилитационной деятельности, а также осуществлять различные аспекты социальной адаптации детей, выстраивая свою работу с учетом требований ФГОС (федеральный государственный образовательный стандарт).

Таким образом, на сегодняшний день формирование профессиональной компетенции будущих коррекционных педагогов должно осуществляться в соответствии с изменениями в системе образования и общества в целом.

В научных публикациях последних лет можно найти много работ, посвященных развитию профессиональных компетенций студентов-педагогов, особенно в свете вступившего в силу профессионального стандарта педагога и обновления ФГОС. При этом предлагаются разные варианты решения данной проблемы. Так, одни авторы отводят большое значение в формировании

профессиональных компетенций будущих учителей, которые позволяют им приобрести опыт практической педагогической деятельности, а также развить профессиональную направленность их личностного развития [4;9].

Другие авторы, в связи с изменениями приоритетов обучения, модификацией его целей и задач, предлагают новые формы включения студента в образовательный процесс или трансформацию традиционно существующих образовательных технологий, в частности, описывают эффективность технологий активного обучения, которые опираются не столько на внимание и память, сколько на творческое, продуктивное мышление и коммуникацию. В качестве отличительных особенностей активных методов обучения, успешное применение которых создает оптимальные условия для овладения профессионально значимыми компетенциями, авторы называют проблемность; соответствие учебно-познавательной деятельности характеру будущих практических (должностных) задач и функций обучаемого; организация учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных способностей и возможностей обучающегося; самостоятельность взаимодействия обучающихся с учебной информацией; взаимообучение; мотивация, основанная на профессиональном интересе, творческом характере учебно-познавательной деятельности, игровом характере проведения занятий, эмоциональном воздействии [3].

Многие авторы [6;7] уделяют большое внимание проектной деятельности как значимому средству формирования профессиональных компетенций педагогов, поскольку проектирование как процесс занимает важное место в педагогическом труде (что отражено и профессиональном стандарте педагога), в частности, при разработке образовательных программ, при построении воспитательной образовательной среды, при организации взаимодействия с участниками образовательного процесса и т.д. Применение данного метода позволяет стимулировать студентов к самостоятельному приобретению знаний; использовать полученные знания для решения практических задач; развивать исследовательские умения студентов, что и способствует формированию их профессиональных компетенций.

В целом, в научной литературе представлены исследования, отражающие эффективность применения самых разных педагогических технологий, средств, форм и методов обучения при формировании профессиональных

компетенций будущих педагогов. В нашем исследовании была предпринята попытка их частичного объединения в рамках технологии модульного обучения.

Материалы и методы исследования.

Модульные технологии обучения являются достаточно популярными в профессиональном образовании в России, что обуславливается, в частности, переходом образовательных учреждений на ФГОС третьего поколения. Модульное обучение нацелено на создание условий выбора в овладении содержанием образовательных программ в разной последовательности, разном объеме и темпе через отдельные и независимые учебные модули с учетом индивидуальных интересов и возможностей студентов [10].

Технологии модульного обучения предусматривают ряд аспектов их разработки и применения. Содержание образования должно представляться в виде законченных, самостоятельных блоков (модулей), включающих в себя определенный объем информации, практические задания и методические указания. У студентов должна быть возможность выбора уровня освоения учебной программы, то есть определенного модуля. Преподаватель в рамках реализации модульной технологии выполняет не столько информационную функцию, сколько ориентирующую или консультативную [10].

При подготовке учебных модулей педагогам необходимо: проанализировать учебный материал с точки зрения его методической целесообразности; определить цели, задачи, спланировать результаты обучения, оценить возможность реализации поставленных целей; разработать дидактический материал к отдельным модулям; организовать самостоятельную работу студентов с учетом их возможностей, а также определить свой функционал при ведении конкретного модуля; определить формы контроля и критерии оценки сформированности определенной профессиональной компетенции или группы компетенций в рамках отдельных модулей [12].

Достоинствами модульной технологии обучения являются: гибкость, отражающая вариативность содержания учебного комплекса, составленного из различных учебных модулей, вариативность методов обучения, системы контроля и оценки; мотивации познавательной деятельности через осознание целей изучения данного модуля преподавателем и студентом; преобладание самостоятельной работы студента среди других видов деятельности, возникающее благодаря системе четко продуманных заданий и

обеспечению самоконтроля знаний; рефлексия познавательной деятельности студентов [2]. Еще одним достоинством модульной технологии, на наш взгляд, является возможность включения в нее элементов других образовательных технологий, а также применения различных активных методов обучения в рамках изучения отдельных модулей, что было использовано нами в рамках психолого-педагогического исследования.

В сентябре 2019 г. на базе филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Буденновске и ГБУСО «Буденновский комплексный центр социального обслуживания населения» была создана опытно-экспериментальная площадка по теме исследования «Развитие профессиональных компетенций у будущих коррекционных педагогов в процессе работы с детьми с ОВЗ».

Целью нашего исследования являются разработка и апробация дополнительных обучающих модулей, направленных на формирование профессиональных компетенций будущих коррекционных педагогов. В исследовании принимают участие студенты вторых-четвертых курсов, получающих среднее профессиональное образование по специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании.

Конечно, федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по данной специальности (от 2014 г.) предусматривает изучение профессиональных модулей в соответствии с основными формируемыми видами деятельности. При этом в состав профессионального модуля входят один или несколько междисциплинарных курсов, практики (учебные или производственные), а заканчивается изучение профессионального модуля квалификационных экзаменом.

Однако при изучении междисциплинарных курсов ведущим в учреждениях среднего профессионального образования до сих пор является проведение лекционных и семинарских занятий, в результате чего преобладает знаниевый подход к подготовке кадров, в то время как профессиональная деятельность коррекционных педагогов требует интегративного подхода к процессу формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов.

В основу формирования ФГОС СПО положен компетентностный подход. Концепция модернизации российского образования определяет основной целью профессионального образования подготовку квалифицированного

работника соответствующего уровня, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, удовлетворению потребности в получении соответствующего образования [1].

У будущего учителя компенсирующего и коррекционно-развивающего образования на современном этапе должна быть сформирована способность адаптироваться к новым условиям, предъявляемым обществом, уметь самостоятельно ставить перед собой и творчески решать актуальные профессиональные и общечеловеческие задачи. Коррекционный педагог, по сути, должен сделать максимально эффективной адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья к окружающему миру, подготовить его к общению со сверстниками и взрослыми, сформировать навыки социально адекватного поведения, в конечном итоге - сделать жизнь детей эмоционально насыщенной и продуктивной. Поэтому, осуществляя профессиональную подготовку будущих педагогов, образовательное учреждение должно обеспечить готовность студентов к самообразованию и саморазвитию, что становится возможным в рамках модульного обучения.

В нашем исследовании преподаватели, участвующие в опытно-экспериментальной работе, разрабатывают и предлагают студентам прохождение дополнительных модулей, опираясь больше не на классические формы ведения занятий, а на самостоятельную работу студентов. Поскольку модульное обучение направлено на формирование у студентов навыков самостоятельной работы (способностей к самоорганизации, самообразованию), при составлении учебных модулей и организации их изучения должно учитываться осознанное целеполагание с учетом ближних (знания, умения и навыки), средних (общеучебные умения и навыки) и перспективных (формирование компетенций) целей. При этом преподаватели в процессе такого модульного обучения выполняют функции консультирования и управления деятельностью студентов, но никак не основного источника информации и контролера по ее усвоению.

Опытно-экспериментальное исследование планируется проводить в несколько этапов.

Первый (подготовительный этап исследования), который был реализован в 2019-2020 учебном году, был направлен на решение следующих основных задач исследования: проведение психолого-педагогической диагностики и составление дополнительных учебных модулей для студентов.

В диагностическом исследовании приняли участие студенты, обучающиеся по специальности 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании», приступившие к изучению профессионального учебного цикла (то есть студенты второго курса, поступившие на базе девяти классов и студенты первого курса, поступившие на базе одиннадцати классов). Диагностика студентов проводилась во втором полугодии после прохождения первой (по учебному плану) учебной практики. Выбор времени проведения диагностики обусловлен двумя факторами: во-первых, у студентов после начала изучения общепрофессиональных дисциплин и прохождения практики должно сформироваться более четкое представление о выбранной профессии; во-вторых, преподаватели (ведущие дисциплины или руководители практик) могут к этому времени дать оценку каждому студенту.

Диагностическое исследование включало три основных блока: 1) диагностика метапредметных умений студентов; 2) диагностика мотивации учебно-профессиональной деятельности; 3) диагностика сформированности профессиональных компетенций студентов.

Результаты исследования. Метапредметные умения студентов являются основой их способности к самостоятельной работе с информацией, а значит, определяют успешность студентов в обучении (в частности, при реализации технологии модульного обучения). Метапредметные умения формируются в рамках школьного обучения, и от того, насколько они сформированы к моменту поступления в вуз, зависит период адаптации к новым требованиям обучения. Однако развитие метапредметных умений продолжается и в период обучения в вузе, что влияет на формирование общепрофессиональных компетенций и успешность дальнейшей профессиональной деятельности. Диагностика метапредметных умений в нашем исследовании проводилось по методикам, описанным О.Ф. Чупровой и А.Г. Шумовской [13].

Результаты первой методики («Анализ текста»), предполагающей анализ текста (по параметрам установление причинно-следственных связей; сравнения; обобщение

фактов; описание и представление проблемы и ее решение) показало, что у 22% исследованных студентов отмечается репродуктивный уровень анализа (предложение составлялось самостоятельно на основе всего текста или его частей), а у остальных (78%) – иллюстративный уровень (предложение по схеме респондент берет в готовом виде из текста без обработки (соотнесения со всей информацией). Результаты методики «Аргументирование» показали, что 48% студентов не могут приводить аргументы в подтверждение своего мнения. Результаты диагностики по методике «Цитата» (определение главной мысли автора) показало, что 72% студентов не могут самостоятельно сформулировать свое мнение и используют готовые выражения из текста (иллюстративный уровень). Таким образом, изначальный уровень развития метапредметных умений студентов невысокий.

Мотивация является одним из важнейших показателей учебно-профессиональной деятельности, она определяет готовность студента не только к учению, овладению профессией, но собственным изменениям. И.А. Зимняя отмечала, что мотивационные ориентации педагогической деятельности те же, что и в учебной [5], поэтому диагностика мотивации

студентов была включена в план нашего экспериментального исследования. Диагностика мотивации проводилась с помощью теста «Изучение мотивации обучения студентов» (методика Т.И. Ильиной). Результаты диагностики показали, что у 14% студентов мотивация обучения – внешняя (получение диплома); у остальных студентов отмечается удовлетворенность выбором профессии (у 38% студентов ведущей является мотивация «Овладение профессией»; у 50% - «Приобретение знаний»). Поэтому можно заключить, что студенты в целом готовы к овладению дополнительными модулями по специальности.

Диагностика сформированности профессиональных компетенций студентов осуществлялась методом опроса экспертов. Мы просили преподавателей, ведущих общепрофессиональные дисциплины и междисциплинарные курсы, также руководителей практики оценить в процентах уровень развития профессиональных компетенций (закрепленных за дисциплиной по учебному плану и ФГОС) каждого студента (на момент опроса). При обработке результатов мы выводили средние показатели сформированности компетенций по каждому студенту и по опытной группе в целом. Результаты опроса отражены в таблице 1.

Таблица 1. – Развитие профессиональных компетенций студентов на начальных этапах обучения

Код	Наименование компетенции	Уровень развития в среднем по группе
ПК 1.1.	Определять цели и задачи, планировать занятия	10%
ПК 1.2.	Проводить занятия	10%
ПК 1.3.	Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения	15%
ПК 1.4.	Анализировать занятия	20%
ПК 1.5.	Вести документацию, обеспечивающую обучение по образовательным программам начального общего образования в начальных классах и начальных классах компенсирующего и коррекционно-развивающего образования	10%
ПК 2.1.	Определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать внеурочные занятия	20%
ПК 2.2.	Проводить внеурочные занятия	15%
ПК 2.3.	Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся	10%
ПК 2.4.	Анализировать процесс и результаты внеурочной деятельности и отдельных занятий	20%
ПК 2.5.	Вести документацию, обеспечивающую организацию внеурочной деятельности и общения обучающихся	15%
ПК 3.1.	Проводить педагогическое наблюдение и диагностику, интерпретировать полученные результаты	10%
ПК 3.2.	Определять цели и задачи, планировать внеклассную работу	15%
ПК 3.4.	Анализировать процесс и результаты проведения внеклассных мероприятий	15%

Продолжение таблицы 1

Код	Наименование компетенции	Уровень развития в среднем по группе
ПК 3.5.	Определять цели и задачи, планировать работу с родителями, лицами, их заменяющими	5%
ПК 3.6.	Обеспечивать взаимодействие с родителями при решении задач обучения и воспитания	5%
ПК 3.7.	Анализировать результаты работы с родителями	5%
ПК 3.8.	Координировать деятельность работников образовательной организации, работающих с классом	2%
ПК 4.1.	Выбирать учебно-методический комплект, разрабатывать учебно-методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы) на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и примерных программ с учетом типа образовательной организации, особенностей класса/группы и отдельных обучающихся	5%
ПК 4.2.	Создавать в кабинете предметно-развивающую среду	5%
ПК 4.3.	Систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области начального общего образования, в том числе компенсирующего и коррекционно-развивающего, на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов	20%
ПК 4.4.	Оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений	15%
ПК 4.5.	Участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области начального образования, в том числе компенсирующего и коррекционно-развивающего	10%

Как видно из таблицы, уровень развития компетенций студентов на начальном этапе профессиональной подготовки преподаватели оценивают невысоко, что вполне закономерно. Оценка уровня развития компетенций на последующих этапах нашего экспериментального исследования планируется осуществлять по результатам квалификационных экзаменов (и дополнительных экспертных опросов).

В соответствии с решением творческой группы, задействованной в работе опытно-

экспериментальной площадки, преподаватели, принимающие участие в экспериментальном обучении, должны были разработать дополнительные учебные модули для студентов, соответствующие их специальности (44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании»), учитывающие основные параметры предлагаемой им модели, см. рисунок 1.

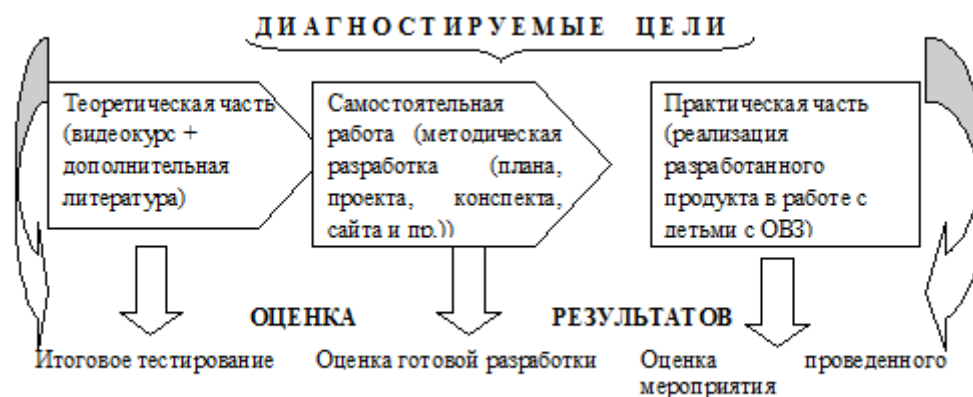


Рисунок 2. – Схема разработки дополнительного учебного модуля

Диагностичная постановка целей, которых должен достичь студент при изучении учебного модуля, является одним из принципов модульной технологии обучения. Поскольку реализацию модулей планируется осуществлять во внеучебное время в качестве дополнительного образования, преподавателям рекомендовалось осуществлять теоретическую подготовку в виде видео-занятий. Это позволит студентам изучать материал в удобное для них время (но соблюдением установленных сроков). Подразумевая под самостоятельной работой студентов, планируемую и выполняемую по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия [11], планируется предложить студентам творческую работу, направленную непосредственно на развитие его профессиональных компетенций. Содержание СРС зависит от курса, но в итоге студент должен представить готовый продукт – педагогическую разработку (например, конспект занятия по развитию познавательной деятельности с ребенком с ЗПР). Практическая реализация данного продукта (на базе ГБУСО «Буденновский комплексный центр социального обслуживания населения») под руководством преподавателя определяет качество усвоения студентом всего дополнительного учебного модуля.

Ожидаемым результатом работы опытно-экспериментальной площадки по реализации предлагаемым студентам дополнительным учебным модулям является повышение качества подготовки педагогических кадров

образовательных учреждений, осуществляющих коррекционное и инклюзивное образование; формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в области коррекционно-педагогической работы с детьми с особыми образовательными потребностями; формирование у студентов готовности к самостоятельной педагогической деятельности.

Заключение. С учетом современных тенденций развития инклюзивного и коррекционного образования приобретают особую актуальность вопросы о развитии профессиональных компетентностей современных педагогов. В научной литературе рассматриваются разные подходы к совершенствованию системы профессионального образования в целях подготовки высококвалифицированных педагогов. В этой связи определенным интересом представляют возможности технологии модульного образования, которые могут сочетать в себе разные методы и формы обучения. Представленный в данном исследовании подход применения дополнительных учебных модулей в процессе подготовки будущих коррекционных педагогов позволит повысить уровень развития их профессиональных компетенций, сформировать навыки самостоятельной практической работы. Полученные результаты пилотного диагностического исследования студентов и описание самой модульной технологии позволяют расширить опытно-экспериментальную работу и определить перспективы дальнейших исследований.

Литература:

1. Акулова О.В. Компетентностная модель современного педагога / О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. – СПб., 2007. – 158 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
3. Борисова Н.А., Пепик Л.А. Использование активных образовательных технологий в рамках психолого-педагогического блока дисциплин при обучении студентов-дефектологов / Н.А. Борисова, Л.А. Пепик // Развитие профессиональных компетенций студентов педагогического и психологического направлений в условиях разноуровневой подготовки в университете / Материалы всероссийской научно-практической конференции; под ред. Р.А. Самофала. – Череповец: ЧГУ, 2015. – С. 11-16.
4. Ефанов А.В. Развитие профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе производственной практики: автореф. дис. ... канд. пед.

- наук: 13.00.08 / Ефанов Андрей Викторович. – Екатеринбург, 2002. – 27 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: «Логос», 2000. – 384 с.
6. Корякина И.В. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности студента среднего профессионального образования в условиях новой образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Корякина Ирина Викторовна. – М., 2013. – 25 с.
7. Парфенова Т.А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза / Т.А. Парфенова // Теория и практика общественного развития. - 2013. - № 10. - С. 224-228.
8. Профессиональная подготовка учителя в условиях модернизации высшего образования: коллективная монография / Н.Г. Арзамасцева, Н.С. Бахрамова и др. – Йошкар-Ола, 2011. – 284 с.
9. Светлова В.А. Развитие самообразовательной компетенции будущих педагогов в процессе

педагогической практики / В.А. Светлова // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации / Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. - Йошкар-Ола, 2017. - С. 175-178.

10. Современные образовательные технологии: учеб. пособие; под ред. Н.В. Бордовской. - М.: КНОРУС, 2011. - 432 с.

11. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 368 с.

12. Усманова Ф.К. Технология модульного обучения при формировании профессиональных компетенций студентов / Ф.К. Усманова // Научное обозрение. Педагогические науки. - 2015. - № 3. - С. 138-139.

13. Чупрова О.Ф., Шумовская А.Г. Диагностика метапредметных умений студентов 1 курса: результаты, оценки, выводы / О.Ф. Чупрова, А.Г. Шумовская // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. - 2012. - № 4. - С. 198-201.

References:

1. Akulova O.V. Competency model of a modern teacher / O.V. Akulova, E.S. Zaire-Beck, S.A. Pisareva, E.V. Piskunova. - SPb., 2007. - 158 p.

2. Bespalko V.P. Components of educational technology / V.P. Not a bit. - M.: Pedagogy, 1989. - 190 p.

3. Borisova N.A., Pepik L.A. The use of active educational technologies in the framework of the psychological and pedagogical block of disciplines in the training of defectologists / N.A. Borisova, L.A. Pepik // Development of professional competencies of students of pedagogical and psychological areas in the conditions of multilevel preparation at the university / Materials of the All-Russian scientific-practical conference; under the editorship of R.A. Samofala. - Cherepovets: ChSU, 2015. - S. 11-16.

4. Efanov A.V. The development of professional competence of future teachers in the production process: abstract. dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 / Efanov Andrey Viktorovich. - Ekaterinburg, 2002. - 27 p.

5. Winter I.A. Educational Psychology: a textbook for high schools / I.A. Winter. - M.: "Logos", 2000. - 384 p.

6. Koryakina I.V. Project activity as a means of forming the professional competence of a student of secondary vocational education in the new educational environment: abstract. dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 / Koryakina Irina Viktorovna. - M., 2013. - 25 p.

7. Parfenova T.A. Formation of project competence of future teachers in a university / T.A. Parfenova // Theory

and practice of social development. - 2013. - № 10. - S. 224-228.

8. Teacher training in the modernization of higher education: a collective monograph / N.G. Arzamastseva, N.S. Bastrakova et al. - Yoshkar-Ola, 2011. - 284 p.

9. Svetlova V.A. development of self-educational competence of future teachers in the process of teaching practice / V.A. Svetlova // Elementary school: problems and prospects, values and innovations / Materials of the X All-Russian Scientific and Practical Conference. - Yoshkar-Ola, 2017. - S. 175-178.

10. Modern educational technology: textbook. allowance; under the editorship of N.V. Bordovskoy. - M.: KNORUS, 2011. - 432 p.

11. Modern pedagogical and information technology in the education system: textbook. manual for students of higher. textbook. institutions / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkin. - M.: Publishing Center "Academy", 2007. - 368 p.

12. Usmanova F.K. The technology of modular training in the formation of professional competencies of students / F.K. Usmanova // Scientific Review. Pedagogical sciences. - 2015. - № 3. - S. 138-139.

13. Chuprova O.F., Shumovskaya A.G. Diagnosis of meta-subject skills of 1st year students: results, assessments, conclusions / O.F. Chuprova A.G. Shumovskaya // Bulletin of the Irkutsk State Linguistic University. - 2012. - № 4. - S. 198-201.

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 37.015.3

Профилактика эмоционального выгорания в педагогическом коллективе

Prevention of emotional burnout in the teaching staff

Николаева А.А., ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», nikolaevaaa@mgppu.ru

Беляева В.С., ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», verkon.08@gmail.com

Nikolaeva A., Moscow State University of Psychology & Education, nikolaevaaa@mgppu.ru

Belyaeva V., Moscow State University of Psychology & Education, verkon.08@gmail.com

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.035

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профилактика эмоционального выгорания, профессиональное выгорание, профессиональный стресс, педагогический коллектив, стрессоустойчивость, конфликтность, эмоциональный интеллект, педагог, образовательное учреждение.

Keywords: burnout, prevention of burnout, professional burnout, professional stress, teaching staff, stress tolerance, conflict, emotional intelligence, teacher, educational institution.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что здоровье преподавательского состава в школе (не только физическое, но и психологическое) влияет на качество воспитательно-образовательного процесса, а также способствует качественной и продуктивной модернизации российского образования. Цель исследования заключается в выявлении причин и степени эмоционального выгорания среди педагогов московской школы и разработке на основе результатов данного анализа рекомендаций по его профилактике в педагогическом коллективе.

В статье проведено теоретическое освещение сущности и признаков феноменов эмоционального и профессионального выгорания. В научной литературе есть работы, согласно которым феномен эмоционального выгорания подвержены работники профессий «человек-человек». Определены причины склонности работников педагогического коллектива к эмоциональному выгоранию. С использованием тестовых методик и разработанной автором анкеты диагностики уровня профессионального выгорания было проведено исследование по определению причин и факторов эмоционального выгорания педагогов.

Результатом проведенного исследования является выявление у респондентов стойких признаков синдрома эмоционального выгорания. Определено, что многие преподаватели находятся на стадии эмоционального истощения и фазе напряжения. Предложено в целях профилактики эмоционального выгорания проводить работу с педагогами на повышение стрессоустойчивости, а также установки благоприятной психологической атмосферы в педагогическом коллективе.

Статья предназначена для членов педагогического коллектива образовательных учреждений, педагогов-психологов, администрации образовательных учреждений в лице руководителей школьных и дошкольных отделений, а также учреждений высшего и средне-профессионального образования.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the health of the teaching staff at school (not only physical, but also psychological) affects the quality of the educational process, and also contributes to a better and more productive modernization of Russian education. The purpose of the study is to identify the causes and extent of emotional burnout among Moscow school teachers and develop recommendations for its prevention in the teaching staff based on the results of this analysis.

The article provides theoretical coverage of the essence and signs of the phenomena of emotional and professional burnout. In the scientific literature, there are works according to which the phenomenon of emotional burnout in General is subject to employees of professions "man-man". The reasons for the tendency of employees of the teaching staff to emotional burnout are determined. Using questionnaires and testing, as well as an author's survey and interview, a study was conducted to determine the causes and factors of teachers' emotional burnout.

The result of the research is the identification of persistent signs of burnout syndrome in respondents. It is determined that many teachers are at the stage of emotional exhaustion and stress phase. In order to prevent emotional burnout, it is proposed to work with teachers to increase their stress tolerance, as well as to establish a favorable psychological atmosphere in the teaching staff.

The article is intended for members of the teaching staff of educational institutions, teachers-psychologists, the administration of educational institutions represented by the heads of school and preschool departments, as well as institutions of higher and secondary vocational education.

Введение. На сегодняшний день в условиях модернизации российского образования остро стоит проблема как улучшения его качества, так и усиления его развивающего, обучающего и воспитывающего потенциала [13]. Всего этого можно достигнуть при условии профессиональной компетентности педагога, его физического и психического здоровья [5]. Поэтому данный вопрос приобретает актуальность из-за высокой эмоциональной напряженности в рамках профессиональной деятельности педагога, который усиливает риск развития синдрома профессионального выгорания [15].

Понятие «синдром эмоционального выгорания» впервые было использовано психиатром из США Г. Фрейденбергом в 1974 г. [1]. Сегодня под эмоциональным выгоранием мы понимаем умственное, эмоциональное и физическое истощение организма от длительной эмоциональной нагрузки. Эта нагрузка может быть выражена в систематическом чувстве усталости, состоянии депрессии, недостатке энергии, а также утрате способности видеть положительные результаты своего собственного труда. Подобное состояние может стать следствием профессиональных стрессов [4].

Принято выделять несколько признаков эмоционального выгорания: чувство эмоционального истощения; переживание отрицательных чувств по отношению к окружающим; негативная самооценка.

При этом главным признаком становления у педагога синдрома эмоционального выгорания [3] считается постепенная утрата эмоциональной, физической и интеллектуальной энергии; а также эмоциональная истощенность, которая может стать причиной роста ощущения неудовлетворенности как результатами собственного труда, равно и жизненной ситуацией в целом [2;8].

Ощущения беспомощности и апатии, которые нередко проявляются при синдроме эмоционального выгорания [6], сменяются агрессивным состоянием. Утрачивается контакт с учащимися и коллегами [10], усиливается ощущение отсутствия востребованности, педагог начинает стремиться дистанцироваться от коллег, разочаровывается в своем профессиональном

выборе [12]. В то же время зачастую психоэмоциональные симптомы сопровождаются соматическими. К примеру, педагог нередко начинает ощущать головную боль, у него повышается артериальное давление, проявляется гастрит и другие болезни.

Материалы и методы исследования. С целью выявления причин и степени эмоционального выгорания в педагогическом коллективе и разработки на их основе рекомендаций по его профилактике было проведено эмпирическое исследование. Основными задачами, исходя из поставленной цели, стали:

- определение уровня профессионального выгорания педагогов московской школы;
- выявление причин профессионального выгорания педагогов;
- определение путей профилактики синдрома профессионального выгорания у педагогов.

Для реализации выдвинутых задач в педагогическом коллективе ГБОУ г. Москвы «Школа № 1236 имени С.В. Милашенкова» было проведено исследование.

В рамках исследования были использованы опросник профессионального выгорания К. Маслача и С. Джексона (Maslach Burnout Inventory (MBI)) в адаптации Н.Е. Водопьяновой [3;4], методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, а также проведен опрос по выявлению причин эмоционального выгорания. Выбор данных методик обусловлен тем, что непосредственно выделенные методики предназначены для определения степени «выгорания» в профессиях типа «человек-человек», к которым и относится профессия педагога [9]. Методики позволяют определить признаки рассматриваемого синдрома, причины его появления, которые являются значимыми аспектами при формировании способов профилактики профессионального выгорания.

Результаты исследования. В процессе изучения проблемы эмоционального выгорания было опрошено 76 педагогов в возрасте от 25 до 61 года, чей стаж варьируется от 2 до 38 лет. Изначально был проведен тестовый опрос по методике диагностики профессионального выгорания К. Маслача и С. Джексона. По результатам опроса было определено, что у 29%

педагогов (22 человека) отсутствуют серьезные предпосылки к возникновению синдрома эмоционального выгорания. Для этих специалистов характерны отдельно взятые симптомы выгорания, типичные для начального этапа. Однако на данной стадии педагог способен сам справиться с возникающими трудностями. Но если вдуматься в первые результаты опроса, то они вызывают тревогу, так как лишь каждого третьего члена педагогического коллектива можно назвать психологически здоровым и устойчивым.

Следующую группу составили педагоги, у которых эмоциональное выгорание находится на этапе формирования. В данную группу вошли 37% педагогов (28 человек), для них свойственен спад уровня личного участия по отношению к другим педагогам, учащимся. Вышесказанное выражается в утрате позитивного восприятия других участников педагогического коллектива, переходе от помощи к контролю и надзору, преобладании стереотипов в поведении по отношению к другим педагогам, проявлении антигуманного подхода к окружающим [7]. Для педагогов второй группы типичны безразличие, цинизм и отсутствие эмпатии. Они не особо хотят выполнять свои профессиональные обязанности, и, прежде всего, их интересует материальный аспект работы.

В третью группу вошли педагоги, для которых типичны стойкие признаки синдрома эмоционального выгорания (34%, 26 человек). Для последней группы респондентов свойственны симптомы депрессии, чувство вины, заниженная самооценка, апатия, низкая концентрация внимания и т.д. Ряд педагогов говорили о плохом иммунитете, высоком давлении, систематических головных болях, что также является признаками сильного эмоционального выгорания. Основную массу педагогов в данном случае составили сотрудники с высоким стажем работы.

Для более полной картины было проведено исследование по методике В. Бойко с целью определения уровня эмоционального выгорания. По итогам данного тестирования было определено, что более высокий уровень эмоционального выгорания характерен для педагогов со стажем работы более 25 лет. В целом же, 45% из опрошенных педагогов (34 человек) были отнесены к фазе резистентности. В частности, для них более характерно проявление неадекватных эмоциональных реакций, а также состояние экономии эмоций. При этом, не проявляя необходимого эмоционального отношения к собственным ученикам, педагог

защищает определенную стратегию: оправдывается за некую грубость либо недостаточное проявление внимания к учащимся, способен проецировать вину на обучающихся.

К фазе истощения по результатам проведения методики было отнесено 24% педагогов (18 человек). Для них типично проявление выраженного спада энергетического тонуса. Более характерными для педагогов данной группы являются негативные эмоции.

И, наконец, к фазе напряжения было отнесено 31% педагогов (24 человек), у которых отмечается проявление недовольства собой, а также выбранной профессиональной деятельностью. Проявление этой фазы нередко является типичным для молодых специалистов.

Помимо указанного, в рамках исследования был проведен опрос педагогов с целью выявления основных причин проявления синдрома эмоционального выгорания. Опрос проводился с использованием авторской анкеты. По результатам анализа ответов педагогов на вопрос: «Что, по Вашему мнению, является первостепенной причиной появления синдрома эмоционального выгорания у современного педагога?» были определены основные аспекты проявления синдрома. К ним можно отнести следующие:

- неудовлетворительная материально-техническая оснащенность учебно-производственного процесса;
- высокий уровень загруженности при ведении документации;
- отсутствие свободного времени, в том числе на семью, отношения и личную жизнь;
- неудовлетворенность во взаимодействии с учениками и/или их родителями;
- отсутствие стремления повышать профессиональную компетентность.

Исходя из выделенных аспектов проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов, которые были определены по данным опроса, было установлено, что, в первую очередь, профилактика эмоционального выгорания [11] в педагогическом коллективе должна быть направлена на снижение воздействия стрессовых, депрессивных факторов внешней среды [14]. В частности, педагогам по возможности следует так планировать собственную нагрузку, чтобы оптимизировать режим работы и отдыха.

Так, по результатам проведенного опроса, одной из причин эмоционального выгорания стало «отсутствие свободного времени, в том числе на семью...», следовательно, вероятность развития исследуемого синдрома возрастает из-за невозможности провести педагогом границу

между работой и семьей: зачастую учителя дома проводят подготовку к занятиям, проверяют домашние и контрольные работы учеников. Несомненно, исключить подобную практику не представляется возможным, однако можно помочь педагогам, проводя тренинги по тайм-менеджменту для более грамотного планирования своего занятия, чтобы оставалось достаточно свободного времени на семью и личную жизнь в целом.

Заключение. Таким образом, по результатам проведения эмпирического исследования было установлено, что подавляющее число педагогов испытывают синдром профессионального выгорания. При этом у 29% респондентов отсутствуют серьезные предпосылки к возникновению синдрома эмоционального выгорания. На основе проведенного опроса были выделены основные рекомендации по профилактике эмоционального выгорания в педагогическом коллективе.

Не менее значимым профилактическим ресурсом, который способствует снижению риска развития эмоционального выгорания, считается развитие эмоционального интеллекта. Он помогает более успешно управлять своими эмоциями, воспринимать чувства окружающих людей, а также способствует разделению социальных ролей и осознанию себя как «я-педагог» и «я-жена», «я-мать» и т.п. Согласно исследованиям ученых, развитие эмоционального интеллекта способствует успешному переживанию индивидом продолжительного воздействия стрессовых факторов, снижает риск появления эмоционального выгорания. Так, например, в 1920-е годы американский психолог Торндайк изучал «интеллектуальные действия», называя их «социальным интеллектом», однако лишь через 3 десятилетия в научных работах стал появляться термин «эмоциональный интеллект».

Для педагогического коллектива, участники которого систематически испытывают эмоциональную нагрузку, развитие эмоционального интеллекта считается наиболее значимым, поскольку способствует существенному снижению вероятности развития депрессивного состояния, раздражительности и конфликтности, а также росту способности адаптации, плодотворному взаимодействию с коллегами и учениками. Непосредственно по данной причине рекомендуется включить курс развития эмоционального интеллекта в программу профессиональной подготовки педагога.

Особую роль в профилактике эмоционального выгорания педагогического

коллектива играют навыки саморегулирования и релаксации.

Таким образом, давая оценку проявлению синдрома эмоционального выгорания, можно сделать вывод, что его профилактика в педагогическом коллективе обретает огромное практическое значение, так как эмоциональное выгорание отрицательно воздействует как на профессиональную деятельность, так и личность педагога.

Для профилактики эмоционального выгорания важно информировать педагогический коллектив о различных аспектах, которые влияют на формирование синдрома выгорания, а также о его симптомах.

Подводя итоги, представляется необходимым отметить, что профилактика эмоционального выгорания в педагогическом коллективе подразумевает становление и развитие навыков вносить разнообразие в собственную профессиональную деятельность. А именно:

- использовать стратегии, направленные на предотвращение внешних обстоятельств, которые могут вызвать выгорание: формирование и поддержка «здорового рабочего окружения», то есть применение коммуникативных стилей руководства, признание административными ресурсами результатов работы педагогов (использование похвалы, высоких оценок, повышение оплаты труда), проведение систематического профессионально-медицинского и психологического мониторинга;

- взаимодействовать с педагогами из других учебных заведений, что способствует сплочению педагогических коллективов, формированию позитивного психологического климата; позволяет педагогам не только устанавливать доверительные отношения, а также и развивать умение разбираться в собственных чувствах; кроме того, на данных встречах проводится анализ различных конфликтных педагогических ситуаций, моделируются конструктивные формы поведения в ситуации конфликта, что в последующем оказывает положительное влияние на предупреждение действий неконструктивных механизмов в рамках педагогического взаимодействия;

- уделять внимание не только профессиональному, но и личностному развитию: большое значение имеют пути борьбы со стрессовыми состояниями, снятия эмоционального напряжения, формирования навыков профилактики негативных эмоциональных состояний, повышения своей самооценки (положительная самооценка педагога как достойного уважения человека и

профессионала позволяет ему ощущать самоудовлетворение в личном и профессиональном плане);

- учиться грамотно планировать свое время, не забывая про обязательный отдых. Педагогу во время отдыха следует отступить от привычной для него социальной роли: к примеру, принять участие в спортивном мероприятии или празднике, выехать с коллективом на природу либо в театр. Желательно, чтобы у педагогов было место для отдыха (кабинет эмоциональной разгрузки, как вариант), где они могут расслабиться, снять напряжение, отдохнуть между уроками; педагогам также рекомендуется посещать творческие занятия (танцы, пение, рисование).

Немаловажную роль играет верная организация режима дня, обязательная двигательная активность, которая способствует

снижению воздействия стрессогенных факторов. Положительное влияние на профилактику может оказать и овладение техникой релаксации и медитации.

В рамках учебных заведений необходимо проводить специальные тренинговые программы личностного развития педагогов, а также развития их эмоционального интеллекта.

Итак, с целью профилактики развития синдрома эмоционального выгорания педагог должен уметь периодически давать объективную оценку собственной жизни, определять, насколько реальность совпадает с его ожиданиями, определять, что необходимо сделать, чтобы изменить свою жизнь к лучшему. Лишь забота о качестве собственной жизни поможет оставаться в тонусе, а также сохранить свое психологическое здоровье.

Литература:

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 32 с.
2. Бородаенко Е.А. Роль эмоционального интеллекта в профилактике синдрома эмоционального выгорания в педагогической деятельности / Е.А. Бородаенко // Научный поиск. – 2012. – № 25. – С. 8-12.
3. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома эмоционального выгорания / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. – 160 с.
4. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2015. – 212 с.
5. Зиновьева Н.А., Николаева А.А. Характеристики "я-образа" конфликтных педагогов / Н.А. Зиновьева, А.А. Николаева // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 3(134). - С. 160-166.
6. Иванова И.В. Профилактика эмоционального выгорания педагога / И.В. Иванова // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: гуманитарные науки. – 2013. – № 2. – С. 26-30.
7. Корецкая Е.А., Николаева А.А. Профилактика конфликтов в образовательной организации: современные подходы // Педагогика. - 2019. - № 9. - С. 27-35.
8. Ланина Н.В., Пономарева В.Н. Социально-психологические факторы эмоционального выгорания

педагогов / Н.В. Ланина, В.Н. Пономарева // Известия Воронежского ГПУ. – 2017. – № 4(277). – С. 229-232.

9. Маслач К. Практикум по социальной психологии / К. Маслач. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.

10. Николаева А.А., Савченко И.А. Роль учителя в профилактике конфликтов посредством информационной безопасности в образовательном учреждении // Научно-педагогическое обозрение. - 2018. - № 2(20). - С. 125-130.

11. Профилактика эмоциональных нагрузок в педагогическом коллективе; сост. Е.А. Шкуринская. – Волгоград: Учитель, 2008. – 158 с.

12. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85-95.

13. Савченко И.А., Варавкина А.В. Актуальные проблемы управления развитием образовательной организации / И.А. Савченко, А.В. Варавкина // Экономика и предпринимательство. - 2017. - № 1(78). - С. 1034-1036.

14. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 2012. – 124 с.

15. Филина С. О «синдроме профессионального выгорания» и технике безопасности в работе педагогов и других специалистов социальной сферы / С. Филина // Школьный психолог. – 2003. – № 36. – С. 18-23.

References:

1. Boyko V.V. Syndrome of "emotional burnout" in professional communication / V.V. Smartly. - St. Petersburg: Peter, 1999. - 32 p.
2. Borodaenko EA The role of emotional intelligence in the prevention of burnout syndrome in pedagogical activity / E.A. Borodaenko // Scientific Search. - 2012. - № 25. - S. 8-12.

3. Vodopyanova N.E. Prevention and correction of burnout syndrome / N.E. Vodopyanova. - St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2011. - 160 p.

4. Vodopyanova N.E. Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention / N.E. Vodopyanova. - St. Petersburg: Peter, 2015. - 212 p.

5. Zinovieva N.A., Nikolaeva A.A. Characteristics of the "I-image" of conflicting teachers / N.A. Zinoviev, A.A. Nikolaev // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 3 (134). - S. 160-166.

6. Ivanova I.V. Prevention of emotional burnout of a teacher / I.V. Ivanova // Bulletin of the educational consortium Central Russian University. Series: humanities. - 2013. - № 2. - S. 26-30.

7. Koretskaya E.A., Nikolaev A.A. Conflict Prevention in an Educational Organization: Modern Approaches // Pedagogy. - 2019. - № 9. - S. 27-35.

8. Lanina N.V., Ponomareva V.N. Socio-psychological factors of emotional burnout of teachers / N.V. Lanina, V.N. Ponomareva // News of the Voronezh GPU. - 2017. - № 4(277). - S. 229-232.

9. Maslach K. Workshop on social psychology / K. Maslach. - St. Petersburg: Peter, 2000. - 528 s.

10. Nikolaev A.A., Savchenko I.A. The role of a teacher in conflict prevention through information security

in an educational institution // Scientific and pedagogical review. - 2018. - № 2(20). - S. 125-130.

11. Prevention of emotional stress in the teaching staff; comp. E.A. Shkurinskaya. - Volgograd: Teacher, 2008. - 158 p.

12. Ronginskaya T.I. Burnout Syndrome in Social Professions / T.I. Ronginskaya // Psychological journal. - 2002. - Т. 23. - № 3. - S. 85-95.

13. Savchenko I.A., Varavkina A.V. Actual problems of educational organization development management / I.A. Savchenko, A.V. Varavkina // Economics and Entrepreneurship. - 2017. - № 1 (78). - S. 1034-1036.

14. Selye G. Stress without distress / G. Selye. - M.: Progress, 2012. - 124 p.

15. Filina S. About the "syndrome of professional burnout" and safety in the work of teachers and other specialists in the social sphere / S. Filina // School psychologist. - 2003. - № 36. - S. 18-23.

19.00.07 - Педагогическая психология



Психология безопасности

УДК 159.9

Детерминанты отклоняющегося поведения обучающихся группы риска в образовательной среде

Determinants of deviating behavior of risk group students in the educational environment

Хусаинова С.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
sv_husainova@mail.ru

Угарова Н.М., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
sentibrina21@mail.ru

Khusainova S., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", sv_husainova@mail.ru

Ugarova N., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", sentibrina21@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.036

Статья выполнена по государственному заданию № 0599-2019-0043 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения».

Ключевые слова: образовательная среда, психологические условия, обучающиеся, группа риска, терроризм, экстремизм.

Keywords: educational environment, psychological conditions, students, risk group, terrorism, extremism.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью непрерывного изучения отклоняющегося поведения обучающихся в образовательной среде. Необходимость в выявлении критериев и индикаторов для изучения группы риска – категории лиц, требующих особого внимания, позволяет внести уточнения в проведение анализа результатов наблюдения и эмпирического исследования. В данную категорию может попасть любой обучающийся, находящийся в трудной ситуации изменения, стресса и оказавшийся без поддержки близких в момент становления и развития. В статье показана возможность применения психодинамического подхода в изучении поведения лиц группы риска. Авторами проводится анализ результатов наблюдения и эмпирического исследования подверженности влиянию и поведенческой активности обучающихся. В результате проведенного исследования выявлены критерии (детерминанты) для дальнейшего изучения лиц категории особого внимания: проявление нетерпимости к окружающим; оскорбления, насмешки, пренебрежение; игнорирование (отказ в беседе, в признании); негативные стереотипы, предубеждения, поиск врага (перенос вины за несчастье и социальные проблемы); запугивание, угрозы; собственные представления о справедливости; эгоцентризм и отсутствие критики к себе и др. Выявлено, что одним из необходимых направлений в работе педагогов и педагогов-психологов является организация условий принятия лиц группы риска в образовательную среду, с учетом динамики развития их психики с неравномерностью проявления эффекта воздействия внешних раздражителей.

Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to continuously study the deviating behavior of students in the educational environment. The need to identify criteria and indicators for the study of the "risk" group makes it possible to clarify the analysis of the results of observation and empirical research. The "risk" group can include any student in a difficult situation of change, stress and without the support of loved ones at the moment of its formation and development. The article shows the possibility of applying a psychodynamic approach in studying the behavior of persons of the "risk group." The authors analyze the results of observation and empirical study of exposure to influence and behavioral activity of students. The study revealed criteria (determinants) for further study of persons of "risk"

group: manifestation of intolerance towards others; insults, sneers, neglect; Ignoring (denial in conversation, in recognition); Negative stereotypes, biases, the search for the enemy (transfer of blame for misfortune and social problems); intimidation, threats; Own perceptions of fairness; Egocentrism and lack of criticism of itself, etc. It was revealed that one of the necessary directions in the work of teachers and teachers-psychologists is the organization of conditions for admission of persons of "risk" group into the educational environment, taking into account the dynamics of their psyche development with uneven manifestation of the effect of external stimuli.

The article is intended for employees of the educational system, heads of educational organizations, researchers.

Введение. В настоящее время наиболее актуально изучение поведенческой активности студента в образовательной среде, в период становления его профессиональной деятельности, предполагающей качественные изменения личности. Решение проблемы поиска основных детерминант отклоняющегося поведения человека, на наш взгляд, могут обеспечить научные взгляды Б.Г. Ананьева [1] о системной организации структуры человека и Л.С. Выготского [2], ориентированные на познание, прежде всего целостности человека в динамике его психологических проявлений.

Онтологическое направление определяет внутреннюю динамику психических процессов, уровень социальной адаптированности личности и эффективной саморегуляции деятельности. Динамика развития психики связана с неравномерностью проявления эффекта воздействия внешних раздражителей. Психодинамический подход с этой точки зрения является уникальным, так как в его рамках возможно изучение мотивации человеческого поведения, чувств, переживаний, влечений и т.д. Это же отмечают основатели теоретических воззрений единой и непротиворечивой психодинамической теории. Самым трудным с их точки зрения является удержание момента движения и фиксации взаимодействия элементов психики и некоторых структур личности. Психическая активность субъекта характеризуется параметрами непрерывного взаимодействия свойств и состояний структурных компонентов психической активности субъекта. Отечественными исследователями (Ковалев А.Г. [3], Парыгин Б.Д. [5], Платонов К.К. [6] и др.) предложено различать в личности психические процессы, свойства и состояния, которые между собой взаимосвязаны и динамичны. Динамическая и статическая структуры могут находиться в противоречии, это говорит о том, что элементы могут быть противоречивыми, проявляясь в разных жизненных обстоятельствах [11].

Говоря об обстоятельствах жизни человека, всегда предполагается смещение проявления событий с позитивного на негативный характер или возникновение ситуации изменения в процессе осуществления деятельности. Такие

обстоятельства несут в себе предполагаемые риски и вызывают у человека определенные реакции на негативные события. Не всем удастся сразу справиться с вызовами общества, развитием технологий, экономическими изменениями, влекущими за собой переживания негативного характера. Фактически создаются нежелательные факторы, риски, которые могут произойти в той или иной ситуации или быть учтены и минимизированы. В ситуациях изменения отмечается поведение категории лиц с невозможностью справиться с трудностями (потери нормальных условий развития, здоровья, потери жизни и др.). Данная категория исследователями определена как «группа риска» - категория лиц, требующих особого внимания. Данную категорию описывают Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева – лица, в силу обстоятельств жизни, наиболее подверженные негативным внешним воздействиям как со стороны общества, так и его криминальных элементов, способствующих возникновению дезадаптации [7].

Ранее Хусаиновой С.В. и др. изучение группы риска проводилось с целью создания ряда психолого-педагогических условий, реализация которых будет способствовать профилактике проявления отклоняющегося поведения учащейся молодежи. *Первое условие.* Обеспечение взаимодействия семьи и образовательной организации предполагающее необходимость осуществления индивидуального взаимодействия с родителями, повышение квалификации, развитие профессиональной культуры педагогов, создание действенной общественной родительской организации, направленной на формирование у учащихся установки на позитивное восприятие этнического и конфессионального многообразия. *Второе условие.* Психолого-педагогическое сопровождение учащихся группы риска. Сопровождение включает в себя, во-первых, психопрофилактическую работу (обеспечение решения проблем, связанных с обучением, воспитанием, психическим здоровьем детей); разработку конкретных рекомендаций для педагогических и психологических работников; родителей по оказанию помощи в вопросах воспитания с учетом их возрастных и

индивидуальных особенностей; осуществление развивающих программ для учащихся с учетом задач каждого возрастного этапа; выявление психологических особенностей учащихся, которые в дальнейшем могут обусловить отклонения в личностном развитии; предупреждение возможных осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень. Во вторых проведение диагностики психического развития учащихся; наиболее важных особенностей деятельности; соответствие личностных и межличностных образований возрастным ориентирам и требованиям общества. В третьих, проведение психологического консультирования (индивидуальное и групповое). В четвертых, осуществление коррекционной работы (индивидуальная и групповая) – организация работы, прежде всего, с учащимися группы риска, имеющими проблемы в поведении и личностном развитии (выявленные в процессе диагностики). *Третье условие.* Разработка системы (комплекса) совместных (семья – образовательная организация) профилактических мероприятий просветительно-пропагандистского характера, реализация которых будет способствовать: формированию ценностно-ориентированных отношений; гуманизации отношений между представителями разных поколений; развитию процессов саморегуляции личности. Реализация всех выше приведенных условий позволит обеспечить необходимое взаимодействие социальных институтов (семья и образовательная организация); активизировать работу с семьей, выполняющую роль посредника между индивидом и обществом, тем самым способствуя формированию психологически устойчивой личности обучающихся, входящих в группу риска» [8].

Анализ этих феноменов существенно раскроет структурно-динамическое представление об особенностях личности группы риска как конвергентных характеристиках, позволяющих определять, в какой период произойдет слияние развития этих феноменов, определяющих их потенциал готовности к развитию человека. Одним из таких направлений исследований является изучение отклоняющегося поведения обучающегося, входящего в группу риска.

Материалы и методы исследования. В исследовании использовались тестовые методики: тест «Подверженность внешнему влиянию» С.В. Хусаинова [9]; методика «Тип поведенческой активности» Л.И. Вассерман и

Н.В. Гуменок [4], а также психологический метод наблюдения и методы статистической обработки результатов.

Результаты исследования. Базой проведения исследования выступил ГАПОУ «Казанский колледж строительства, архитектуры и городского хозяйства». Выборка составила 120 обучающихся в возрасте от 14 - 17 лет.

Целью исследования явилось выявление детерминант отклоняющегося поведения обучающегося группы риска в образовательной среде.

Одной из задач проведения исследования было составление портрета обучающегося группы риска в образовательной среде.

Портрет обучающегося, входящего в группу риска. Возраст от 14 до 23 лет. Обучающийся школы, студент ссуза или вуза. Представления которого искажены системой нравственных и правовых ценностей. Обучающийся с противоречивым настроением к окружающим, уверенно отстаивающий свою правоту и одновременно нуждающийся в самоутверждении. Он обладает плохими навыками адаптации к условиям образовательной среды. Человек, ищущий неформального общения, где насилие воспринимается как предпочтительный способ достижения цели.

В процессе включенного наблюдения нами проводился анализ наблюдений группы экспертов (согласованность при уровне значимости 0,05), на основании которого были выявлены критерии для изучения отклонения в поведении обучающегося группы риска. Критерии:

- проявление нетерпимости к окружающим;
- оскорбления, насмешки, пренебрежение;
- игнорирование (отказ в беседе, в признании);
- негативные стереотипы, предубеждения, предрассудки;
- поиск врага (перенос вины за несчастье и социальные проблемы);
- запугивание, угрозы;
- осквернение культурных и религиозных символов;
- собственные представления о справедливости;
- поиск правды;
- эгоцентризм и отсутствие критики к себе.

Далее студентам было предложено пройти тест на выявление подверженности внешнему влиянию.

Получены следующие результаты, см. рисунок 1.

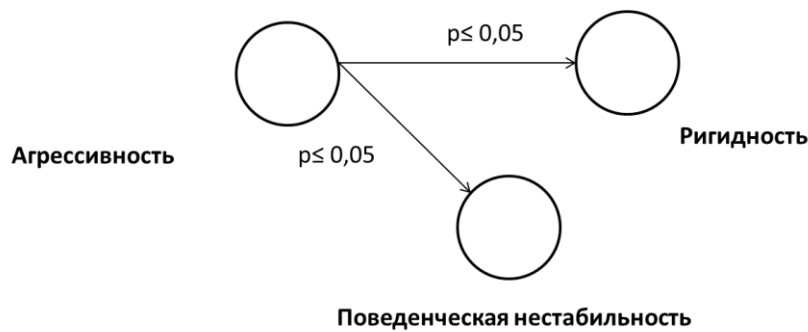


Рисунок 1. – Результаты опроса обучающихся по методике «Подверженность внешнему влиянию»

Далее было проведено изучение типа поведенческой активности обучающихся, входящих в группу риска. Выявлены показатели и индикаторы, способствующие отметить личностные качества студентов, склонных к внешнему влиянию. Выявлено два выраженных типа:

Тип Б (пассивность):

- легкая внушаемость, легкое попадание под влияние окружающих, пренебрежение нуждами других людей, склонность к манипуляторным действиям;

- чрезмерная чувствительность к неудачам, недовольство другими людьми, искажение пережитого, подозрительность, неуживчивость;

- стойкое чувство напряженности, озлобленности, склонность к тревожно-депрессивному поведению, уклонение от социальной деятельности;

- признаки депрессии (нарушение концентрации внимания, отсутствие энергии, низкая самооценка, пессимизм, неадекватное чувство вины, усталость, апатия, плохой сон и аппетит, суицидальные тенденции).

Тип А (активность):

- ослабление контроля над влечением и побуждением;

- беззаботность, склонность к аморальным поступкам;

- повышенная раздражительность;

- импульсивность поведения;

- дефицит общения со значимым взрослым, доверия, любви;

- эмоциональная холодность;

- агрессивное поведение.

Так как в образовательной организации основными направлениями работы являются: образовательное направление, научно-методическое обеспечение и информационно-аналитическое обеспечение, организация межкультурного взаимодействия, обобщение педагогического опыта, то в настоящее время необходимо внесение коррективов в данные

направления, включая особенность работы с группой риска. Очень часто встречаются проблемы психического здоровья, и обучающийся во внешнем взаимодействии может быть просто, очень подавленным. Мы также обнаружили в одном из наших ранних исследований, что у них есть проявление депрессии и повышение ригидности мышления [13-15].

В исследованиях, проведенных нами ранее [10], выявлено, что «для испытуемых группы риска характерны такие черты, как мнительность, чувствительность, ориентированность на более сильную личность, «слабый» тип поведения, подвластность воздействию среды. Студентам свойственны неуверенность в себе, избыточная ориентация на общепринятые нормы поведения, компромиссность, стремление к самоутверждению и избеганию внешних контактов с интересующей группой, уход в идеализацию, некоторая сензитивность и ранимость к ситуации изменения, выраженная потребность привязанности к авторитетной личности. Поведение испытуемых направлено на избегание конфликта, поиск щадящей социальной ниши. Все это указывает на недостаток ресурсов для активной деятельности; – отсутствие реакций на развивающуюся ситуацию, это в основном приводит к уходу от контактов с окружающими. Для испытуемых группы риска свойственны следующие личностные качества: низкая контактность, пониженный фон настроения, дружелюбие, самокритичность, исполнительность, серьезность, высокая нравственность, добросовестность, справедливость, пассивность, замедленность мышления, инертность психических процессов. Также выявлены неуверенность, пассивность в отстаивании своей позиции; они уходят от конфликта и в то же время, не принимают навязываемую позицию. Это свидетельствует об отсутствии у них повышенной внушаемости, но низком потенциале противодействия давлению со стороны».

Нами в исследованиях, проведенных ранее, выявлен высокий уровень деятельностной тревожности у лиц, входящих в категорию риска, который также подтверждает проявление состояния внутреннего напряжения в ситуации изменения. Деятельностная тревожность – психическое состояние, которое переживается субъектом перед началом новой деятельности, при построении алгоритма выбора способа действия, направленного на преодоление внутреннего напряжения этого периода [12].

Проведенное исследование показало, что присутствует необходимость организации профилактических работ с группой риска. Условием реализации которых является активизация взаимодействия обучающего и обучающегося в проводимых мероприятиях, а это интерактивные беседы с участием общественных и религиозных организаций; уроки безопасности; просмотр социальных видеороликов; групповые игры; тематические беседы; родительские собрания; участие в конкурсах.

Заключение. Таким образом, необходимость непрерывного изучения отклоняющегося поведения обучающихся в образовательной среде является одним из необходимых направлений в работе педагогов и педагогов-психологов, где необходима организация условий принятия лиц группы риска в образовательную среду. Применение психодинамического подхода в изучении поведения лиц группы риска позволит отметить ее развитие при налаживании коммуникативных связей среди сверстников. Также, изучение входящих в категорию лиц, требующих особого внимания, позволит проводить дальнейшие исследования для внесения коррективов в критерии и индикаторы в описание особенностей отклоняющегося поведения обучающихся в образовательной среде. Данная категория характеризуется тем, что в момент становления и развития обучающиеся в ситуации изменения, стресса, оказавшись без поддержки близких, подвержены внешнему влиянию.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б.Г. Ананьев. - М.: Директ-Медиа, 2008. - 134 с.
2. Выготский Л.С. Социалистическая перделка человека (оригинальная прижизненная публикация 1930 года) / Л.С. Выготский // Человек. - 2016. - Т. № 4. - С. 122-131.
3. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психические особенности человека Психические особенности человека / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев // Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А.А. Жданова. - Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1957-1960. - 2 т. - 264 с.
4. Методика диагностики типа поведенческой активности Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://test-metod.ru/index.php/metodiki-i-testy/3/68-metodika-diagnostiki-povedencheskoj-aktivnosti-l-i-vassermana-i-n-gumenyuka>
5. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. - 592 с.
6. Платонов К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. - М.: Мысль, 1972. – 216 с.
7. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. - Москва. - Издательство: «Academia». - 2008. – 256 с.
8. Хусаинова С.В. Психолого-педагогические условия профилактики экстремистского поведения учащейся молодежи / С.В. Хусаинова, Ф.Ш. Мухаметзянова, А.Р. Камалева // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 4(117). – С. 19-24.
9. Хусаинова С.В. Теоретическое обоснование феномена тревоги новой деятельности / С.В. Хусаинова // Реалии и перспективы психологической науки и практики в российском обществе / Материалы Всероссийской научно-практической конференции; отв. ред. Р.А. Ахмеров, Г.С. Прыгин. – Набережные Челны: ИУ, 2005. – С. 74-79.
10. Хусаинова С.В. Анализ психофизиологических характеристик подверженности влиянию (вербовке) учащейся молодежи / С.В. Хусаинова, И.Ш. Мухаметзянов // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 3(116). – С. 113-120.
11. Baeva I.A., Zinchenko Y.P., Laptev V.V. Psychological resources of modern russian adolescents resilience to violence in the educational environment / Psychology in Russia: State of the Art. - 2016. - Т. 9. - № 3. - С. 159-172.
12. Khusainova S.V. Palekha K. Generation Z: ways, methods and forms of training (the question of increasing the motivation of students and the professional growth of teachers). Proceedings 12th International Conference of Education, Research and Innovation November 11th-13th. – Seville, Spain. – 2019. – P. 3670-3675.
13. Blattman, C., J.C. Jamison and M. Sheridan (2017, April). Reducing crime and violence: Experimental evidence from cognitive behavioral therapy in liberia. American Economic Review 107(4), 1165–1206.
14. Gottfredson D.C., S.A. Gerstenblith, D.A. Soul'e, S.C. Womer, and S.Lu (2004). Do After-School Programs reduce delinquency? Prevention Science 5(4), 253–266.
15. Heller S.B., A.K. Shah, J. Guryan, J. Ludwig, S. Mullainathan, and H.A. Pollack (2017). Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago. The Quarterly Journal of Economics 132(1), 1–54.

References:

1. Ananyev B.G. Personality, subject of activity, individuality / B.G. Ananyev. - M.: Direct Media, 2008. - 134 p.
2. Vygotsky L.S. Socialist alteration of man (original lifetime publication of 1930) / L.S. Vygotsky // *Man*. - 2016. - Т. № 4. - S. 122-131.
3. Kovalev A.G., Myasishev V.N. Mental features of a person Mental features of a person / A.G. Kovalev, V.N. Myasishev // Leningrad. Order of Lenin un-t them. A.A. Zhdanova. - Leningrad: Publishing house Leningrad University, 1957-1960. - 2 t. - 264 s.
4. Methods of diagnosing the type of behavioral activity L.I. Wasserman and N.V. Gumenyuka [Electronic resource]. - Access mode: <http://test-metod.ru/index.php/metodiki-i-testy/3/68-metodika-dagnostiki-povedencheskoj-aktivnosti-l-i-vassermana-i-n-v-gumenyuka>
5. Parygin B.D. Social Psychology. Problems of methodology, history and theory / B.D. Parygin. - SPb.: IGUP, 1999. - 592 p.
6. Platonov K.K. About the system of psychology / K.K. Platonov. - M.: Thought, 1972. - 216 p.
7. Oliferenko L.Ya., Shulga T.I., Dementieva I.F. Social and pedagogical support for children at risk / L.Ya. Oliferenko, T.I. Shulga, I.F. Dementieva. - Moscow. Publisher: "Academia". - 2008. - 256 s.
8. Khusainova S.V. Psychological and pedagogical conditions for the prevention of extremist behavior of students / S.V. Khusainova, F.Sh. Mukhametzyanova, A.R. Kamaleeva // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2016. - № 4 (117). - S. 19-24.
9. Khusainova S.V. Theoretical substantiation of the anxiety phenomenon of new activity / S.V. Khusainova // *Realities and Prospects of Psychological Science and Practice in Russian Society / Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference; open ed. P.A. Akhmerov, G.S. Prygin. - Naberezhnye Chelny: YIU, 2005. - S. 74-79.*
10. Khusainova S.V. Analysis of psychophysiological characteristics of exposure to influence (recruitment) of students / S.V. Khusainova, I.Sh. Mukhametzyanov // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2016. - № 3(116). - S. 113-120.
11. Baeva I.A., Zinchenko Y.P., Laptev V.V. Psychological resources of modern russian adolescents resilience to violence in the educational environment / *Psychology in Russia: State of the Art*. - 2016. - Т. 9. - № 3. - S. 159-172.
12. Khusainova S.V. Palekha K. Generation Z: ways, methods and forms of training (the question of increasing the motivation of students and the professional growth of teachers). *Proceedings 12th International Conference of Education, Research and Innovation November 11th-13th. - Seville, Spain. - 2019. - P. 3670-3675.*
13. Blattman C., J.C. Jamison and M. Sheridan (2017, April). Reducing crime and violence: Experimental evidence from cognitive behavioral therapy in liberia. *American Economic Review* 107 (4), 1165-1206.
14. Gottfredson D.C., S.A. Gerstenblith, D.A. Soul'e, S.C. Womer, and S. Lu (2004). Do after-school programs reduce delinquency? *Prevention Science* 5 (4), 253-266.
15. Heller S.B., A.K. Shah, J. Guryan, J. Ludwig, S. Mullainathan, and H.A. Pollack (2017). Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago. *The Quarterly Journal of Economics* 132 (1), 1-54.

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 159.9.075

Уровень эмоционального интеллекта как предиктор деструктивного поведения подростков

Level of emotional intelligence as predictor destructive behaviour of adolescents

Федоренко М.В., Казанский федеральный университет, *fedorenko60@mail.ru*

Белюсова М.В., Казанская государственная медицинская академия, *belousova.marina@mail.ru*

Четырчинская Т.В., детский центр «Все свои», *tu1975.12.27@gmail.com*

Fedorenko M., Kazan (Volga region) Federal University, *fedorenko60@mail.ru*

Belousova M., Kazan State Medical Academy, *belousova.marina@mail.ru*

Chetyrchinskaya T., Children's Center "All their", *tu1975.12.27@gmail.com*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.037

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, агрессивность, враждебность, условно осужденные подростки, асоциальное поведение, деструктивные проявления.

Keywords: emotional intelligence, aggressiveness, hostility, suspended teenagers, asocial behavior, destructive manifestations.

Аннотация. В современном обществе проблема управления агрессивным поведением подростков все больше привлекает внимание исследователей. Взаимосвязь таких личностных характеристик, как агрессивность, тревожность и эмоциональный интеллект у условно осужденных подростков дает ответ на некоторые вопросы, связанные с предотвращением девиантного и асоциального поведения. В статье приведены результаты исследования эмоционального интеллекта и особенностей личности подростков, осужденных к условному сроку.

Цель исследования: изучение уровня эмоционального интеллекта, сравнение специфики агрессии и тревожности у условно осужденных и законопослушных подростков. **Методы исследования:** опросник Басса-Дарки (BDI) - для оценки агрессивности и враждебности; опросник Спилбергера в адаптации Ханина (STAI) для оценки ситуационной и личной тревожности; тест Холла (EIS) - для изучения уровня эмоционального интеллекта.

Показано, что сравнительный анализ выявил достоверные различия всех показателей теста EIS, ситуационной и личностной тревожности (STAI), косвенной агрессии и чувства вины BDI у условно осужденных подростков и законопослушных подростков. Корреляционный анализ показал, что чем более агрессивен условно осужденный подросток, тем ниже его эмоциональный интеллект, мотивация, эмоциональная осведомленность, тем хуже он различает эмоции других людей.

Выявленные значимые взаимосвязи между личностными характеристиками, эмоциональным интеллектом и агрессией показали, что можно контролировать враждебность и агрессию подростков, приговоренных к условным срокам, если повышаются их мотивация и эмоциональная осведомленность.

Актуальность исследования. Психологический статус подростков, осужденных к условному сроку, показывает направление для психокоррекционной работы с ними, которое должно включать, помимо индивидуальных консультаций, групповую работу по снижению агрессии, ситуационной и личной тревожности и, что наиболее важно, формированию эмоциональной компетентности.

Abstract. In the modern society, the problem of managing the aggressive behavior of adolescents is increasingly attracting the attention of the researchers. The relationship of personal characteristics such as aggressiveness, anxiety and emotional intelligence in conditionally convicted adolescents provides an answer to some questions related to the prevention of deviant and asocial behavior. The article contains the results of the study of emotional intelligence and personality characteristics of teenagers sentenced to probation.

The aim of the study is to issue the level of emotional intelligence, to compare the specifics of aggression and anxiety in suspended convicts and law-abiding teenagers. Research methods: Bass-Darkey Questionnaire (BDI) - to assess aggressiveness and hostility; Spielberger Questionnaire in Hanin Adaptation (STAI) to assess situational and personal anxiety; Hall 's test (EIS) is to study the level of emotional intelligence.

Results of the research. It is shown that the comparative analysis revealed reliable differences in all indicators of the EIS test, situational and personal anxiety (STAI), indirect aggression and BDI guilt in conditionally convicted teenagers and law-abiding teenagers. Correlation analysis showed that the more aggressive a probation teenager is, the lower his emotional intelligence, motivation, emotional awareness, the worse he distinguishes other people 's emotions.

The significant relationships identified within personality characteristics, emotional intelligence and aggression have shown that it is possible to control the hostility and aggression of adolescents sentenced to probation if their motivation and emotional awareness are increased.

Relevance of a research. The psychological status of adolescents sentenced to probation shows a direction for psychological correction work with them, which should include, in addition to individual consultations, group work to reduce aggression, situational and personal anxiety and, most importantly, the formation of emotional competence.

Актуальность проблемы. В современном обществе проблема управления агрессивным поведением подростков, несомненно, актуальна. Высокая распространенность эмоциональных и тревожных расстройств у детей и подростков побуждает исследователей искать причины данных расстройств, изучать их влияние на поведение и адаптацию, а также разрабатывать перспективные варианты когнитивно-поведенческой коррекции данного расстройства (Creswell, C., Waite, P., Cooper, PJ, 2014) [4].

Тревожные и эмоциональные расстройства часто сопровождают синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Так, в исследованиях (Sciberras, E., Lycett, K., Efron, D., Mensah, F., Gerner, B., Hiscock, H., 2014) [11] влияние коморбидности тревоги на поведение и повседневное функционирование детей с СДВГ было доказано. В исследовании эмоционального интеллекта и самооценки 370 подростков с СДВГ (Craparo, G., Magnano, P., Gori, A., Passanisi, A., LoPiccolo, A., Pace, U. (2015)) [3;7] выявлены признаки снижения самооценки и настроения, низкого уровня адаптивности подростков. Существует также обратная характеристика - значительные симптомы коморбидности регистрируются у детей и подростков с тревожным расстройством. Так, по данным Mohapatra S., Agarwal V., Sitholey P., Arya A., 2014, он был обнаружен среди 54% обследованных пациентов [9].

Эмоциональные расстройства и тревожность нередко появляются у детей и подростков с эпилепсией (по данным Jones, JE, 2014, в 5 - 49% случаев) [8], среди детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (Delli, C.K.S., Polychronopoulou, S.A., Kolaitis, G.A., Antoniou, A.-S.G., 2018) [5].

Многие исследователи считают необходимым изучить эмоциональный интеллект в контексте семейных отношений. Так, Batool S.S., Bond R. (2015) указывают, что эмоциональный интеллект

родителей косвенно связан с агрессией, проявляемой подростками, через принятую в данной семье образовательную стратегию. Авторы делают вывод, что развитие и последующая тренировка эмоционального интеллекта помогут родителям улучшить стиль воспитания, а также снизят риск агрессии детей [1].

В работах по эмоциональному интеллекту Costa S., Barberis N., Gugliandolo M.C., Larcan R., Cuzzocrea F., (2018) [2] также отмечается роль родителей в его формировании у детей. Авторы полагают, что эмоциональный интеллект оказывает существенное влияние на формирование отношений в системе «родитель - подросток». Эмоциональный интеллект влияет на восприятие подростком разделения и автономии родителей, а также влияет на контроль, осуществляемый родителями, и выступает в качестве посредника между поколениями [6].

Таким образом, взаимосвязь агрессивности, тревожности и эмоционального интеллекта не только отражает реальное психоэмоциональное состояние подростка, но и позволяет определить стратегию его поведения и возможность адаптации в обществе.

В современной литературе нет достаточного количества показательных исследований, касающихся эмоционального интеллекта подростков, совершивших противозаконные действия. Целью данного исследования стало изучение уровня эмоционального интеллекта, сопоставление специфики агрессивности и тревожности условно осужденных несовершеннолетних и законопослушных подростков, поскольку предоставленная информация позволит осуществлять коррекционную помощь подростку и семье, а также прогнозировать и предотвращать возникновение девиантного и асоциального поведения.

Методы исследования: используются следующие методы: тест Басса - Дарки (BDI) для оценки агрессивности и враждебности; опросник Спилбергера в адаптации Ханина (STAI) для оценки ситуационной и личной тревожности; Тест Холла (EIS) для изучения уровня эмоционального интеллекта, включая его различные аспекты: отношение к себе и к другим, коммуникативные способности, умение дифференцировать эмоции и владеть ими.

Статистическая обработка проводилась с использованием программного пакета «STATISTICA» и Excel. Корреляционный анализ Спирмена (Spearman, при $p < 0,05$) применялся для оценки силы взаимосвязей между двумя группами сравниваемых количественных показателей. U-критерий Манна-Уитни использовался для оценки различий между двумя независимыми выборками.

Выборка составила 100 учеников казанских школ, в возрасте 14 - 17 лет:

Экспериментальная группа (ЭГ) - 50 человек, совершивших правонарушения, осужденных к условным срокам, проходивших психологическую реабилитацию в Комплексном центре социального обслуживания детей и молодежи «Доверие», в отделении психолого-педагогической помощи «Ювента»;

Контрольная группа (КГ) - 50 законопослушных подростков, которые не стоят на полицейском учете.

Сравнительный анализ по U-критерию Манна - Уитни, см. таблицу 1 выявил достоверные различия по всем исследуемым показателям методики EIS, а также - по показателям ситуационной и личностной тревожности STAI, по косвенной агрессии и формированию чувства вины по опроснику BDI.

Таблица 1. - Сравнительный анализ по U-критерию Манна – Уитни

	Rank Sum 1	Rank Sum 2	U	Z	p-level	Valid N	Valid N	2*1sided
Вербальная агрессия (BDI)	2897	2153	878	2,606013	0,009161	50	50	0,010015
Чувство вины (BDI)	2948,5	2101,5	826,5	2,983402	0,002851	50	50	0,003229
Личностная тревожность (STAI)	3163	1887	612	4,553361	0,000005	50	50	0,000006
Ситуативная тревожность (STAI)	3131	1919	644	4,278428	0,000019	50	50	0,000019
Эмоциональная осведомленность (EIS)	1983	3067	708	-3,79155	0,00015	50	50	0,000145
Управление своими эмоциями (EIS)	1931	3119	656	-4,14591	0,000034	50	50	0,000028
Самотивация (EIS)	1823	3227	548	-4,90381	0,000001	50	50	0,000001
Эмпатия (EIS)	1981	3069	706	-3,80631	0,000141	50	50	0,000136
Распознавание эмоций других людей (EIS)	1808	3242	533	-5,0042	0,000001	50	50	0
Эмоциональный интеллект (EIS)	1853	3197	578	-4,65989	0,000003	50	50	0,000002

В группе условно осужденных подростков корреляционный анализ (Spearman, при $p < 0,05$) показал, что почти все показатели BDI имеют отрицательные взаимосвязи с показателями EIS. Так, параметр «физическая агрессия» имеет сильную отрицательную взаимосвязь с параметром «эмоциональная осведомленность» ($r = - 0,7$), «самотивация» ($r = - 0,5$), «распознавание эмоций других людей», ($r = - 0,6$), «эмоциональный интеллект» ($r = - 0,43$), но при этом параметр «физическая агрессия» имеет прямую связь с параметром «управление эмоциями». «Косвенная агрессия» имеет сильную отрицательную связь с параметром «самотивация» ($r = - 0,8$), «эмоциональная

осведомленность» ($r = - 0,9$), «эмоциональный интеллект» ($r = - 0,6$).

Таким образом, чем более агрессивен подросток, приговоренный к условному сроку, тем ниже его эмоциональный интеллект, мотивация, эмоциональная осведомленность, тем хуже он различает эмоции других людей, но при этом он способен управлять своими эмоциями.

Чем выше «физическая агрессия» законопослушного подростка, тем выше показатель «распознавания эмоций других людей» ($r = 0,32$). «Косвенная агрессия» имеет прямую связь с параметрами: «эмоциональный интеллект» ($r = 0,33$), «раздражение» ($r = 0,35$), «управление эмоциями» ($r = 0,32$),

«самотивация» ($r = 0,42$). Таким образом, мы можем констатировать, что законопослушный подросток может контролировать свою агрессивность.

Таким образом, при выполнении исследования были получены следующие результаты:

Сравнительный анализ выявил достоверные различия всех параметров EIS, параметров ситуационной и личностной тревожности STAI, косвенной агрессии и чувства вины у BDI у подростков, осужденных к условному наказанию, и законопослушных подростков. Недостаточная зрелость эмоционального интеллекта, а не отдельные повышенные показатели тревожности и физической агрессии стали причиной деструктивного поведения подростка, приведшего к совершению правонарушений.

Корреляционный анализ показал, что низкий уровень эмоционального интеллекта в сочетании с низкой мотивацией и низкой эмоциональной осведомленностью коррелирует с высоким уровнем агрессии подростка, совершившего преступление, и подростка, приговоренного к лишению свободы, в отличие от подростка контрольной группы.

Выявленные существенные взаимосвязи между эмоциональным интеллектом, личностными характеристиками и агрессивностью показали, что управлять враждебностью и агрессивностью подростков, осужденных к условным срокам, можно путем повышения их мотивации и эмоционального осознания чувств других людей.

Полученные результаты представляют практический и научный интерес. Их можно использовать:

- для глубокого и объективного анализа проблем, связанных с психологическими факторами преступности несовершеннолетних, с психологическими особенностями подростков, совершивших преступление;

- для формирования эффективных проблемно-ориентированных программ коррекции, направленных на формирование и повышение уровня эмоционального интеллекта подростков, с целью предотвращения их деструктивной эмоциональной реакции и отклоняющегося поведения и нарушения правопорядка;

- для разработки методических рекомендаций, предназначенных для учителей школ и других учебных заведений, психологов, специалистов социальной сферы, повысить свои знания о необходимости эмоционального интеллекта у детей и подростков, а также обучить

детей распознавать собственные эмоции, особенно деструктивной ориентации (гнев, ярость, агрессия) и управлять ими;

- в качестве теоретического материала лекционных занятий и методического сопровождения практических и семинарских занятий на курсах по психологии, прежде всего – в рамках изучения возрастной психологии и педагогических аспектов психологии;

- в психологическом воспитании работников образовательных учреждений, людей, занимающихся оказанием помощи несовершеннолетним правонарушителям, специалистов социальной сферы и родителей.

С учетом полученных результатов целесообразно запланировать в качестве дальнейшей работы:

- 1) более глубокое изучение влияния эмоционального интеллекта на формирование деструктивного и оскорбительного поведения подростков;

- 2) разработку психологической программы по развитию адекватного уровня эмоционального интеллекта, результатом применения которой станет формирование у подростков знаний и навыков распознавания эмоций и управления ими, что обеспечит им успешную адаптацию в обществе;

- 3) проведение дальнейшего исследования с целью подтверждения гипотезы о взаимосвязи эмоционального интеллекта и других личностных характеристик условно осужденных подростков.

Проведенные исследования позволили рассмотреть актуальную проблему деструктивного поведения и правонарушений, совершаемых подростками, с принципиально новой позиции, основанной на понимании важности формирования эмоционального интеллекта и достижения уровня его зрелости. Развитие эмоционального интеллекта начинается в детстве, в условиях семейного окружения. Несомненно, что зрелость эмоциональной реакции, умение различать эмоции и управлять ими у подростков определяется особенностями семейной системы и стилями родительского воспитания. Развитие навыков управления деструктивным поведением подростка в семье, очевидно, важно для нас. Низкие показатели эмоционального интеллекта, определяемые у подростков экспериментальной группы, свидетельствуют о несостоятельности семейной системы в формировании адекватной эмоциональной реакции. В этом контексте результаты нашего исследования сопоставимы с данными Batool S.S., Bond R. (2015) и Costa S.,

Barberis N., Gugliandolo M.C., Larcana R., Cuzzocrea F., (2018) [1;2].

Социальная стигма, отражаясь в состоянии эмоциональной сферы подростка, также может стать причиной разрушительных оскорбительных действий. Выявленный в нашем исследовании низкий уровень эмоционального интеллекта сопоставим с коммуникативной несогласованностью и низким уровнем социального функционирования детей-сирот из приемных семей в исследованиях Shulga T.I., Savchenk D.D., Filinkova E.B. (2016). В обоих случаях имеет место незрелость эмоционального интеллекта в семейных условиях, наряду с опытом социальной дезадаптации и негативными переживаниями [12;10].

Значимые корреляционные связи параметров эмоционального интеллекта, агрессии и тревожности, представленные в исследовании, подтверждают: чем выше показатель эмоционального интеллекта, тем ниже уровень агрессивности и враждебности подростков, осужденных к условному сроку. Выводы нашего исследования сопоставимы с результатами White B.A., Jarrett M.A., Ollendick T.H., (2013), так как в обеих работах подчеркивается значимость и необходимость развития эмоционального интеллекта и навыков самоконтроля для коррекции проблем адаптации, агрессии и поведенческих нарушений у подростков [13].

Исследование эмоционального интеллекта, анализ специфики проявлений агрессии и тревоги, изучение личности подростков, осужденных к условному сроку, необходимы для разработки психологических корректирующих программ, направленных на предотвращение асоциального поведения, а также – для работы с эмоциональной сферой подростка и с его эмоциональным интеллектом.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости формирования длительной психокоррекционной работы с несовершеннолетними подростками по условным приговорам, направленной на формирование эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности, на снижение тревожности, агрессии и поиск адекватного избавления от деструктивного поведения и освобождения от негативного эмоционального состояния в рамках индивидуальной консультации, группового процесса, семейной терапии, последующей психосоциальной поддержки. Эмоциональный интеллект становится основой для развития настойчивого, социально приемлемого поведения с последующим уменьшением / исчезновением повторных правонарушений и снижением риска повторения среди подростков, приговоренных к лишению свободы, а приобретенные подростками навыки эмоциональной компетентности позволят им успешно интегрироваться в общество.

Литература:

1. Batool S.S., Bond R. Mediation role of parenting styles in emotional intelligence of parents and aggression among adolescents (2015) *International Journal of Psychology*, 50 (3), pp. 240-244.
2. Costa S., Barberis N., Gugliandolo M.C., Larcana R., Cuzzocrea F. The intergenerational transmission of trait emotional intelligence: The mediating role of parental autonomy support and psychological control. (2018) *Journal of Adolescence*, 68, pp. 105-116.
3. Craparo G., Magnano P., Gori A., Passanisi A., Lo Piccolo A., Pace U. ADD symptoms, self-image and emotional intelligence in early adolescence (2015) *Life Span and Disability*, 18 (2), pp. 167-188.
4. Creswell C., Waite P., Cooper P.J. Assessment and management of anxiety disorders in children and adolescents (2014) *Archives of Disease in Childhood*, 99 (7), pp. 674-678.
5. Delli C.K.S., Polychronopoulou S.A., Kolaitis G.A., Antoniou A.-S.G. Review of interventions for the management of anxiety symptoms in children with ASD (2018) *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 95, pp. 449-463. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2>.
6. Fedorenko M., Potapova V. Interrelation of emotional intelligence, aggressiveness and anxiousness indicators of students of pedagogical specialties: gender

- differences study // *Life Sci4 J.* - 2014. - № 11(7s). - С. 453-456.
7. Gobrial E., Raghavan R. Calm child programme: Parental programme for anxiety in children and young people with autism spectrum disorder and intellectual disabilities (2018) *Journal of Intellectual Disabilities*, 22 (4), pp. 315-327.
8. Jones J.E. Treating anxiety disorders in children and adolescents with epilepsy: What do we know? (2014) *Epilepsy and Behavior*, 39, pp. 137-142.
9. Mohapatra S., Agarwal V., Sitholey P., Arya A. A clinical study of anxiety disorders in children and adolescents from North Indian children and adolescents clinic (2014) *Asian Journal of Psychiatry*, 8 (1), pp. 84-88.
10. Sahoo S., Kohli A., Sharma A., Padhy S.K. Changing social milieu and emotional disorders of childhood (2015) *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 11 (4), pp. 279-305.
11. Sciberras E., Lycett K., Efron D., Mensah F., Gerner B., Hiscock H. Anxiety in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (2014) *Pediatrics*, 133 (5), pp. 801-808.
12. Shulga T.I., Savchenk D.D., Filinkova E.B. Psychological characteristics of adolescents orphans with different experience of living in a family (2016)

International Journal of Environmental and Science Education, 11 (17),760, pp.

13. White B.A., Jarrett M.A., Ollendick T.H. Self-regulation deficits explain the link between reactive

aggression and internalizing and externalizing behavior problems in children (2013) Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 35 (1), pp. 1-9.

References:

1. Batool S.S., Bond R. Mediation role of parenting styles in emotional intelligence of parents and aggression among adolescents (2015) International Journal of Psychology, 50 (3), pp. 240-244.

2. Costa S., Barberis N., Gugliandolo M.C., Larcan R., Cuzzocrea F. The intergenerational transmission of trait emotional intelligence: The mediating role of parental autonomy support and psychological control. (2018) Journal of Adolescence, 68, pp. 105-116.

3. Craparo G., Magnano P., Gori A., Passanisi A., Lo Piccolo A., Pace U. ADD symptoms, self-image and emotional intelligence in early adolescence (2015) Life Span and Disability, 18 (2), pp. 167-188.

4. Creswell C., Waite P., Cooper P.J. Assessment and management of anxiety disorders in children and adolescents (2014) Archives of Disease in Childhood, 99 (7), pp. 674-678.

5. Delli C.K.S., Polychronopoulou S.A., Kolaitis G.A., Antoniou A.-S.G. Review of interventions for the management of anxiety symptoms in children with ASD (2018) Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 95, pp. 449-463. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2>

6. Fedorenko M., Potapova V. Interrelation of emotional intelligence, aggressiveness and anxiousness indicators of students of pedagogical specialties: gender differences study // Life Sci4 J. - 2014. - № 11(7s). - С. 453-456.

7. Gobrial E., Raghavan R. Calm child programme:

Parental programme for anxiety in children and young people with autism spectrum disorder and intellectual disabilities (2018) Journal of Intellectual Disabilities, 22 (4), pp. 315-327.

8. Jones, J.E. Treating anxiety disorders in children and adolescents with epilepsy: What do we know? (2014) Epilepsy and Behavior, 39, pp. 137-142.

9. Mohapatra S., Agarwal V., Sitholey P., Arya A. A clinical study of anxiety disorders in children and adolescents from North Indian children and adolescents clinic (2014) Asian Journal of Psychiatry, 8 (1), pp. 84-88.

10. Sahoo S., Kohli A., Sharma A., Padhy S.K. Changing social milieu and emotional disorders of childhood (2015) Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health, 11 (4), pp. 279-305.

11. Sciberras E., Lycett K., Efron D., Mensah F., Gerner B., Hiscock H. Anxiety in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (2014) Pediatrics, 133 (5), pp. 801-808.

12. Shulga T.I., Savchenko D.D., Filinkova E.B. Psychological characteristics of adolescents orphans with different experience of living in a family (2016) International Journal of Environmental and Science Education, 11 (17),760, pp.

13. White B.A., Jarrett M.A., Ollendick T.H. Self-regulation deficits explain the link between reactive aggression and internalizing and externalizing behavior problems in children (2013) Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 35 (1), pp. 1-9.

19.00.07 - Педагогическая психология



Общая психология

УДК 159.9.075

Психологические установки и представления в отношении феномена смерти в религиозном сознании мусульман

Psychological attitudes and representations regarding the phenomenon of death in the religious consciousness of Muslims

Сафин Р.Ш., Центр исламоведческих исследований Академии наук Республики Татарстан, 9033077240@mail.ru

Safin R., Center of Islamic Studies Tatarstan Academy of Sciences, 9033077240@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.038

Ключевые слова: феномен смерти, психологические установки, психологические представления, страх смерти, религиозное сознание, картина мира, мусульмане, обоснованная теория.

Keywords: phenomenon of death, psychological attitudes, psychological representations, fear of death, religious consciousness, world view, Muslims, grounded theory.

Аннотация. В публикации рассматривается место феномена смерти в структуре картины мира практикующих мусульман. Главной целью работы стала попытка, категоризовать и описать различные психологические установки и представления респондентов в отношении смерти, а также других явлений и процессов, которые непосредственно ассоциируются у них со смертью. Указанная цель реализовывалась в рамках качественной методологии обоснованной теории (Grounded theory). В рамках данной работы нами описаны отдельные закономерности формирования индивидуальных религиозных нормативов верующих в отношении смерти, а также их влияние на структуру страхов личности и выработку личных психологических защитных механизмов и техник совладания со страхом смерти. Помимо этого, определен ряд факторов, которые могут оказывать влияние на структуру и содержание индивидуальных религиозных нормативов мусульман; приведена их классификация.

Abstract. The publication analyzes the place of the phenomenon of death in the structure of the Muslims' world view. The main goal of the work was to try to categorize and describe the various perceptions and behavioral attitudes of the respondents regarding death, as well as other phenomena and processes that are directly associated with death. This goal was implemented by means of a qualitative methodology "Grounded theory". In the framework of the above mentioned study, we have studied the patterns of formation of individual religious norms of believers in relation to death, as well as their influence on the structure of personal fears and shaping of personal psychological defense mechanisms and techniques for coping with the fear of death. In addition, factors that can influence the structure and content of Muslims' individual religious norms are identified, and their classification is given.

Введение. Феномен смерти, а также различные учения и верования людей относительно дальнейших перспектив посмертной жизни, на протяжении большей части истории человечества занимали одно из центральных мест в индивидуальной картине мира людей и, более того, имели определяющее значение в развитии общественно-культурных институтов и норм, а также оказывали непосредственное влияние на формирование общечеловеческих ценностей. В частности, по мнению Ф. Арьеса, восприятие смерти является в высшей степени существенной проблемой,

рассмотрение которой способно пролить свет на системы мировидения, принятые в обществе, а вопросы, связанные с пониманием отношения верующих людей к потустороннему миру, являются составной частью более общей проблемы их ментальностей, социально-психологических установок и способов восприятия действительности [1].

Похожую точку зрения мы встречаем у И. Измайлова, который указывает, что смерть и опыт ее осмысления, осознание конечности земного пути и бренности земного существования являются «осевой» проблемой человеческой

культуры, поскольку именно на этих представлениях основывались основные предрассудки, духовные ценности и ритуалы общества [2].

Когда же мы говорим о приверженцах такой религии, как ислам, которая в рамках своих священных текстов убедительно постулирует обязанность мусульман помнить о смерти, готовиться к ней, говорить о ее предопределенности Богом и скорой неотвратимости [3], а также, помимо всего этого, имеет подробно разработанную эсхатологическую традицию, то считаем возможным сделать предположение о том, что феномен смерти занимает одно из важнейших мест в картине мира мусульман.

Согласно имеющимся исследованиям, мусульмане достаточно ясно осознают свою смертность и отрицают наличие у них страха перед ее неотвратимостью. Это, в первую очередь, возможно благодаря наличию дальнейшей перспективы, а именно – веры в посмертное существование. В частности, были установлены следующие виды позитивных убеждений в отношении смерти, выработанные респондентами в результате позитивного переформулирования: «смерть это дверь в другой мир», «смерть только этап», «смерть это только начало», «путь в Рай», «встреча с ангелами», «встреча с Богом», «торжество справедливости на Судном дне», «Рай и райские наслаждения», «почетный отдых», «встреча с умершими родственниками и любимыми, воссоединение семьи» и другие [4].

Согласно А.Л. Арзуманяну, тема смерти и посмертного существования является одним из важнейших лейтмотивов исламского вероучения, закрепленного в священном писании мусульман – Коране, священном предании – Сунне, в комментариях к Корану – тафсирах, а также в трудах исламских ученых – исламском богословии. По мнению данного ученого, смерть является одной из главнейших категорий в Коране, а такие элементы эсхатологической традиции, как конец света, Судный день, воскрешение, Ад и Рай являются составными частями мусульманского символа веры. По его словам, «в каком-то смысле идея смерти и последующего за ним воскресения есть фундамент, на котором основано этическое учение ислама» [5].

Таким образом, мы можем заключить, что эсхатологические представления и вера в них являются для мусульман важным нормативом, который в том числе определяет принадлежность человека к данной религии. При этом следует

понимать, что нормативы призваны формировать определенные рамки поведения или соответствующее отношение к каким-либо явлениям. В случае с эсхатологическими нормативами, они, по нашему мнению, могут задавать верующему некие рамки в вопросах личностного восприятия смерти и посмертного существования, а также участвовать в формировании его отношения к данным категориям.

Учитывая изложенное, по нашему мнению, при изучении психологических аспектов отношения мусульман к смерти, следует опираться на предположение, что оно в немалой степени формируется через призму эсхатологических категорий, их понимания и интерпретации.

В рамках данного исследования мы поставили следующие задачи:

- на основе проведенных интервью выявить ключевые психологические установки и представления в отношении феномена смерти в религиозном сознании мусульман;

- установить роль религиозных нормативов ислама (догматов и постулатов исламского вероучения), в вопросах формирования индивидуальных представлений и психологических установок респондентов в отношении феномена смерти, а также других явлений и процессов, которые непосредственно ассоциируются у них со смертью;

- проанализировать значение индивидуальных религиозных представлений и, сформированных на их основе психологических установок респондентов в вопросах преодоления страха смерти, а также страхов перед другими явлениями и процессами, которые непосредственно ассоциируются у них со смертью.

- обозначить факторы, которые могут оказывать влияние на содержание и состав психологических установок и индивидуальных представлений в отношении смерти в религиозном сознании мусульман.

Материалы и методы исследования. В данной статье автор анализирует данные, полученные в рамках проведенного в 2019 году эмпирического исследования (глубинных интервью) в г. Казани, в рамках которого было обследовано 10 человек в возрасте от 23 до 62 лет, из которых 4 женщины и 6 мужчин. Все указанные лица указали, что являются практикующими мусульманами-суннитами, 8 из 10 респондентов имеют религиозное образование. Полное описание критериев, предъявленных к респондентам представлено в статье автора [4].

Анализ полученных данных осуществлялся в рамках методологии «обоснованная теория» (Grounded theory). Данный подход – это качественный исследовательский метод, который использует систематический ряд процедур для разработки индуктивно выведенной обоснованной теории некоего явления. Основной процедурой данного метода является кодирование, которое, в свою очередь, подразделяется на три типа: открытое, осевое и избирательное. В ходе процесса кодирования осуществляются разбивка, исследование, сравнение, концептуализация и категоризация данных, установление связей между различными категориями, а также выявление центральных категорий [6].

Прежде, чем перейти к изложению результатов исследования, стоит отметить следующие особенности использования методологии качественного исследования. Так, Бусыгина Н.П., рассматривающая в своих работах использование подхода обоснованной теории в психологии, указывает на то, что качественные исследования часто называют междисциплинарным и трансдисциплинарным, мультипарадигмальным и мультиметодологическим полем, где стираются четкие границы между дисциплинами, и, порой, сложно четко определить, к какой области знания относится то или иное исследование [7]. А по мнению Семеновой В.В.: «Представление результатов исследования может быть различным (в зависимости от ориентации исследователя на тот или иной концептуально-методологический подход), но, как правило, по стилю это близкое к обыденной или художественной речи описание с большим количеством цитат из устной или письменной речи респондентов, а по жанру – интерпретация, гипотезы или размышление об интересующем исследователя феномене» [8].

Результаты исследования. Предварительно необходимо упомянуть, что в ходе предыдущего исследования, посвященного проблемам совладания со страхом смерти у практикующих мусульман, автором были выявлены следующие события и явления, которые напрямую ассоциируются у мусульман со смертью: предсмертное состояние; религиозные ритуалы, связанные с похоронами; могильные мучения; Судный день; встреча с Богом (на Судном дне); будущая жизнь (в потустороннем мире); Ад и адские муки; Рай и наслаждение райскими благами [4]. Данные феномены могут служить как ресурсом для позитивного переформулирования смерти (будущая жизнь, Рай), так и являться базой для формирования

страхов (муки смерти, могильные мучения, Судный день, Ад).

В настоящем исследовании мы остановимся на более подробном анализе отдельных элементов картины мира наших респондентов. В частности, мы рассмотрим их психологические установки и представления, которые, на наш взгляд, в большей степени определяют личностное восприятие феномена смерти. Также рассмотрим, какие из обозначенных представлений и установок были сформированы на основе норм исламского вероучения.

Согласно выбранной нами методологии исследования, психологические установки и представления респондентов в отношении смерти, предсмертного состояния, посмертного существования, других феноменов, которые упоминаются ими в контексте разговора о смерти, было решено объединить в категории. Так, в ходе анализа полученных данных, нами были выделены десять основных категорий, некоторые из которых также были разбиты на подкатегории. Всем категориям и подкатегориям даны условные наименования. Имена, присвоенные респондентам, являются вымышленными.

Категория «Я боюсь» отражает заявленные респондентами страхи, связанные со смертью и другими явлениями, которые непосредственно ассоциируются у них со смертью, а также обоснование данных страхов. Данная категория включает следующие подкатегории:

1. «Страх процесса умирания»;
2. «Страх умереть без проведения соответствующих посмертных религиозных ритуалов»;
3. «Страх смерти»;
4. «Страх перед смертью близких людей»;
5. «Страх за будущее близких людей, в случае своей смерти»;
6. «Страх неизвестности»;
7. «Страх могильных мучений»;
8. «Страх Судного дня»;
9. «Страх Ада и адских мук».

Последующий предварительный анализ психологических установок и представлений респондентов, объединенных в данную категорию, указывает на следующие особенности восприятия феномена смерти:

- большинство респондентов не отрицают наличие у них инстинктивного страха смерти, хотя причиной этому могут указать злых духов или других мифологических существ (Юсуф, мужчина среднего возраста, имеет среднее религиозное образование, имеет высшее светское образование: «...А страх смерти, конечно же, он

у каждого есть. ...шайтан, джинны внушают человеку страх к смерти»);

- некоторые респонденты указывают, что с приходом в ислам начали больше бояться смерти, а также то, что ислам культивирует страх смерти;

- респонденты обозначают некоторые условия, при наличии которых они острее испытывают страх смерти (Сулейман, мужчина среднего возраста, имеет высшее религиозное образование и неоконченное высшее светское образование: «Я боюсь смерти в некоторых моментах своей жизни: когда я к ней не готов, и я в грехе или в беспечности. И я прошу Аллаха, чтобы в этот момент ко мне смерть не пришла»);

- некоторые респонденты заявляют о наличии страха перед смертью близких людей, в особенности – детей и внуков, а также страха за будущее детей, в случае своей смерти;

- страх смерти как страх неизвестности, на который указывают некоторые респонденты, оставляет вопросы, с учетом того, что в исламской эсхатологической традиции достаточно подробно описаны все этапы будущей жизни. Данное обстоятельство может указывать на тот факт, что не все нормы мусульманского вероучения могут иметь достаточный уровень достоверности в сознании современного человека;

- феномен смерти в сознании респондентов чаще всего сливается с посмертным существованием (будущей жизнью), а страх смерти – с ужасами могильных мучений, Судного дня и Ада (Марьям, женщина среднего возраста, имеет высшее религиозное образование и высшее светское образование: «Ну это [смерть и Судный день] одно и то же для мусульман. Смерть для них предполагает последующий ответ перед Богом»);

- выполнение посмертных ритуалов воспринимается как часть смерти, а именно, как часть «правильной» смерти;

- психологические установки и представления, лежащие в основе таких подкатегорий, как «Страх процесса умирания», «Страх смерти», «Страх перед смертью близких людей», «Страх за будущее близких людей, в случае своей смерти» и «Страх неизвестности», на наш взгляд, не продиктованы нормами ислама, тогда как представления и установки, составляющие подкатегории «Страх умереть без проведения соответствующих посмертных религиозных ритуалов», «Страх могильных мучений», «Страх Судного дня», «Страх Ада и адских мук» закреплены нормами священных текстов мусульман, а следовательно имеют для

них нормативный характер. При этом стоит отметить, что данные религиозные нормы, особенно, в части, касающейся этапов посмертного существования, могут интерпретироваться и трактоваться респондентами достаточно вольно, что также может отражать тот уровень достоверности, который они имеют в их сознании, что, в свою очередь, влияет и на психологические особенности восприятия ими феномена смерти.

Категория «Я не боюсь смерти» включает установки и представления респондентов, содержащие отрицание страха перед смертью (перед фактом смертности и концом личного бытия) и его обоснование.

Ибрагим, мужчина среднего возраста, имеет среднее религиозное образование: «...Ислам нас учит не бояться смерти. Относиться положительно, потому что это милость Аллаха».

Яхья, мужчина среднего возраста, имеет высшее светское образование: «...с исламом уже смерть не страшна, потому что у нас там говорят: Рай, туда-сюда. Все равно у мусульман есть такая надежда, что мы попадем в Рай».

В данном случае, на наш взгляд, обозначая вышеуказанные представления, респонденты опираются на постулаты ислама о будущей жизни и божьей милости.

Мы можем наблюдать некие противоречия между отдельными представлениями и психологическими установками респондентов, составляющих указанную категорию и категорию «Я боюсь». Природу данных противоречий необходимо изучать дополнительно, между тем предварительно возможно сделать допущение, что, говоря о страхе перед смертью, респонденты имеют в виду неосознанный инстинктивный страх, тогда как, отрицая страх перед смертью, обозначают свою сознательную позицию, основанную, в первую очередь, на нормах исламского вероучения.

Категория «Мои представления о смерти» отражает психологические установки и представления респондентов об отдельных аспектах образа смерти, а также их отношение к ней. Данная категория включает следующие подкатегории:

1. «Предопределенность смерти Богом»;
2. «Муки смерти»;
3. «Смерть как испытание»;
4. «Смерть как этап»;
5. «Смерть как ограничитель».

На наш взгляд, установки и представления, лежащие в основе вышеуказанных подкатегорий,

помимо подкатегории «Муки смерти», соответствуют исламскому вероучению.

Также стоит обратить внимание на то, что, согласно представлениям респондентов, смерть, а также ее время, место и обстоятельства, являются «делом» Бога и определяются только им (Фатима: *«Понимаете у Бога своя очередь. ...Он скажет родись – родишься. ...И уход души тоже так же. Всему свое время, но это время не мы определяем, это время определяет, определяется Богом»*), что, в свою очередь, закреплено положениями Корана (К, 9:51, 57:22 и др.). Это подводит их к выводу о том, что смерть для мусульман не может быть неким событием, которое стоит воспринимать негативно. Таким образом, респонденты наделяют смерть и муки смерти неким сакральным содержанием, что может служить ресурсом для различных копинг-стратегий. Как следствие, мы можем, в том числе, наблюдать следующие виды рефрейминга смерти и ее мук – милость Бога, очищение, испытание, этап и др.

Категория *«Желанная и нежеланная смерть»* описывает психологические установки и представления респондентов об образах желаемой и нежелаемой смерти. Данная категория включает следующие подкатегории:

1. «Легкая смерть»;
2. «Достойная смерть»;
3. «Нехорошая смерть»;
4. «Неправильная смерть».

В данной категории представления и установки в большей своей части не носят нормативного характера, хотя косвенно нормы ислама оказывают влияние на формирование в сознании мусульман образа достойной и нехорошей смерти.

Мы можем наблюдать, что условия и обстоятельства смерти имеют важное психологическое содержание для наших респондентов. Это, например, подтверждается тем, что просьба о легкой и достойной смерти входит в ежедневную мольбу к Богу отдельных респондентов (Ибрагим: *«Поэтому ты делаешь дуа: «О Аллах, позволь мне умереть достойной смертью, спокойной смертью, благой смертью, а не в позоре или при каких-то мучениях»*). Помимо этого, по мнению некоторых респондентов, условия и обстоятельства смерти могут повлиять и на посмертное существование человека.

Категория *«Представления о будущей жизни»* отражает психологические установки и представления респондентов относительно различных этапов «загробной» (потусторонней) жизни. Данная категория включает следующие подкатегории:

1. «Представления о могильных мучениях»;
2. «Представления о Судном дне»;
3. «Представления об Аде»;
4. «Представление о Рае».

По аналогии с категорией «Я боюсь», мы можем сделать вывод о том, что в данной категории имеют место установки и представления, основанные на религиозных нормативах. При этом мы можем наблюдать тот факт, что одни респонденты, описывая свои представления о будущей жизни, иллюстрируют картины, близкие к нормативным концепциям ислама, другие заявляют о том, что описанные в Коране и других источниках ислама образы этапов посмертного существования – лишь аллегории, и дают свою интерпретацию данных нормативов, а третьи затрудняются в объяснении своего видения обозначенных тем, ссылаясь на недоступность их понимания для человеческого сознания.

Здесь следует особо отметить то обстоятельство, что, несмотря на подробную эсхатологию, закрепленную во всех важнейших источниках ислама, респонденты могут достаточно свободно интерпретировать их постулаты, заявляя об их аллегоричном характере.

Категория *«Подготовка и готовность к смерти»* включает психологические установки и представления респондентов в отношении требований ислама о подготовке к смерти и посмертному существованию, а также содержит оценку степени личной готовности к данным событиям.

Установки и представления респондентов, составляющие данную категорию, носят нормативный характер в связи с тем, что такая обязанность мусульман закрепляется священными текстами (К., 2:176 (180) и др.).

Предварительный анализ психологических установок и представлений респондентов, объединенных в данную категорию, указывает на то, что они имеют четкое представление о том, что при жизни необходимо вести подготовку к смерти. Это заключается в совершении одобряемых религией действий (благих деяний) и воздержании от нежелательных и запрещенных поступков. Также следует указать, что некоторые респонденты к проблеме готовности к смерти относят вопросы подготовки к смерти в плане ритуальной составляющей: написание завещания, приготовление различных атрибутов погребальной одежды и других необходимых составляющих похоронных ритуалов. На наш взгляд, данные психологические установки и представления способствуют принятию своей

смертности и более осознанному отношению к повседневной жизни, что, в свою очередь, может благоприятно влиять на общий психологический настрой человека.

Помимо этого, отдельные респонденты заявляют о некоторых условиях, определяющих их психологическую готовность или неготовность к смерти, которые могут усиливать (грех, беспечность) либо ослаблять (совершение обязательных религиозных ритуалов, чтение религиозных текстов) страх перед смертью (Сулейман: *«Но бывают моменты, когда я совсем готов к смерти – после намаза, чтения Корана. Вообще не боюсь. Принимаешь это как нечто нужное»*).

Категория *«Мои приоритеты: земная жизнь vs будущая жизнь»* (Прим. автора: vs - сокращение латинского слова «versus», означающее «против») отражает представления респондентов о взаимосвязи и взаимовлиянии жизни в этом мире и в мире загробном, а также личные приоритеты.

Психологические установки и представления респондентов, включенные в указанную категорию, основаны на вере в будущую жизнь, следовательно, по аналогии с категориями «Я боюсь» и «Представления о будущей жизни», носят нормативный характер.

В данном случае следует отметить то обстоятельство, что нормы ислама однозначно призывают мусульман к тому, чтобы основным приоритетом считать будущую жизнь (К., 29:64, 57:19(20)-20 и др.). Это положение подтверждают и сами респонденты (Иса: *«И все подводится к этой концепции, что жизнь – это посевное поле, а основная наша жизнь там и поэтому должны эту жизнь использовать, чтобы пожать плоды там, а не здесь»*), в том числе при упоминании интервьюером стихов Корана, указанных выше. Между тем, некоторые из респондентов, одновременно с данным заявлением, говорят о равнозначности земной и будущей жизни, входя в некоторое противоречие, другие респонденты признают несоответствие своих установок нормам ислама. Также есть мнение, что приоритет между данными явлениями в сознании мусульманина может сдвигаться со временем и зависит от длительности пребывания человека в исламе и накопленного религиозного опыта (Амина: *«Когда человек приходит в ислам, у него бывает несколько этапов. В начале он очень сильно в исламе и даже близко к каким-то радикальным взглядам, потом человек следует заветам ислама, но принимает то, что он несовершенен, а потом бар - бар, юк - юк (Прим. автора: в пер. с татарского – есть - есть,*

нет - нет). Если бы вы поговорили со мной 5 лет назад, я бы с вами абсолютно и полностью согласилась и сказала, что для меня эта жизнь – ничто, и готова отречься от всего в этой жизни и следовать бесконечно поклонению, чтению Корана и т.п. А сейчас, на данном жизненном этапе, я понимаю, что это все важно»).

Категория *«Мои перспективы в будущей жизни»* отражает оценку респондентами степени соответствия их земной жизни требованиям ислама (благочестивость), и основывающиеся на этой оценке предположения об их судьбе в будущей жизни (попадание в Ад или в Рай). Данная категория включает следующие подкатегории:

1. «Я не заслуживаю Рая».

Муса: *«...я говорю во время намаза: «Эй Раббым (Прим. автора: в пер. с арабского – О, Господь), если бы я был судьей самому себе, то я бы себе не дал Рай!». Я 40 лет строил свой дом, день и ночь работал для этого и только-только оплатил его. И мне еще повезло. Некоторые всю жизнь работают и не могут себе квартиру даже купить! А ты хочешь за эти 70 лет заслужить Рай?! Поэтому, если бы я был судьей самому себе, я бы не дал этому человеку Рай»*.

2. «Надежда».

Ибрагим: *«Ты не можешь быть уверен, что то, что ты сделал и делаешь, ты не можешь быть уверен, что твои дела, все, что это твоя путевка, билет в Рай, ты защищен, что никаких тревог тебя не ждет... Нет, нет, конечно, все это по милости Аллаха. Ты создаешь причины и ты надеешься»*.

Психологические установки и представления респондентов, включенные в указанную категорию основаны на вере в Бога и будущую жизнь, а следовательно в определенной степени соответствуют нормам ислама.

Рассматривая установки и представления респондентов, составляющие данную категорию, мы можем наблюдать отсутствие у респондентов уверенности в благоприятном исходе для них Судного дня. Также большинство респондентов не имеют полной убежденности в том, что их благие деяния, например, намаз, паломничество (хадж) и др., будут приняты Богом в качестве таковых. По нашему мнению, данные установки и представления являются социотипическими, и, с одной стороны, могут служить дополнительным стимулом к сохранению человеком той формы поведения, которая соответствует ценностям ислама, несмотря на уже имеющиеся заслуги, а с другой стороны могут вызывать тревожность, низкую самооценку, неудовлетворенность собой, зависимость от мнения других.

На фоне этого для респондентов важную роль играет концепция надежды, и, в первую очередь, надежды на милость Бога. На наш взгляд надежда выступает в качестве механизма компенсации, которая призвана, в некоторой степени, преодолеть негативные последствия страха перед Судным днем и чувства неуверенности в принятии Богом их благих поступков. При этом, сама концепция надежды является религиозно-нормативной (К., 13:13(12) и др.).

Категория «*Чувства к Богу*» описывает высказанные респондентами чувства и эмоции, которые они испытывают к Богу в контексте понимания смерти и посмертного существования. Данная категория включает следующие подкатегории:

1. «*Ответственность*»;
2. «*Чувство вины*»;
3. «*Страх*»;
4. «*Благодарность*»;
5. «*Любовь*»;
6. «*Ослабление веры*»;
7. «*Усиление веры*».

В данном случае стоит отметить тот факт, что сама религия ислам призывает верующих к переживанию определенных чувств и эмоций по отношению к Богу в своих нормах и, в частности – к страху (К., 2:38(40), 4:10(9) и др.), к любви (К., 2:160(165), 3:29(31) и др.), к благодарности (К., 2:167(172), 29:16(17) и др.), к покаянию и раскаянию (К., 27:47(46), 16:120(119) и др.), к ответственности (К., 16:93(91), 33:23 и др.). То есть мы можем говорить о нормативном характере данных установок.

Психологические установки и представления, включенные в подкатегории «*Ослабление веры*» и «*Усиление веры*», не носят нормативного характера, но, по нашему мнению могут оказывать определенное влияние на уровень принятия человеком тех или иных религиозных нормативов, а также на соответствие им его поведения. Также наблюдается изменение степени осознанности в отношении к жизни. Примером здесь могут служить следующие цитаты Мусы:

«Вот я сейчас с вами говорю об Аллахе, Рае и чувствую себя очень верующим. Но когда я отсюда выйду на улицу, там мини-юбки, вопросы о деньгах, вопросы о бизнесе, и я начинаю слабеть. Опять иду в мечеть, иду к Аллаху, и опять укрепляюсь. Потом встречаюсь с обманищиком-мусульманином, встречаюсь с философом-мусульманином, который не мусульманин и задает эти вопросы, которые ведут меня от веры. Опять ухожу. Потом опять намаз, и я снова сильный. И пять раз в день мы

восстанавливаем присягу Аллаху» («Ослабление веры»).

«Был период в моей жизни, когда я очень сильно болел. Это была врачебная ошибка, честно говоря. У меня нашли саркаидоз. ...Это очень редкий диагноз, но если он подтверждается, то мне оставалось жить около трех недель. Мне было очень страшно, скажу прямо. ...Вот в этот момент у меня все планы исчезли! Я хотел найти всех, которых я когда-либо обидел, даже в детстве, в школе, в институте, чтобы попросить прощения. Я даже позвонил одному своему однокласснику, которого я когда-то обидел и не видел уже 25 лет. После этих событий я стал очень щедрым! Я стал прощающим, я стал плачущим» («Усиление веры»).

Категория «*Моя жизнь в этом мире*» отражает психологические установки и представления респондентов, касающиеся отдельных аспектов их настоящей жизни, которые они чаще всего упоминают в рамках разговора о смерти и посмертном существовании. Данная категория включает следующие подкатегории:

1. «*Аллах лучше знает и сделает лучше, чем вы*»;
2. «*Мои цели и ценности*»;
3. «*Сопоставление мусульман с немусульманами*».

Делая анализ данной категории, следует указать следующие обстоятельства. В подкатегории «*Аллах лучше знает и сделает лучше, чем вы*» представлены психологические установки и представления респондентов, в которых ими презюмируется, что Богу лучше известно, что есть благо для человека (Ибрагим: «*Аллах знает. Вы не знаете*»), в том числе, в данном ракурсе говорится о болезни, предсмертных муках и смерти. Тем самым, по нашему мнению, в сознании мусульманина феномен смерти может иметь позитивную коннотацию или, по крайней мере, не нести однозначной негативной эмоциональной окраски. Также в рамках указанной категории имеются установки и представления о том, что в случае смерти человека, Бог лучше сможет позаботиться о его близких, чем он сам (Муса: «*...я знаю, что Аллах лучше позаботится о моих родственниках, чем я. Их не кормлю, Аллах их кормит. Поэтому я говорю жене, чтобы она рожала и рожала. Я здесь только посредник. И Аллах найдет здесь другого посредника, если меня не будет. Аллах лучший для них кормитель, лучший для них воспитатель, Аллах лучше для них*»). Данные представления содержат определенный ресурс

для преодоления страха за будущее близких людей, в случае своей смерти и могут выполнять роль защитного механизма. Психологические установки и представления респондентов, входящие в данную подкатегорию соответствуют нормам ислама, то есть являются нормативными (К., 2:213, 29:60 и др.).

Подкатеорию «Мои цели и ценности» составляют представления респондентов в отношении об их главных приоритетах, среди которых чаще всего можно встретить здоровье, семью и детей. Данные представления не являются нормативными. Между тем, можно встретить и такие цели и ценности, как «Рай», «довольство Бога», которые выступают в качестве нормативных (К., 9:73(72) и др.).

В рамках подкатегории «Сопоставление мусульман с немусульманами» респонденты оценивают свое положение в будущей жизни как более благоприятное по сравнению с неверующими и представителями других верований, что также соответствует нормам ислама (К., 2:208(212) и др.). Например, Муса говорит: *«Я очень сочувствую неверующим, потому что они умирают с сомнениями. Мне даже больше жалко неверующих, чем своего деда, который умер в исламе. Был случай, когда у одного пожилого ученого сначала умер брат, а через несколько дней умер его сын. Так вот когда умер брат, то он очень горько плакал, а когда умер сын, он грустил, но не плакал. Его спросили: «Почему ты так плакал тогда, и не плачешь сейчас?». И он ответил, что его сын был мусульманином, читал намаз и с ним он еще обязательно увидится в Раю, а брат был полным атеистом, и с ним он больше никогда не увидится...»*. По нашему мнению, психологические установки и представления, входящие в указанную подкатегорию могут быть проявлением религиозного эксклюзивизма.

Заключение. Резюмируя все вышесказанное, стоит отметить следующее. В структуре картины мира респондентов имеются специфические элементы, которые, на наш взгляд, определяют их восприятие феномена смерти. В качестве данных элементов выступают психологические установки и представления респондентов в отношении смерти, а также в отношении других явлений и процессов, которые непосредственно ассоциируются у них со смертью. Преобладающая часть из указанных установок и представлений в определенной степени соответствуют нормативам ислама, и, как мы предполагаем, базируется на них. Между тем, нами установлено, что в ходе усвоения человеком религиозных норм и их интериоризации данные

нормативы могут получать его собственную интерпретацию и толкование.

Таким образом, делаем вывод, что совокупность всех религиозных нормативов, усвоенных индивидом в ходе его жизни, принятых им в качестве истинных и прошедших некую личную интерпретацию, составляет систему индивидуальных религиозных нормативов человека. Укажем, что нас интересуют те индивидуальные религиозные нормативы, которые затрагивают феномен смерти, а также те явления и процессы, которые напрямую ассоциируются у мусульман со смертью. Данные индивидуальные религиозные нормативы, по нашему мнению, оказывают непосредственное влияние на структуру страхов личности, связанных с феноменом смерти, а также на формирование психологических защитных механизмов и техник совладания со страхом смерти.

Вместе с тем, на основе анализа имеющихся материалов, мы можем предположить, что существует целый ряд факторов, которые оказывают влияние на структуру и содержание психологических установок и представлений верующего в отношении смерти, и в том числе индивидуальных религиозных нормативов. Так, изучив социально-психологические, социально-культурные и социально-демографические характеристики респондентов мы предлагаем следующую классификацию указанных факторов:

1. Факторы, относящиеся к окружающему миру:

- современный социально-исторический контекст;
- российская ментальность;
- национально-этнические традиции;
- характеристики религиозного мусульманского сообщества (богословско-правовая школа, религиозное течение в исламе и т.п.);
- социальное окружение.

2. Факторы, относящиеся к самому человеку:

- психологический портрет личности (темперамент, характер, психологические особенности, психологические качества, психологические девиации);
- образовательный и культурный уровень человека;
- социально-демографические характеристики (пол, возраст, социальное происхождение, социальный статус, профессиональная деятельность, материальное положение, семейное положение);
- вид религиозного становления («личный поиск – неофит»/«влияние среды»);

- длительность пребывания человека в исламской религиозной традиции.

3. Факторы, относящиеся к взаимодействию окружающего мира и человека:

- включенность в образовательный и воспитательный институты;
- религиозные авторитеты человека;
- характеристики социальных связей человека;
- личный опыт человека, в том числе субъективно-значимые события в жизни человека в отношении смерти.

Необходимо сразу указать, что перечень факторов в данной классификации не носит закрытый характер. Более детальная проработка классификации требует проведения дополнительных специальных исследований.

В ходе дальнейшего анализа нами были выявлены некоторые противоречия и алогизмы между нормами исламского вероучения и отдельными представлениями и поведенческими установками респондентов (например, в категории «Я боюсь»). Вместе с тем, мы обнаружили определенные противоречия и между собственными представлениями и поведенческими установками респондентов, в частности между теми, которые входят в подкатегорию «Страх смерти» и категорию «Я не боюсь смерти». Данные явления также требуют дополнительных исследований с более широким охватом респондентов.

Помимо этого, мы можем наблюдать тот факт, что в основе индивидуальных религиозных нормативов индивида могут лежать не только

нормы того культа или религии, с которым он себя ассоциирует, но и нормы других верований. В частности, говоря о мусульманах, мы можем это видеть на примере проведения поминок на третий, седьмой и сороковой день после смерти человека.

В целях дальнейшего анализа психологических аспектов восприятия смерти практикующими мусульманами, а также более детального рассмотрения обозначенных выше проблем: изучение факторов, оказывающих влияние на структуру и содержание индивидуальных религиозных нормативов верующего; исследование противоречий и алогизмов между отдельными представлениями и поведенческими установками мусульман в отношении смерти и посмертного существования, представляется целесообразным использовать метод анонимного группового анкетного опроса с увеличением выборки респондентов из числа практикующих мусульман (в пределах от 50 до 100 человек). В составе анкеты, помимо открытых, полузакрытых и закрытых вопросов, предполагается использование проективной методики, а именно метода незаконченных предложений, который будет составлять основу второй части анкеты.

Выбор метода незаконченных предложений как психологического метода изучения и диагностики личности обусловлен тем, что он относится к «мягким», неформализованным методам, позволяющим выявлять используемые людьми в повседневной жизни категории и давать оценку их аттитудов [9].

Литература:

1. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти / Ф. Арьес // М.: Прогресс-Академия. – 1992. – 528 с.
2. Измайлов И. Мусульманин на пороге вечности: представления о смерти и особенности джаназы в Волжской Булгарии. Минбар / И. Измайлов // Исламские исследования. – 2008. - Т. 1. - № 1. – С. 4-34.
3. Сафин Р.Ш. Философские и психологические аспекты отношения к смерти в исламе: осознание неотвратимости и преодоление страха / Р.Ш. Сафин // Minbar.Islamic Studies. – 2019. - № 12(2). – С. 571-584.
4. Сафин Р.Ш. Позитивное переформулирование как техника совладания со страхом смерти у практикующих мусульман / Р.Ш. Сафин // Казанский педагогический журнал. – 2019. - № 5(136). – С. 229-236.
5. Арзуманян А.Л. Вопросы эсхатологии в мусульманской литературе / А.Л. Арзуманян. - М.: «Муравей», – 2003. – 207 с.
6. Страусс А., Корбин Д. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / А. Страусс, Д. Корбин; пер. с англ. и послесловие Т.С. Васильевой. – М.: Эдиториал УРСС. – 2001. – 256 с.
7. Бусыгина Н.П. Методология качественных исследований в психологии: учебное пособие / Н.П. Бусыгина. - М.: МГППУ. – 2011. – 304 с.
8. Семенова В.В. Качественные методы: Введение в гуманистическую социологию / В.В. Семенова. – М.: Добросвет, – 1998. – 292 с.
9. Ислам: Энциклопедический словарь. - М.: Наука. Главная редакция восточной литературы. – 1991. – 315 с.
10. Коран; пер. И.Ю. Крачковского. - Ростов н/Д: Феникс. – 2012. – 537 с.

References:

1. Aries F. A man in the face of death / F. Aries // M.: Progress Academy. - 1992. - 528 s.
2. Izmailov I. Muslim on the threshold of eternity: ideas about death and features of janase in the Volga Bulgaria. Minbar / I. Izmailov // Islamic Studies. - 2008. - Т. 1. - № 1. - S. 4-34.
3. Safin R.Sh. Philosophical and psychological aspects of the attitude to death in Islam: awareness of inevitability and overcoming fear / R.Sh. Safin // Minbar.Islamic Studies. - 2019. - № 12 (2). - S. 571-584.
4. Safin R.Sh. Positive reformulation as a technique of coping with the fear of death among practicing Muslims / R.Sh. Safin // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 5(136). - S. 229-236.
5. Arzumanyan A.L. Issues of eschatology in Muslim literature / A.L. Arzumanyan. - M.: "Ant". - 2003. - 207 p.
6. Strauss A., Korbin D. Fundamentals of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques / A. Strause, D. Korbin; trans. from English and afterword T.S. Vasilyeva. - M.: Editorial URSS. - 2001. - 256 s.
7. Busygina N.P. The methodology of qualitative research in psychology: a training manual / N.P. Busygina. - M.: MGPPU. - 2011. - 304 s.
8. Semenova V.V. Qualitative methods: Introduction to humanistic sociology / V.V. Semenova. - M.: Dobrosvet. - 1998. - 292 p.
9. Islam: Encyclopedic Dictionary. - M.: Science. The main edition of oriental literature. - 1991. - 315 p.
10. The Quran; trans. I.Yu. Krachkovsky. - Rostov n / a: Phoenix. - 2012. - 537 p.

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316. 722 (347)

Поколение KZ: в поиске культурной идентификации

KZ generation: in search of cultural identity

Тесленко А.Н., *Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, teslan@rambler.ru*

Teslenko A., *Myrzakhetov Kokshetau University, teslan@rambler.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.039

Статья подготовлена в рамках проекта Комитета науки МОН РК ИРН АРО5132539 на тему: «Юногика: теория и практика молодежной работы в условиях модернизации общественного сознания».

Ключевые слова: теория поколений, молодежь Казахстана, ценности молодежи, поколение «меллениалов»/«центениалов», идентификация личности, интернет, социокультурная стратификация, традиционализм, евроцентризм, культурная социализация.

Keywords: generations theory, Kazakhstan youth, youth values, "mellenial/centenial" generation, personality identification, Internet, sociocultural stratification, traditionalism, eurocentrism, cultural socialization.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения проблемы культурной идентификации молодых казахстанцев через призму социологической теории поколений. Цель статьи заключается в научной полемике с зарубежными авторами в оценке ценностей и образа жизни молодого поколения казахстанцев. Опираясь на данные социологических исследований последних лет, автор анализирует структуру ценностей поколений «меллениалов» и «центениалов» – «поколения Назарбаева» (М. Ляруэль), или в авторской интерпретации «поколение KZ». В статье предложено рассматривать особенности социокультурной идентификации и социализации молодых казахстанцев через призму метальной дилеммы «Запад-Восток». Доказано, что традиционные ценности – главная характеристика современной молодежи Казахстана, не мешают ей интегрироваться в мировое информационное пространство. Статья предназначена для специалистов в сфере молодежной работы и государственной молодежной политики, педагогов системы образования, научных работников.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the need of studying the problem of young Kazakhstani citizens cultural identification through a prism of the sociological theory of generations. The purpose of the article consists in scientific polemic with foreign authors in an assessment of values and a way of the younger generation life. Being guided by data of sociological researches of the last years, he analyzes structure of values of "mellenial" and "tsentenial" generations – "Nazarbayev generations" (M. Laruelle), or in author's interpretation "KZ generation". In article it is offered to consider features of sociocultural identification and socialization of young Kazakhstan citizens through a prism of a metalny dilemma "West-East". It is proved that traditional values - the main characteristic of modern youth of Kazakhstan, do not prevent it to integrate into international information space. The article is intended for experts in the sphere of youth work and the state youth policy, teachers of an education system, scientists.

*Где ты молодая шпана,
Что сметет нас с лица Земли?
Б.Г. и «Аквариум»*

Введение. Общественная риторика последних лет породила немало иллюзорных мифов о молодежи, то идеализирующих, то пугающих старшие поколения, порождая многочисленные

«моральные паники» в общественном мнении. Между тем, ювенологические исследования показывают, что только глубокое и всестороннее изучение интересов и жизненных планов,

ценностных ориентаций и образа жизни молодого поколения в конкретных историко-культурных условиях позволяет объективно оценивать социокультурные процессы в обществе и прогнозировать перспективы его развития.

Культурная идентификация молодежи как объект социологических исследований привлекла внимание социологов в конце 1980-х – начале 1990-х годов в связи с формированием в молодежной среде новых типов идентичностей и культурных практик. Под культурной идентификацией исследователи понимали не только процесс самоощущения внутри конкретной культуры (З. Фрейд), переживания чувства принадлежности к национальной культуре и интериоризацию ее ценностей (И.С. Кон, А.С. Панарин, Л.Г. Ионин и др.), но и конструирование новых типов культурных практик и «молодежных идентичностей» (Е.Л. Омельченко, К.В. Сергеева). Исследования последних лет показывают, что взаимодействие молодого поколения с социокультурной средой идет по нескольким векторам развития: западный, восточный и евразийский [4-6;9]. На основе сплава и взаимопроникновения в современный социум происходит модернизация общественного сознания, основным локомотивом которого является молодежь.

В Казахстане за последние два-три года произошли кардинальные изменения на политической сцене, прежде всего, передача Нурсултаном Назарбаевым власти, серия массовых протестов, заставивших многих экспертов заговорить о месте и роли молодежи в социально-политической модернизации страны. Возрастание значимости «молодежного вопроса» в условиях перехода власти и формирования новых структурных и культурных позиций молодых казахстанцев актуализировали потребность в глубоком изучении процессов культурной идентификации в казахстанском обществе.

Материалы и методы исследования. Одним из первых казахстанских исследований в этой области стала авторская работа «Культурная социализация молодежи: казахстанская модель» (2007), в которой проанализирован социокультурный потенциал казахстанского социума и предложены концептуальные подходы к организации культурного пространства молодежи на этапе транзитного общественного развития Республики Казахстан [9].

Значимым явлением в казахстанской социологической науке с 2001 года стало решение правительства о подготовке ежегодных Национальных докладов «Молодежь

Казахстана», посвященных анализу положения молодежи и состоянию государственной молодежной политики. На основе социологических исследований, официальной статистики и данных других государственных органов в докладах показана динамика ценностных ориентаций, установок, интересов и мотивов казахстанской молодежи, характеризующая ее как феномен социальной жизни и субъект социальных отношений [5].

Большой интерес для понимания проблемы культурной идентификации казахстанской молодежи представляет фундаментальная работа, подготовленная казахстанскими и немецкими социологами в рамках проекта Фонда Ф. Эберта в Казахстане. В 2014 году, опираясь на адаптированную к условиям и особенностям Казахстана методологию известного в Европе проекта Shell Youth Study, были исследованы основные сферы интересов, жизненных стратегий и повседневных тактик, ценностей и представлений молодежи, а также проблемы и риски, с которыми она сталкивается в процессе социализации [6].

Данная работа инициировала серию публикаций в казахстанских и зарубежных СМИ, среди которых, на мой взгляд, наиболее интересной является книга директора Института европейских, российских и евразийских исследований (IERES) профессора университета им. Дж. Вашингтона Марлен Ляруэль «Поколение Назарбаева: молодежь в Казахстане», подтолкнувшая меня к написанию данной статьи [16]. В научной полемике с зарубежным автором хотелось бы выявить реальные черты молодого поколения казахстанцев, их ценности и образ жизни, так сказать, «изнутри». Данная статья базируется на вторичном анализе социологических данных последних лет.

Результаты исследования. В нашем анализе мы будем опираться на популярную среди социологов теорию поколений американских ученых Нейла Хоува (Neil Howe) и Уильяма Штрауса (William Strauss), предложивших оперировать не возрастными параметрами при исследовании поколенческой проблематики, а глубинными ценностями той или иной эпохи [15]. Ученые научно обосновали циклы появления новых поколений через каждые 20 - 25 лет, ценности и модели.

В своём изначальном варианте теория строилась исключительно на исследованиях американского общества, позднее принципы теории поколений были использованы и для анализа поколенческих процессов в других странах, в том числе и на постсоветском

пространстве. Правда, водораздел между поколениями постсоветских стран смещен на 5 - 10 лет по сравнению с США, что связано с более серьезными последствиями Второй мировой войны и более поздними социальными изменениями, в том числе в институте семьи, и со временем скоростью проникновения Интернета.

В адаптированном виде для стран СНГ, в том числе Казахстана, классификация поколений выглядит следующим образом:

- поколение Строителей (GI) или Великое поколение (1900-1923 гг. рождения), представителей которого практически уже нет в живых, заставших коренный слом привычных социальных парадигм (Первая и Вторая мировая война, Великая Октябрьская революция 1917 года, коллективизация и т.п.); люди этого поколения формировались на таких ценностях, как, с одной стороны, вера в собственные силы, с другой – поиск своего «Я» и смысла жизни;

- «Молчаливое поколение» (1924-1943), пережившее сталинские репрессии, Великую отечественную войну, восстановление разрушенной страны;

- поколение Беби-бумеров или поколение «победивших» (1943-1960 гг.), выросших с гордостью по супердержаве и достижениям СССР, что сформировало его основные ценности: оптимизм, морально-нравственные принципы, коллективизм и командный дух, культ молодости;

- поколение X или «дети с ключом на шее» (1961-1982 гг.), родившиеся в «холодной войны» и «закрытого занавеса», для которых характерен большой запас жизненных сил, самостоятельности, прагматизма, стремления к личностному росту и гиперзаботе о своих детях;

- поколение Y или «миллениалы» (1983-2000) – первое поколение эры цифровых технологий и глобализации, переживших распад СССР и транзитный этап формирования независимых государств; оно мобильно, образованно, нацелено на комфорт, карьеру и самопознание;

- поколение Z или «центениалы»/Homeland Generation (2000-2010) – первое поколение социальных сетей и интернета, не привязанное к месту рождения, не политизированное и эмоционально демонстративное;

- Alpha-поколение, представители которого только недавно родились (после 2010 года), и ценности которых еще не устоялись [3, с.221].

В целом, проблема поколений – это вопрос идентичности. А идентичность есть соотнесение себя с другими – другими поколениями, другими

культурами, другими этносами. Данного рода поиски идентичности глубоко актуальны для молодых казахстанцев. С одной стороны, Казахстан традиционно относят к тюркской *протоцивилизации* (т.е. не сложившаяся до конца как цивилизация), не создавшей своих единых цивилизационных ценностей, если не считать некоторые элементы воинственной культуры и экспансионистские ценности; с другой – это мусульманская страна, но без жесткой религиозной регламентации социального поведения.

Если в цивилизационном плане Казахстан всегда принадлежал к тюркско-мусульманскому миру, то культурно – это русско-советская общность. Доминирование русской культуры как культуры-донора в советский период вытесняло традиционную культуру и обычаи казахов на периферию домашнего быта, в сельскую отсталую глубинку, образовав раскол между русскоязычными (городскими) и казахоязычными (аульными) казахами. В условиях независимости эти межкультурные противоречия приобрели новые тенденции [9, с.196].

Казахстан, как мультинациональное и многоклановое образование, за более четверть века независимости так и не сформировал единого культурного поля, в котором представители разных национальностей и социальных групп имели бы общие ценности и ориентиры, и осознавали бы себя единым народом. Межкультурные противоречия разрывают Казахстан на социокультурные полюса *евроцентризма* и *традиционализма*. *Евроцентристский полюс культурного развития* ориентируется на ценности индустриально-урбанистической цивилизации, либерализма, западной демократии и рыночной экономики. *Полюс традиционализма* основывается на традициях аграрно-кочевой цивилизации и господстве патриархального родоплеменного (жузового) патерналистского менталитета аульной среды.

Межкультурные противоречия между социокультурными полюсами общества обусловили параметры *моделей социализации молодежи*, определяемых соотношением возможностей согласования и удовлетворения ее базовых, социальных и духовных потребностей по отношению к цивилизационно-исторической вертикали или оппозиции «аул – город». Обобщенные результаты моделирования представлены на Рисунке 1.

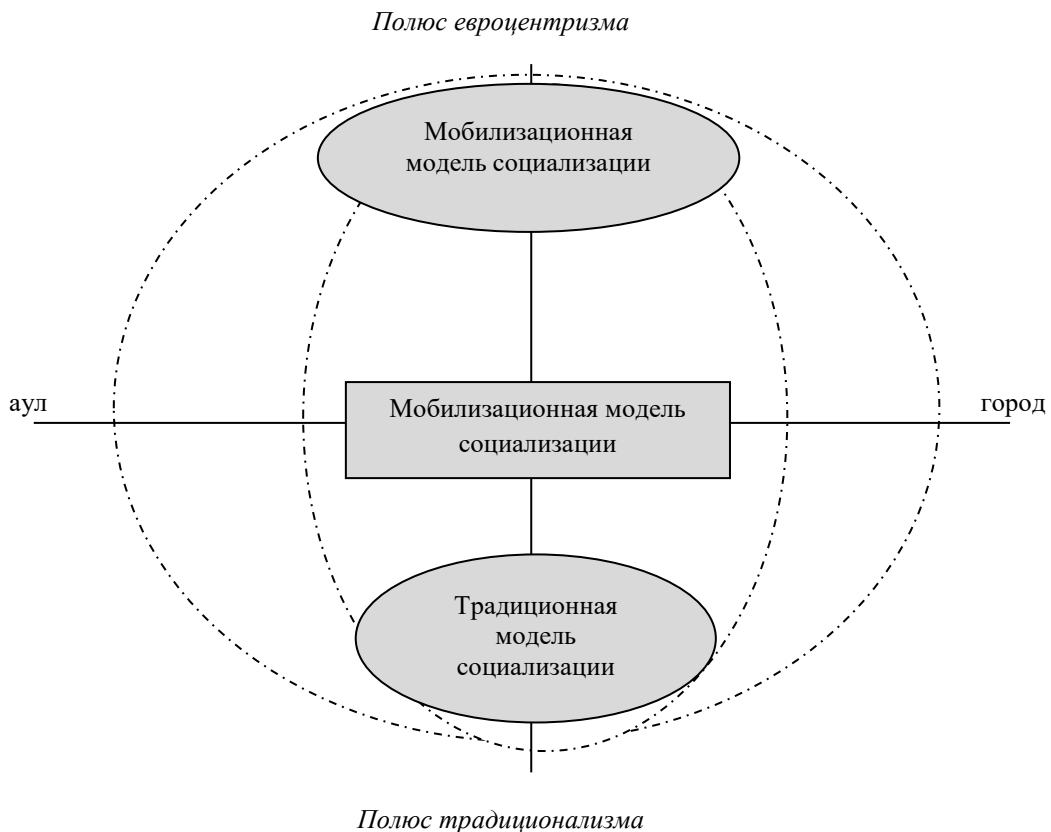


Рисунок 1. - Социокультурная стратификация казахстанского социума

Прежде всего, выделяется многочисленная *традиционная модель социализации*, присущая многочисленной части аульной молодежи и городских мигрантов, первое поколение которых родилось в казахском (или смешанном) ауле с его традиционно-патриархальной культурой, авторитетом старших, приоритетом рода, жуза и, в конечном счете, – государства над отдельной личностью. Обычно они заканчивают казахскую школу, говорят и мыслят преимущественно на казахском языке, по отношению к ним русско-европейская культура выступает как иноэтническая, чужеродная культура. При переезде в русскоязычный город с его индивидуалистической цивилизацией, иноязычной языковой средой они испытывают сильный социально-психологический дискомфорт, культурный шок. И хотя они постепенно осваивают городской образ жизни, новые ценностные ориентации и привычки, тем не менее, изжить свою маргинальность и традиционную ментальность им не удается.

Следующую модель социализации казахстанской молодежи можно назвать *мобилизационной*. Она характерна для русскоязычной молодежи с сельской местности и некоторой части казахской молодежи, находящейся на стыке двух культур – казахской и русско-европейской, между аульной и городской

культурой. Отличительной его чертой является то, что оно происходит под влиянием внешних, экстремальных факторов, прежде всего, неравных стартовых условий социализации по сравнению с урбанизированной молодежью. Они характеризуются этнокультурным и языковым дуализмом (они наполовину казахи, наполовину русские), двумя главными детерминантами – это сельское происхождение (цивилизационный компонент) и русское образование (этнокультурный компонент). Они более толерантны к неказахским этносам, органично впитали в себя как русско-европейскую, так и традиционно казахскую культуру, говорят и мыслят по-русски так же легко, как и по-казахски, хотя не все из них владеют литературным казахским языком.

Наконец, *модернизационная модель социализации*, характерная для городской русскоязычной молодежи, среди которой выделяется малочисленная (менее 3 - 5%) группа выходцев из семей казахских интеллигентов второго и третьего поколения. Они с детства как в родной стихии выросли в городской культуре, в русско-европейской культуре, а русский язык чаще всего является их родным и единственным. Как продукт городской цивилизации они более восприимчивы к индивидуалистическому рыночному мироощущению с его опорой на

собственную личность, а не на родовые общинно-коллективистские или этатистские приоритеты.

На базе данной социокультурной стратификации рассмотрим более подробно ценностные ориентиры двух поколенческих групп – миллениалов и центениалов (в интерпретации Марлен Ляруэль «Поколение Назарбаева»).

Миллениалы – молодые люди в возрасте 20 - 33 лет, на глазах которых на три десятилетия власти Н. Назарбаева Казахстан из «постсоветской республики» развился в авторитетного субъекта международных отношений с устойчивой политической системой и конкурентоспособной экономикой. Удельный вес этого поколения в молодежной когорте самый высокий – 39,7% [5, с.131]. Это поколение «болашаковцев» (первых выпускников президентской программы зарубежных образовательных грантов «Болашак») – амбиционных молодых людей, нацеленных на карьерный рост и быстрое обогащение в условиях формирования новой национальной элиты.

Перенос столицы из Алма-Аты (1993) в Целиноград (ныне Нур-Султан) стимулировал долгожданное омоложение государственного управления на всех уровнях власти. Этот процесс активизировал, прежде всего, городских русскоязычных казахов из группы «модернизационной» социализации. Они – хорошо образованы, мобильны и прагматичны. Высшее образование для них лишь инструмент карьерного роста и благополучия. Им свойственно оттягивание взрослой ответственной

жизни на долгую перспективу, чем значительно отличаются от предыдущих поколений.

Социолог Кэтлин Шапутис (*Kathleen Shaputis*) назвала это явление «синдромом переполненного гнезда» [17], но более точным в контексте казахстанских реалий я считаю свой вариант этого явления – «лысые мальчишки» [10]. Под этим общим мемом подразумевается «синдром Питера Пена»: молодые люди, как и герой романа Дж. Барри, не желают взрослеть и живут в собственной зачарованной стране, полной инфантильного очарования.

«Игреки» – первое поколение, у которого нет героев, есть только кумиры. Развал СССР вызвал весьма болезненную ломку культурно-ценностных ориентиров, что вызвало у значительной части молодежи состояние культурного шока и возрастное желание «спрятать голову в песок».

Марлен Ляруэль справедливо называет их конформистами. «Они верят в семейные ценности, материальный комфорт, не бросают вызов ценностям родителей, воспринимают высшее образование только как способ получить хорошую работу, считают, что построить карьеру и устроить жизнь им помогут социальные связи» [16, р.8]. Исследования последних лет [5;6] убедительно показывают примерно одинаковое соотношение материальных и духовных ценностей в системе ценностных ориентиров казахстанской молодежи. Обобщенные результаты приведены в диаграмме на рисунке 2.

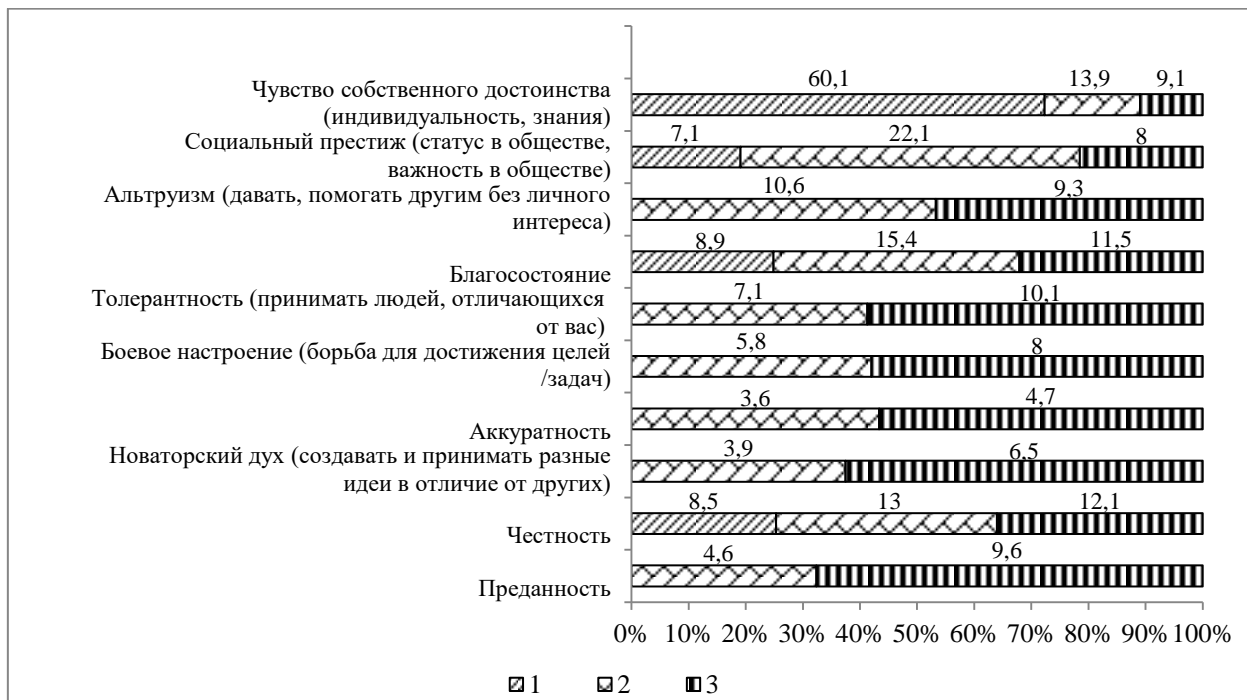


Рисунок 2. - Ценностные ориентиры молодых казахстанцев [6, с.83]

Крайне важным для этого поколения стало самовыражение (селфимания, флеш-мобы и т.п.), чему интернет и коммуникационные технологии придали желанное ускорение. Стремление приумножить свое «Я», выделиться из толпы, быть индивидуальным, стало краеугольным камнем молодежной культуры в Казахстане, особенно среди так называемой «золотой молодежи». «Поколение ЯЯЯ» (от англ. *MeMeMe*) фиксирует каждый свой шаг (*FitBit*), местоположение (*Foursquare*) и генетические данные (*23 and Me*). Нарциссизм как личностная характеристика личности встречается у нынешних двадцатилетних втрое чаще, чем у старших поколений. По мере взросления, они получают такое количество поощрительных призов за участие во всевозможных конкурсах и соревнованиях, что 40% из них рассчитывают на повышение каждые два года, вне зависимости от успехов [8].

«Игреки» взаимодействуют с миром круглые сутки, но в основном через экран. Встречаясь друг с другом, они продолжают писать сообщения в телефоне. 70% из них проверяют свой телефон каждый час, многие испытывают синдром фантомной вибрации в кармане. Постоянный поиск дозы дофамина («Кто-то лайкнул мой пост на фейсбуке!») снижает креативность. По данным тестов Торранса, креативность молодежи росла с середины 1960-х до середины 1980-х. Затем падала – и резко обвалилась в 1998-м. Начиная с 2000 года аналогичное падение показателей наблюдается относительно эмпатии, которая необходима, чтобы интересоваться другими людьми и точками зрения. Это, вероятно, связано с ростом нарциссизма и нехваткой коммуникаций «лицом к лицу».

Интернет, урбанизация и вестернизация всех сторон социальной жизни сформировали новое поколение невероятно самоуверенных и заикливых на себе людей. Причем, все это уже не проблема сугубо богатых: бедные даже более нарциссичны, материалистичны и зависимы от технологий.

Миллениалы более восприимчивы к идеалам западной демократии, гуманизма, либерализма, интернационализма и общечеловеческих ценностей. Но дилемма «Восток - Запад» в их сознании: европейские ценности – права и свободы личности, диктатура закона, свободный труд, гуманное отношение к женщине, технический прогресс, тем ни менее, не логично сочетаются с «азиатчиной». Как образно описал ситуацию известный казахстанский публицист Сергей Дуванов: «в своем реальном поведении

молодой казахстанец уподобляется человеку, который говорит: «Я иду в душ, хочу смыть с себя азиатчину!», но при этом он моет только голову, чуть-чуть моется. Это говорит о том, что эта грязь ему приятна, он привык к ней» [11, с.158].

Маргинальность сознания и менталитета – вот главная характеристика поколения «миллениалов», толкающая многих из них к поиску своей культурной идентичности. Часто этот поиск приобретает причудливые формы «повторно изобретенных традиций» и мифологизации истории. Особо отличились в этом так называемые «казахоязычные кандидаты наук», которыми за короткий период становления национальной системы образования было наштамповано более трех сотен. Как правило, это люди, «которые не могут найти применение своим «казахским мозгам» в русифицированном обществе» [1, с.22]. Именно, миллениалы из этой когорты были активными участниками общественной дискуссии вокруг перехода казахской письменности с кириллицы на латиницу. Сроки завершения реформы заканчиваются в этом году, но основные цели так и не достигнуты, создав только массу новых проблем и трудностей как в образовательном поле, так и в информационном пространстве. Правда, как символический жест, демонстрирующий отход Казахстана от России, она состоялась.

Интересно, что экспертный опрос Совета по молодежной политике при Президенте РК в 2000 году показал, что 35% молодых респондентов считали США достойным примером для развития, 49% полагали, что таким примером должны стать страны Евросоюз, 11% предлагали в качестве примера Россию и только 5% указывали на уникальную модель развития страны [13]. А опрос 2015 года, проведенный Фондом им. Ф. Эберта, уже показал другие настроения молодежи: 47% молодежи идентифицировали Россию как страну, на которую Казахстан «должен ориентировать свое развитие», в то время как 19% считали, что ЕС должен быть передовой моделью, 10% - Китай и только 8% - США [5, с.166]. Что это, если не разочарование либеральными ценностями?

Однако либеральные ценности – это не только либеральный капитализм, феминизм и ЛГБТ, а еще и ответственная социал-демократия, которая предоставляет достойные человека социальные услуги и защищает его права и свободы. Миллениалы активно поддерживают политику «просвещенного авторитаризма» Нурсултана Назарбаева и являются активными сторонниками

культурной «казахизации» всех сторон общественной жизни (в терминологии Марты Брилл Олкот, Салли Каминс и др.). За последние несколько десятилетий власти в этом преуспели: Казахстан сегодня – это страна казахов, в которой этнические меньшинства представляют собой уменьшающуюся часть населения [2]. Прежний культурный разлом между русифицированным городским миром и говорящим на казахском сельским миром преодолевается внутренней миграцией из сельской местности, тем самым размывая городскую культуру традиционным образом жизни и архаичными культурными привычками аула.

Крупные города Казахстана сегодня становятся как этнически, так и лингвистически доминирующей сферой казахов, прежде всего, молодых, тех, кого мы описали ранее в традиционной модели социализации. Как факторы социализации они, безусловно, определили особенности следующего поколения «центениалов».

Центениалы – это подростки в возрасте от 10 до 19 лет, «дети либеральной экономики» и потребительского общества. Это 27,1% в структуре населения [5, с.131], молодежь которая «жила в мире политической стабильности и относительного материального достатка, развив сильную потребительскую культуру» [16, р.12]. Они родились «с кнопкой в пальце» в эпоху вседоступного Интернета, без которого они не мыслят свою жизнь. Такая плотная интеграция центениалов в цифровое общество сформировала ряд основных психологических свойств поколения:

- 1) отсутствие четкой границы между реальным и виртуальным миром;
- 2) визуальное восприятие информации;
- 3) «клиповое сознание» и мультитазовость;
- 4) эмоциональная депрессивность;
- 5) низкий уровень критичности мышления [12].

Центениалы – это поколение независимости, в терминологии Марлен Ляруэль «истинное поколение Назарбаева». Степень конформизма у них зашкаливает. Они далеки от революционного преобразования мира: они не бросают вызов ценностям и образу жизни своих родителей, доверяют семье больше чем какому-либо другому социальному институту (более 90%), строят свои отношения с родителями на партнерских доверительных отношениях (при этом родители далеко ни всегда являются авторитетом). Они выступают против ранних браков и одобряют запрет абортов (59,8%), мечтают завести не менее двух детей (37,1%) и жить в семье, где

доминирует отец (82,4%), считают девственность важным качеством девушки перед браком (56,8%) [6, с.105].

Поколение «центениалов» – сторонники здорового образа жизни: в рейтинге жизненных ценностей на первых позициях здоровое питание, 56% респондентов считают неприемлемым употребление алкоголя, 36% регулярно пользуются контрацептивами [6, с.36,38].

Постоянное нахождение в он-лайн, общение с большим количеством самых разных людей без привязки к расе, полу, внешности или месту проживания сформировало из центениалов, пожалуй, самое толерантное поколение. Исключение составляет общение с лицами нетрадиционной ориентации: 58% заявляют о нежелательности появления в своем близком окружении гомосексуалистов. При этом, не хотели бы соседствовать с преступниками 4% молодых респондентов, а с гомосексуалистами и лесбиянками – 16% [6, с.108].

В условиях экономической нестабильности обостряется ценность религии, которая позволяет молодежи чувствовать себя более стабильно. Около 80% поколения «зумеров» считают себя верующими, примерно столько же верят в существование рая и ада, из них только 5% заявляют, что соблюдают все религиозные обряды и предписания. Атеистического мировоззрения придерживаются лишь 2% молодых людей [6, с.114,116]. За короткий исторический период, повсеместно насаждаемый в советский период атеизм сошел на нет не случайно. Традиционализм как поведенческая модель казахов латентно присутствовал все семьдесят лет пребывания в составе Советского Союза. Казахский этнос так и не создал свой пролетариат – работали в основном рабочие некоренных этносов, именно они создали анклав индустриализации и урбанизации, а 80% населения были вне этих зон.

Центениалы – это аполитичное поколение. В среднем 40% вообще не интересуются политикой, еще столько же – интересуется иногда: 20% следят за обстановкой в странах СНГ, 10% - событиями в мире [6, с.135]. При этом большинство формирует свои политические взгляды, ориентируясь на мнение родителей (как правило, поколение X). Возможно, этим можно объяснить их положительное отношение к интеграционным процессам на постсоветском пространстве: 90% молодых казахстанцев одобряют создание Таможенного и Евразийского экономического союза.

Замеры политической социализации молодого поколения показывают их лояльность в

действующей власти. В рейтинге политического доверия на первом месте – президент и правительство. Но следует помнить, что высокий рейтинг доверия к власти совсем не гарантирует низкий уровень протестного настроения в молодежной среде. Протесты последних лет скорее показали активность «меллениалов, чем «центениалов», однако история учит, что не молодежь выступает инициатором протестного движения. Этим потенциалом скорее обладают старшие поколения («беби-бумеры» и «иксы»), на которых молодое поколение ориентирует свое политическое участие.

Не следует забывать, что казахстанский социум глубоко стратифицирован, но не по принципу социальных групп, а этнических. То есть получается некая пирамида, где наверху находятся этнические казахи, в руках которых находятся вся государственная власть и крупные финансовые структуры, далее – предприниматели в основном представители разных этнических меньшинств, затем – промежуточный слой в лице русско-европейского этноса, а, в самом низу – казахи, лишенные всего и проживающие в депрессивных, малодоступных регионах [7].

Молодежь этой группы, в первую очередь, дети оралманов, выступают как *поколение мейнстрима*, которое в публичном дискурсе выступает в роли националистической оппозиции. В этой связи, рассуждения Марлен Ляруэль о политическом будущем молодежи в Казахстане не лишены основания. Ранее построенная нами модель культурной идентификации и социализации не меняет векторов, лишь несколько радикализуется по идеологической линии: националистический полюс (национал-патриотов) и либерал-демократический полюс [14]. Первый – более изоляционистский, обращенный в прошлое, второй – более космополитичный, глобализированный, устремленный в будущее. Отличаются они и в плане поколений. Основу первой группы составляют, те кому за 40 лет (в основном поколение X), а второй – меллениалы и центениалы.

В условиях «деназарбаефикации», в терминологии Марлен Ляруэль, – процесса передачи власти – молодое поколение будет вынуждено четко определиться в своих социально-политических установках. Прежде всего, речь идет о все большем давлении националистического меньшинства на процессы «культурной казахизации» и отношения с Россией, а так же повышения статуса ислама в публичном пространстве. Вопрос: насколько это реалистично?

Молодое поколение казахов – *полилингвалы*, как правило, казахский, русский и английский языки. Соответственно, благодаря современным IT-технологиям они более интегративны: потенциал интеграции в любое другое социальное и этнокультурное сообщество у них значительно выше, чем у монолингвов. Билингвальное сознание более мобильно. Вместе с тем, они менее управляемые, вернее, ими сложнее манипулировать. Казахский язык для них лишь способ идентификации, в то время как русский и английский – инструменты интеграции в мировую культуру и науку, без которых невозможно стать конкурентоспособной личностью.

Примерно такая же ситуация и в плане религиозной идентификации. Традиционно, быть казахом – значит принадлежать исламской культуре и мусульманскому миру. Но в условиях геокультурной экспансии англо-американской культуры и западных стандартов жизни религиозные устои вряд ли станут привлекательными для поколения, зафиксированного на цифровом взаимодействии, где меньше человеческой коммуникации, больше техногенной. Уже сейчас видно, что дети и подростки лучше разбираются в технике, в чем-то материальном, чем в человеческих эмоциях и в человеческом поведении. Это отражается даже на общении детей с родителями: коммуникативная дистанция между ними увеличивается, и цепочка социального наследования, передачи опыта прерывается.

Отдельно следует сказать об идущих за «центениалами», детях «меллениалов» – поколении «Альфа». По определению австралийского ученого Марка МакКриндла, название «альфа» говорит о том, что старая хронология поколений обнулилась, и человечество начинает новый алфавит [18]. Это дети грядущей эры искусственного интеллекта, которые перевернут мир. Говорить о ценностях этого поколения еще рано, но уже сейчас ясно, что, чтобы конкурировать с искусственным интеллектом, им придется развивать эмоциональный интеллект (EI), который недоступен машинам. А значит им надо приобрести три основные компетенции – адаптивность, умение работать с информацией и способность находить психологический контакт с любым человеком. Все эти компетенции не вписываются в рамки традиционализма, а значит, в будущем, по мере развития казахстанского общества, актуальные проблемы в сфере культурной социализации молодых поколений будут решаться в русле глобальных тенденций.

Можно критиковать или идеализировать молодое поколение, пытаться встроить его в некие социокультурные схемы, но научные исследования показывают, что, несмотря на приверженность традиционным ценностям, в

своем развитии они близки общемировым трендам. Уверен, поколения «меллениалов» и, особенно «центениалов», отдадут себе отчет, что их будущее – в их руках.

Литература:

1. Бейсембаев С. Феномен казахского национализма в контексте сегодняшней политики: от отрицания к пониманию / С. Бейсембаев. - Алматы: Фонд Сороса-Казахстан, 2015. - 36 с.
2. Боонстра Й., Ляруэль М. Неведомые воды: преемственность президентской власти в Казахстане и Узбекистане / Й. Боонстра, М. Ляруэль // EUCAM Policy Brief. - 2014. - № 33.
3. Зайцева Н.А. Теория поколений: мы разные или одинаковые / Н.А. Зайцева // Российские регионы: взгляд в будущее. - 2015. - № 2(3). - С. 220-236
4. Омельченко Е.Л. Молодежные культуры и субкультуры / Е.Л. Омельченко. - Москва: Институт социологии РАН. - 264 с.
5. Молодежь Казахстана – 2016. Национальный доклад. Астана: НИЦ «Молодежь», 2016. - 364 с.
6. Молодежь Центральной Азии. Казахстан: На основе социологического опроса; под рук. проф. К. Хурельманна (Германия). - Алматы: Пред-во Фонда Ф. Эберта в Казахстане, 1916. - 660 с.
7. Перуссо Л. «Русский вопрос Казахстана»? / Л. Перуссо // Республика, 12 июля 2008. - С. 6.
8. Поколение ЯЯЯ: О том, почему современное поколение обречено на провал [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.adme.ru/svobodapsihologiya/pokolenie-yayaya-545955/>
9. Тесленко А.Н. Культурная социализация молодежи: казахстанская модель / А.Н. Тесленко. - Саратов-Астана: ЦНТИ, 2007. – 370 с.
10. Тесленко А.Н. Феноменология детства: Книга для взрослых / А.Н. Тесленко. – Астана. - 2015. - 270 с.
11. Тесленко А.Н. Менталитет как социокультурный механизм преемственности поколений (на примере социализации молодых казахстанцев) / А.Н. Тесленко // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. - 2013. - № 3(14). - С. 150-160.
12. Шамис Е. В каких условиях растет поколение Милениум и Z и что станет их ценностями [Электронный ресурс] / Е. Шамис. - Режим доступа: <http://rugenations.su/2009/05/21>
13. 30 фактов о современной молодежи: исследование Сбербанка [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.sberbank.ru/common/img/uploaded/files/pdf/youth_presentation
14. The Three Discursive Paradigms of State Identity in Kazakhstan. Kazakhness, Kazakhstannes and Transnationalism, in Mariya Omelicheva, ed., Nationalism and Identity Construction in Central Asia. Dimensions, Dynamics and Directions. Lanham: Lexington Books, 2014, p. 1-20.
15. Howe N, Strauss W. Millennials Rising: The Next Great Generation. N.Y. Knopf Doubleday Publishing Group. 2000. - 398 pp.
16. The Nazarbayev Generation: Youth in Kazakhstan (Contemporary Central Asia: Societies, Politics, and Cultures). L. - N.Y.: Lexington Books, 2019. - 342 p.
17. Shaputis, Kathleen. The Crowded Nest Syndrome: Surviving the Return of Adult Children. L.: Clutter Fairy Publishing, 2004.
18. McCrindle, Mark. Why we named them Gen Alpha // The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations (1st ed.). - Australia. - 2009. - p. 199-212.

References:

1. Beisembaev S. The phenomenon of Kazakh nationalism in the context of today's politics: from denial to understanding / S. Beisembaev. - Алматы: Soros Foundation-Kazakhstan, 2015. - 36 p.
2. Boonstra J., Laruel M. Unknown waters: continuity of presidential power in Kazakhstan and Uzbekistan / J. Boonstra, M. Laruel // EUCAM Policy Brief. - 2014. - № 33.
3. Zaitseva N.A. The theory of generations: we are different or the same / N.A. Zaitseva // Russian regions: a look into the future. - 2015. - № 2 (3). - S. 220-236
4. Omelchenko E.L. Youth cultures and subcultures / E.L. Omelchenko. - Moscow: Institute of Sociology RAS. - 264 p.
5. Youth of Kazakhstan - 2016. National report. Astana: SIC "Youth", 2016. - 364 p.
6. Youth of Central Asia. Kazakhstan: Based on a sociological survey; at hand. prof. K. Hurelmann (Germany). - Алматы: Representative of the F. Ebert Foundation in Kazakhstan, 1916. - 660 p.
7. Perusso L. "The Russian Question of Kazakhstan"? / L. Perusso // Republic, July 12, 2008. - S. 6.
8. Generation JAJA: About why the modern generation is doomed to failure [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.adme.ru/svobodapsihologiya/pokolenie-yayaya-545955/>
9. Teslenko A.N. Cultural socialization of youth: the Kazakhstan model / A.N. Teslenko. - Saratov-Astana: CSTI, 2007. - 370 p.
10. Teslenko A.N. Phenomenology of childhood: Book for adults / A.N. Teslenko. - Astana. - 2015. - 270 s.
11. Teslenko A.N. Mentality as a sociocultural mechanism of succession of generations (on the example of socialization of young Kazakhstanis) / A.N. Teslenko // Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology. - 2013. - № 3 (14). - S. 150-160.

12. Shamis E. Under what conditions is the Milenium and Z generation growing and what will become their values [Electronic resource] / E. Shamis. - Access Mode: <http://rugenerations.su/2009/05/21>

13. 30 facts about modern youth: a study by Sberbank [Electronic resource]. - Access mode: http://www.sberbank.ru/common/img/uploaded/files/pdf/youth_presentation

14. The Three Discursive Paradigms of State Identity in Kazakhstan. Kazakhness, Kazakhstannes and Transnationalism, in Mariya Omelicheva, ed., Nationalism and Identity Construction in Central Asia. Dimensions, Dynamics and Directions. Lanham: Lexington Books, 2014, p. 1-20.

15. Howe N, Strauss W. Millennials Rising: The Next Great Generation. N.Y. Knopf Doubleday Publishing Group. 2000. - 398 pp.

16. The Nazarbayev Generation: Youth in Kazakhstan (Contemporary Central Asia: Societies, Politics, and Cultures). L. - N.Y.: Lexington Books, 2019. - 342 p.

17. Shaputis, Kathleen. The Crowded Nest Syndrome: Surviving the Return of Adult Children. L.: Clutter Fairy Publishing. 2004.

18. McCrindle, Mark. Why we named them Gen Alpha // The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations (1st ed.). - Australia. - 2009. - p. 199-212.

22.00.04 -Социальная структура, социальные институты и процессы



УДК 316.4.057.2

Межведомственное взаимодействие в решении проблем социального здоровья ветеранов войны (региональный опыт)

Interagency cooperation in solving the problems of social health of war veterans (regional experience)

Бистяйкина Д.А., ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», dinaraas@mail.ru

Касаркина Е.Н., ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», eienovik@mail.ru

Панькова Е.Г., ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», print84@mail.ru

Савинов Л.И., ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», isotsrabota@yandex.ru

***Bistyaikina D.,** National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, dinaraas@mail.ru*

***Kasarkina E.,** National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, eienovik@mail.ru*

***Pankova E.,** National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, print84@mail.ru*

***Savinov L.,** National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, isotsrabota@yandex.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.040

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, Правительства Республики Мордовия в рамках научного проекта № 18-411-130001/18.

***Ключевые слова:** ветераны войны, ветераны боевых действий, межведомственное взаимодействие, социальное здоровье, социальные институты.*

***Keywords:** war veterans, combat veterans, interagency interaction, social health, social institutions.*

***Аннотация.** Актуальность проблемы исследования определена наличием кризисных тенденций в развитии российского общества, а также кардинальными изменениями в содержании сфер общественной жизни, повлекшими необходимость фундаментального и всестороннего изучения процесса межведомственного взаимодействия в решении проблем социального здоровья ветеранов войны. Цель статьи заключается в изучении факторов, влияющих на социальное здоровье ветеранов войны (ветеранов боевых действий) и выделении тенденций решения проблемы сохранения социального здоровья ветеранов войны (ветеранов боевых действий) посредством межведомственного взаимодействия социальных институтов. Авторами, по результатам серии эмпирических исследований, обосновано, что в решении проблем социального здоровья ветеранов войны важную роль играет системность всех сфер жизнедеятельности общества, гарантирующих социальное здоровье, посредством деятельности социальных институтов, доминирующими из которых являются семья, здравоохранение, социальная работа. Раскрыты основные цели межведомственного взаимодействия при решении проблем социального здоровья ветеранов войны. Доказано, что решение проблем социального здоровья ветеранов войны выражается не только в том, что социальное здоровье востребовано самими ветеранами, но и обществу нужны социально здоровые граждане данной категории населения. Общество не может развиваться, если не будет рассматривать решение проблем социального здоровья ветеранов войны как достижение человеческой цивилизации и социального прогресса. Статья предназначена для специалистов сферы социального обслуживания, здравоохранения, образования, исследователей, студентов.*

Abstract. *The relevance of the research problem is determined by the presence of crisis trends in the development of Russian society, as well as cardinal changes in the content of public life, which have led to the need for a fundamental and comprehensive study of the process of interdepartmental interaction in solving problems of social health of war veterans. The purpose of the article is to study the factors that affect the social health of war veterans (combat veterans) and identify trends in solving the problem of preserving the social health of war veterans (combat veterans) through interdepartmental interaction of social institutions. The authors, based on the results of a series of empirical studies, proved that in solving the problems of social health of war veterans, an important role is played by the harmonization of all spheres of society that provide social health, which determines the role of social institutions, the most important of which are the family, health, and social work. The main goals of interdepartmental interaction in solving problems of social health of war veterans are revealed. It is proved that the solution to the problems of social health of war veterans is expressed not only in the fact that social health is in demand by the veterans themselves, but also the society needs socially healthy citizens of this category of population. Society cannot develop if it does not consider solving the problems of social health of war veterans as the achievement of human civilization and social progress. The article is intended for specialists in the field of social services, healthcare, education, researchers, and students.*

Введение. Проблема исследования состоит в выявлении зависимости между проблемами социального здоровья ветеранов войны и межведомственным взаимодействием в решении данных проблем. Анализируется влияние действующей системы межведомственного взаимодействия на социальные запросы и потребности ветеранов войны в аспекте регионального опыта.

Анализ особенностей социально-экономического положения ветеранов войны и структуры их поддержки представляет необходимость сформировать инновационные подходы к проведению политики в их интересах. В России сформировался не только индивидуальный, но и коллективный спрос на более действенную социальную политику в отношении ветеранов войны – переквалификацию всей системы социальной защиты на создание условий, гарантирующих не только активное долголетие ветеранов войны, но и создание условий для реализации потребностей социального здоровья данной категории населения. Целями государственной политики в отношении ветеранов войны должны стать создание условий, при которых получение статуса ветерана войны (боевых действий) не снижал бы их социальный статус, не влияли бы негативно на социальное здоровье, а способствовали сохранению достойного уровня жизни, обеспечивали возможность активного социального участия во всех сферах общественного развития. Ключевым фактором и важнейшим инструментом в этом плане является межведомственное взаимодействие в решении проблем социального здоровья ветеранов войны. В результате взаимодействия многие задачи решаются эффективнее, чем в том случае, когда с ними пытаются справиться отдельные институты, представляющие тот или иной сектор. В рамках межведомственного взаимодействия в решении

проблем социального здоровья ветеранов войны осуществляется партнерство не только между государственными и общественными организациями, учреждениями и службами, но и другими социальными институтами, которые также нацелены на решение социальных проблем ветеранов войны.

Межведомственное взаимодействие в решении проблем социального здоровья ветеранов войны весьма широкое понятие, и его влияние на социальную среду в современных условиях сложное и многоаспектное. В связи со слабой научной разработанностью проблемы реализации межведомственного взаимодействия особую актуальность приобретает исследование реализации данного процесса на примере конкретного регионального опыта. Обобщение практического опыта межведомственного взаимодействия в решении проблем социального здоровья ветеранов войны в г.о. Саранск необходимо для формулировки рекомендаций по его оптимизации, что является актуальным в современных российских реалиях, когда возрастает роль социального партнерства.

Межведомственное взаимодействие в социальной сфере – это процесс объединения ресурсов органов государственной власти, органов местного самоуправления, организаций различной ведомственной принадлежности и бизнес-структур для осуществления мероприятий по реализации прав граждан. [5]. Чаще всего межведомственное взаимодействие выражается в различных формах социального партнерства (различных ведомств, органов, организаций и учреждений). Вместе с тем межведомственное взаимодействие можно охарактеризовать и как важную технологию социального партнерства.

Актуальность темы и проблемы исследования состоит в том, что кризисные социокультурные процессы общества в условиях современной России влияют на социальное здоровье ветеранов войны. Состояние социального стресса

большинства населения приобрело хронический характер, отмечается дисбаланс социально здорового поведения, установок и образа жизни.

Обеспечение социального здоровья становится сегодня, главной стратегической целью института социальной работы, функционирование которого непосредственно связано с удовлетворением общественно значимой потребности в профилактике, предупреждении, урегулировании и разрешении многообразных социальных проблем во всех сферах жизнедеятельности общества. При этом охрана социального здоровья выступает как функция института социальной работы [3].

ФЗ РФ от 21.11.2011 г. № 323-ФЗ (ред. действующая с 1.01. 2017 г.) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» определяет здоровье, как состояние физического, психического и социального благополучия человека, при котором отсутствуют заболевания, а также расстройства функций органов и систем организма [7].

Определение «здоровье» не является чисто медицинским, поскольку охватывает широкий круг факторов, обеспечивающих благополучие человека.

К индикаторам социального здоровья следует относить: удовлетворенность социально-экономическим положением; удовлетворенность характером и условиями труда; удовлетворенность семейным положением; совершенствование трудовых отношений; уровень доходов; занятость; обеспеченность жильем; социально-психологический климат; образ жизни; поведение.

Некоторые исследователи в своих научных трудах, ставят в прямую зависимость социально-экономический статус и социальное здоровье [1], другие содержание понятие «социальное здоровье» раскрывают через понятия социального благополучия, социальной безопасности, устойчивости социального статуса [2], третьи Анализ исследований Ю. П. Лисицына показывает, что ставят *социальное здоровье* в зависимость от таких факторов, как продолжительность и качество жизни (условия труда, образование, качество досуга), смысла жизни (ценностные ориентации), от факторов риска (бедность, экологические катастрофы, алкоголизм, наркомания и т.д.) [4].

Таким образом, межведомственное взаимодействие в решении проблем социального здоровья ветеранов войны становится сегодня, главной стратегической целью взаимодействия социальных институтов, функционирование которых непосредственно связано с

удовлетворением общественно значимой потребности в предупреждении, урегулировании и разрешении многообразных социальных проблем данной категории населения во всех сферах жизнедеятельности общества.

Объект исследования – социальное здоровье ветеранов войны (ветеранов боевых действий).

Предмет исследования – межведомственное взаимодействие в решении проблем социального здоровья ветеранов войны (ветеранов боевых действий) (региональный опыт).

Цели исследования – изучить факторы, влияющие на социальное здоровье ветеранов войны (ветеранов боевых действий) и выделить тенденции решения проблемы сохранения социального здоровья ветеранов войны (ветеранов боевых действий) посредством межведомственного взаимодействия социальных институтов.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть проблемы социального здоровья ветеранов войны (ветеранов боевых действий) в контексте трансформационных процессов современного российского общества.

2. Обосновать факторы положительного и отрицательного влияния на социальное здоровье ветеранов войны (ветеранов боевых действий).

3. Проанализировать межведомственное взаимодействие социальных институтов в сохранении социального здоровья ветеранов войны (ветеранов боевых действий).

4. Выявить особенности межведомственного взаимодействия в социальной работе с ветеранами войны (ветеранов боевых действий) на примере г.о. Саранск.

5. Выделить рекомендации решения проблемы сохранения социального здоровья ветеранов войны (ветеранов боевых действий) посредством межведомственного взаимодействия социальных институтов.

Материалы и методы исследования. На базе кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» проведено исследование и ряд мероприятий по региональному гранту №18-411-130001 при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Мордовия на тему: «*Трансформация социального самочувствия ветеранов войны в условиях российских преобразований на региональном уровне.*»

В 2018-2019 гг. проведен цикл эмпирических исследований:

1. Пилотажное исследование «Социальное самочувствие ветеранов войны (ветеранов боевых

действий)» (ноябрь 2018 г. – март 2019 г.). Основной целью явилось выявление социального самочувствия и показателей социального здоровья ветеранов войны (ветеранов боевых действий). Были проинтервьюированы ветераны войны (ветераны боевых действий) в возрасте 55–65 лет. Исследование проводилось на базе: ГБУ РМ «КЦСО по г. о. Саранск»; Всероссийской общественной организации ветеранов «Боевое братство»; Совета Мордовского регионального отделения Всероссийской общественной организации ветеранов (пенсионеров) войны и труда Вооруженных сил и правоохранительных органов (n = 48 человек). Тип выборочного отбора – целевой.

2. Пилотажное исследование «Социальная поддержка людей пожилого возраста в Республике Мордовия» (февраль - декабрь 2018 г.). Цель исследования – обосновать востребованность мер социально-экономической поддержки и специфику межведомственного взаимодействия в решении проблем социального здоровья ветеранов войны (ветеранов боевых действий) в Республике Мордовия. Были опрошены ветераны войны (ветераны боевых действий) в возрасте 55 – 65 лет и старше 65 лет. Исследование проводилось на базе: ГБУ РМ «КЦСО по г. о. Саранск»; Всероссийской общественной организации ветеранов «Боевое братство»; Совета Мордовского регионального отделения Всероссийской общественной организации ветеранов (пенсионеров) войны и труда Вооруженных сил и правоохранительных органов (n = 86 человек). Тип выборочного отбора – целевой.

3. Пилотажное исследование «Социальное здоровье и меры социальной поддержки ветеранов войны (ветеранов боевых действий)» (февраль-декабрь 2019 г.). Цель исследования – выявление степени удовлетворенности ветеранов войны (ветеранов боевых действий) мерами социальной помощи и поддержки в Республике Мордовия. Респондентами данного исследования явились ветераны, проживающие в Республике Мордовия, в возрасте от 55 - 84 лет, состоящие на учете в отделениях социальной поддержки населения подведомственных Министерству социальной защиты, труда и занятости населения Республики Мордовия (n = 50 человек). Тип выборочного отбора – целевой.

4. Пилотажное исследование «Сравнительный анализ социального самочувствия лиц пожилого возраста и ветеранов войны (ветеранов боевых действий)» (октябрь - ноябрь 2019 г.). Основной целью явился сравнительный анализ объективных и субъективных факторов, влияющих на

социальное самочувствие лиц пожилого возраста и ветеранов войны (ветеранов боевых действий) в г. Саранске. Посредством анкетирования были опрошены получатели социальных услуг ГБУ РМ «КЦСО по г.о. Саранск» в возрасте 60 - 74 лет (n = 150 человек). Тип выборочного отбора – целевой.

5. Пилотажное исследование «Социальное здоровье ветеранов войны (ветеранов боевых действий) как цель функционирования социальных институтов» (октябрь - ноябрь 2019 г.). Цели исследования – обосновать потребности ветеранов войны (ветеранов боевых действий) в контексте трансформационных процессов современного общества, влияющих на их социальное здоровье и выделить перспективы и рекомендации решения проблемы сохранения социального здоровья ветеранов войны (ветеранов боевых действий) посредством межведомственного взаимодействия социальных институтов. Опрошены эксперты из числа сотрудников: Министерства социальной защиты, труда и занятости населения Республики Мордовия и подведомственных учреждений (ГБУ РМ «КЦСО по г.о. Саранск»); Всероссийской общественной организации ветеранов «Боевое братство»; Совета Мордовского регионального отделения Всероссийской общественной организации ветеранов (пенсионеров) войны и труда Вооруженных сил и правоохранительных органов; Министерства здравоохранения РМ и подведомственных учреждений (больницы, поликлиники, госпитали, диспансеры, ГБУЗ РМ «Республиканский гериатрический центр») (n = 95). Тип выборочного отбора – целевой.

Результаты исследования.

Межведомственное взаимодействие в решении проблем социального здоровья ветеранов войны опирается на ряд нормативно-правовых актов [6-10], основным из которых является Федеральный закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», в котором, в частности, отмечается, что межведомственное взаимодействие при организации социального обслуживания и социального сопровождения осуществляется на основе регламента межведомственного взаимодействия, определяющего содержание и порядок действий органов государственной власти. Данный регламент определяет не только перечень органов, осуществляющих межведомственное взаимодействие, но и виды деятельности, порядок и формы межведомственного взаимодействия, требования к содержанию, формам и условиям обмена информацией, в том числе в электронной форме, механизм реализации мероприятий по

социальному сопровождению, порядок осуществления государственного контроля и оценки результатов межведомственного взаимодействия.

Важно отметить, что из потребностей социального здоровья ветеранов войны формируются их запросы: личностные и социальные. *Социальный запрос* – наличие не просто ожиданий, но тех ожиданий, которые должны быть выполнены (иначе ставится под вопрос легитимность государства в целом и его социальной политики в частности). То, что государство должно делать в социальной сфере. *Личные запросы* – индивидуальные ожидания конкретного человека, в соответствии со своими личностно-индивидуальными предпочтениями. Причем существует совокупность объективных и

субъективных факторов, влияющих на запросы ветеранов войны. Где под объективными факторами понимается совокупность внешних социально-экономических, социально-политических, экологических, социокультурных условий, не зависящих от человека. В группу субъективных факторов входят условия, на которые человек прямо или косвенно может влиять, а именно: общественное положение, социальная активность, показатели здоровья, материальное благополучие, психологическое состояние, место и характер проживания. Поэтому в межведомственном взаимодействии в решении проблем социального здоровья ветеранов войны для удовлетворения социальных и личностных запросов используются разные формы и средства, см. таблицу 1.

Таблица 1. – *Формы и средства межведомственного взаимодействия в решении проблем социального здоровья ветеранов войны посредством удовлетворения социальных и личностных запросов*

Для удовлетворения общественных запросов, необходимо:	Для удовлетворения личностных запросов необходимо:
Социальная помощь, обслуживание и поддержка Организация бытовой помощи и досуга социальными службами Общение с обществом, востребованность в обществе Культурное и духовное развитие Медицинское обслуживание Труд, занятость	Семейная помощь и взаимопомощь Добрососедские взаимоотношения Разговоры с близким окружением Психоэмоциональная поддержка близких Семейный досуг Востребованность семьей, друзьями Условия проживания, быт

Согласно ответам специалистов по социальной работе, ветераны войны (боевых действий), обращаются в ГБУ РМ «КЦСО по г.о. Саранск» преимущественно за материальной и натуральной помощью, именно эти варианты ответов были указаны в 89,0% анкет. Такие варианты ответов как социально-психологическая, социально-правовая, социально-медицинская помощь и помощь в организации отдыха и досуга были указаны намного реже.

При этом, как отметили сами ветераны войны (боевых действий), чаще всего они обращаются за поддержкой либо ГБУ РМ «КЦСО по г.о. Саранск», либо в органы социальной защиты населения (48% и 34% соответственно).

Сотрудники также указали, что специалисты ГБУ РМ «КЦСО по г.о. Саранск» чаще всего могут помочь ветеранам войны (боевых действий) в решении материальных проблем (50,0% опрошенных), а также в организации досуга (20,0%). В решении жилищных, хозяйственно-бытовых, социально-педагогических и социально-психологических проблем (20,0%) они чаще выступают как посредники между ветеранами и другими

учреждениями. По оценке ветеранов, их проблемы «скорее решаются, чем не решаются» (71% респондентов) в данных учреждениях.

Интерес представляет распределение мнений ветеранов относительно показателей, от которых, прежде всего, зависит их социальный статус и уровень жизни. Несомненно, все показатели являются значимыми, и чтобы выявить доминирующий фактор, респондентам было предложено выбрать один вариант ответа. Среди пяти самых актуальных показателей, респондентами были выбраны: 1 место – отсутствие войны, мирное небо, социально-экономические условия проживания в обществе; 2 место – состояние здоровья; 3 место – личные заслуги перед обществом; положительная оценка обществом подвига ветерана; 4 место – уровень социальной защиты и социального обеспечения; 5 место – социальный статус родственников, семейные взаимоотношения, социальная активность.

Особое значение для определения социального статуса ветерана войны является уровень его социальной активности и отношение общества к нему. Основным видом социальной активности ветеранов, является посильная работа

по дому. В силу возраста, своих потребностей, интересов и, что немаловажно, возможностей, ветераны рассматриваемой нами категории не склонны заниматься общественной работой, редко участвуют в общественных мероприятиях, не занимаются спортом.

Анализируя данные, можно отметить несколько закономерностей. Социально-трудовая деятельность способствует быстрой адаптации ветеранов, направлена на поддержание их активного образа жизни сохранения у них осознания своей общественно-полезной значимости. Большинство из опрошенных – 48,3% не занимаются никаким видом социально-трудовой деятельности, что свидетельствует о пассивности трудового образа жизни пожилого человека.

При этом социальная активность и досуговая деятельность пожилых людей находятся на достаточно высоком уровне и отличается разнообразием. Так, в частности, пожилые люди смотрят телевизионные передачи и кинофильмы, читают художественную литературу, играют в настольные игры и разгадывают кроссворды и так далее. Однако есть такие пожилые люди, которые не занимаются никаким видом трудовой деятельности (48,3%), у них отсутствует социальная активность (25,1%) и досуг (5,6%). Следовательно, у этой группы пожилых людей наблюдается низкое социальное самочувствие, что отрицательно сказывается на их жизнедеятельности и социальном здоровье.

Ответы экспертов на вопрос: «С какими учреждениями Вы взаимодействуете при решении проблем ветеранов войны?» (при возможности выбора нескольких вариантов) распределились следующим образом: Пенсионный фонд – 10,0%, органы здравоохранения – 45,0%, с органами социальной защиты – 30,0%, с домами престарелых, с домами-интернатами для престарелых и инвалидов и пр. – 35,0%, с учреждениями культуры – 15,0%, иные учреждения (ФСС, ФОМС и т.д.) – 25,0% и т.д. Важно отметить, что межведомственное взаимодействие по решению проблем ветеранов войны осуществляется с такими учреждениями как: учреждения здравоохранения, негосударственными фондами и т.д.

Например, среди основных мероприятий в процессе реализации межведомственного взаимодействия в КЦСО по г.о. Саранск эксперты выделили следующие: межведомственные и внутриведомственные взаимосвязи, необходимые для реализации координационной функции социальных служб; технологическое оснащение

взаимодействия (алгоритмы, технологии, отдельные способы осуществления взаимодействия); регуляторы процессов координации (программы, проекты, нормы), регламентирующие меру координационного вмешательства и отношения участников взаимодействия; организация совместных конкретных акций и мероприятий.

Ветераны войны хорошо осведомлены о различных учреждениях, службах и организациях, с которыми сотрудничает КЦСО по г.о. Саранск для решения их проблем. При этом эффективность от данного сотрудничества, по мнению пожилых людей, не достаточно высока (средний балл, по оценке пожилых респондентов – 3,4). Аналогичного мнения придерживаются и 35% специалистов, подчеркивающие, что процессе реализации межведомственного взаимодействия в социальной работе с пожилыми людьми малоэффективен. Однако, более 50% опрошенных специалистов все же отмечают достаточную эффективность межведомственного взаимодействия в социальной работе с пожилыми людьми.

На вопрос: «Существуют ли какие-то внешние и внутренние причины, негативно сказывающиеся на межведомственное взаимодействие Вашего учреждения с другими учреждениями в решении проблем пожилых?» большинство специалистов КЦСО по г.о. Саранск ответили, что существуют. В число данных факторов вошли, отсутствие должной связи с другими ведомствами; дальность нахождения учреждений; «бюрократические законы» (обязательное оформление ходатайств, запросов и т.д.), нежелание разрешение проблем, самими ветеранами; отсутствие должного финансирования социальной сферы и т.д.

На вопрос: «Какие основные проблемы в процессе реализации межведомственного взаимодействия при работе с ветеранами войны Вы видите?» специалисты дали следующие ответы: «ведомственное управление в социальной защите в РМ сформировалась без должного учета принципов системного подхода», «учреждения каждого ведомства в большей степени заинтересованы в решении своих проблем, чем общих», «нехватка ресурсов, текучесть кадров, несоответствие функций и полномочий», «отсутствие общей концепции межведомственной работы» и т.д.

К настоящему времени основными проблемами в межсекторном взаимодействии являются: отсутствие нормативного отображения механизма взаимодействия между секторами в

решении проблем определенной категории населения, в частности ветеранов войны; отсутствие стандартов в оказании социальных услуг (видов помощи) разными типами некоммерческих организаций и т.д.

Среди комплекса мероприятий, направленных на оптимизацию межведомственного взаимодействия ГБУ РМ «КЦСО по г.о. Саранск» в социальной работе с ветеранами войны, специалисты назвали следующие: «обеспечение процессов взаимодействия необходимой законодательной базой», «научно-методическое обоснование комплексной работы»; «четкое разграничение функций между участниками взаимодействия на всех уровнях совместной работы»; «предоставление учреждениям полномочий и средств в соответствии с выполняемыми функциями и поставленными задачами»; «обеспечение управленческих структур и учреждений квалифицированными кадрами»; «организация единого информационного пространства»; «создание общей концепции совместных действий; оптимизация работы межведомственного координирующего звена» и др.

Оптимизация работы учреждений социальной сферы по решению проблем ветеранов войны возможна при введении в практику управления принципов и механизмов эффективного межведомственного взаимодействия и преодоления барьеров в сотрудничестве с учетом позиционирования интересов ветеранов войны. На вопрос «Каковы, на Ваш взгляд, рекомендации по совершенствованию межведомственного взаимодействия в социальной работе с ветеранами войны?» сотрудники отметили следующие компоненты. По мнению сотрудников, для совершенствования межведомственного взаимодействия с пожилыми в ГБУ РМ «КЦСО по г.о. Саранск» необходимо, прежде всего:

- а) усилить межведомственное взаимодействие;
- б) расширять сферы и масштабы использования технологии социального посредничества и социального консультирования;
- в) проводить активную работу по привлечению в работу потенциала общественных, молодежных организаций и т.д.

Кроме того, анализ отчетных документов Министерства социальной защиты, труда и занятости населения Республики Мордовия (которое, несомненно, является главным субъектом организации межведомственного взаимодействия в социальной работе) позволяет привести несколько примеров

межведомственного сотрудничества в социальной работе с ветеранами войны в г.о. Саранск.

Так, например, совместно с Министерством спорта, молодежной политики и туризма Республики Мордовия, совместно с подведомственными учреждениями, был проведен ряд крупных спортивно-массовых мероприятий среди ветеранов войны, в их числе: Всероссийская лыжная гонка «Лыжня России», Всероссийский день бега «Кросс наций», мероприятия, посвященные 74-летию со дня Победы в Великой Отечественной войне и т.д.

Важно отметить, что в Республике Мордовия действует Общественный совет при Министерстве социальной защиты, труда и занятости РМ.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать вывод о том, что в г.о. Саранск накоплен достаточный практический опыт межведомственного взаимодействия в социальной работе с ветеранами войны. Специалисты ГБУ РМ «Комплексный центр социального обслуживания по г.о. Саранск» принимают участие в различного рода совещаниях, советах. Тесное сотрудничество с учреждениями различных ведомств способствует своевременному выявлению пожилых людей, имеющих те или иные проблемы, с которыми не в состоянии самостоятельно справиться, это обусловлено востребованностью реализации межведомственного взаимодействия в социальной работе с ветеранами войны в Республике Мордовия.

Однако, сложившаяся на сегодняшний день система ведомственного управления в социальной защите ветеранов войны в РМ сформировалась без должного учета принципов системного подхода. Учреждения каждого ведомства в большей степени заинтересованы в решении своих проблем, чем общих. Это связано с нехваткой ресурсов, текучестью кадров, несоответствием функций и полномочий. На наш взгляд, процесс организации межведомственного взаимодействия крайне сложен не только в организационном и техническом, но и в научно-методическом аспектах.

Заключение. Характеристики социального здоровья не имеют доминирующего показателя, что обусловлено многочисленными составляющими, охватывающими все уровни и сферы жизнедеятельности человека, групп, общества в целом. Социальное здоровье является потребностью для общества, необходимым условием его существования. Понятие «социальное здоровье» взаимосвязано с

социальными структурами и системой взаимодействия всех социальных институтов общества.

1. В решении проблем социального здоровья ветеранов войны важную роль играет эмерджентность всех сфер жизнедеятельности общества, обеспечивающих социальное здоровье, определяющей оказывается роль социальных институтов, основными из которых являются семья, здравоохранение, социальная работа.

2. Основные цели межведомственного взаимодействия при решении проблем социального здоровья ветеранов войны заключаются в социальной защите граждан в случае утраты здоровья; удовлетворении потребности ветеранов войны в безопасности; профилактике социального риска, социальных болезней ветеранов войны; социализации и социальной адаптации ветеранов войны, утративших социальное здоровье; регулировании социальных процессов влияющих на социальное здоровье ветеранов войны; определении и поддержании общего социального порядка; соблюдении (защиты) прав ветеранов войны в сфере охраны здоровья, социальной защиты и обеспечении связанных с этими правами государственных гарантий.

3. В современных условиях усугубления социальных проблем ветеранов войны, расширения их спектра, ухудшения показателей социального здоровья возрастает объективная потребность решения взаимосвязанных задач медицинского и социального характера на качественно новом уровне, с использованием ряда востребованных функций института социальной работы. Однако в настоящее время институт социальной работы не в полной мере реализует свои функции ориентированные на достижение цели сохранения социального здоровья населения, среди них: функция закрепления и воспроизводства общественных отношений; регулятивная функция; интегративная функция; посредническая функция.

4. Решение проблем социального здоровья ветеранов войны выражается не только в том, что социальное здоровье востребовано самими ветеранами, но и обществу нужны социально здоровые граждане данной категории. Общество не может развиваться, если не будет рассматривать решение проблем социального здоровья ветеранов войны как достижение человеческой цивилизации и социального прогресса.

Литература:

1. Абылай А.Б. Социально-экономический статус и здоровье населения / А.Б. Абылай // Экономика и современный менеджмент: теория и практика. – 2014. – № 41. – С. 116–121.

2. Актуальные проблемы исследования социального здоровья : опыт социально-философского анализа: учебное пособие; под ред. Р.А. Зобова, А.А. Козлова. – СПб, Химиздат, 2004. – 310 с.

3. Бистяйкина Д.А. Проблемы социального здоровья и потребность населения в институте социальной работы в контексте трансформационных процессов современного российского общества: коллективная монография / Д.А. Бистяйкина, Е.Н. Касаркина, И.Н. Лесанова // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики. – Уфа: ООО «Аэтерна», 2017. – С. 15–27.

4. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник / Ю.П. Лисицын, Н.В. Полунина. – М.: Медицина, 2002. – 416 с.

5. Некрасов О.А. Совершенствование форм межотраслевого правления / О.А. Некрасов. – М.: Знание, 2014. – 316 с.

6. О Порядке социального обслуживания граждан пожилого возраста, инвалидов и семей с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении или иной трудной жизненной ситуации [Электронный ресурс] / Постановление Правительства РМ от 29.12.2004 № 479 // Консультант-Плюс: справ.-правовая система. – М., 2020. – Режим

доступа: <http://base.consultant.ru>

7. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Федер. закон Российской Федерации от 21.11.2011 г. № 323-ФЗ (ред. действующая с 1.01.2017 г.) // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. – М., 2020. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902312609>

8. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Федер. закон Российской Федерации от 28.12.2013 № 442-ФЗ // Консультант-Плюс: справ.-правовая система. – М., 2020. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=158840;frame=15>

9. Об утверждении порядков предоставления социальных услуг поставщиками социальных услуг в Республике Мордовия [Электронный ресурс] / Постановление Правительства Республики Мордовия от 24.11.2014 г. № 563 // Консультант-Плюс: справ.-правовая система. – М., 2020. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>

10. Об утверждении примерного перечня социальных услуг по видам социальных услуг [Электронный ресурс] / Постановление Правительства РФ от 24.11.2014 г. № 1236 // Консультант-Плюс: справ.-правовая система. – М., 2020. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>

References:

1. Abylay A.B. Socio-economic status and public health / A.B. Abylay // Economics and modern management: theory and practice. - 2014. - № 41. - S. 116–121.
2. Actual problems of the study of social health: the experience of socio-philosophical analysis: a training manual; under the editorship of R.A. Zobova, A.A. Kozlova. - St. Petersburg, Khimizdat, 2004. - 310 s.
3. Bistyaykina D.A. Problems of social health and the need of the population in the institute of social work in the context of the transformation processes of modern Russian society: a collective monograph / D.A. Bistyaykina, E.N. Kasarkina, I.N. Lesanova // Theoretical and practical aspects of psychology and pedagogy. - Ufa: Aeterna LLC, 2017. - P. 15–27.
4. Lisitsyn Yu.P. Public health and public health: a textbook / Yu.P. Lisitsyn, N.V. Polunina. - M.: Medicine, 2002. - 416 p.
5. Nekrasov O.A. Improving the forms of inter-branch government / O.A. Nekrasov. - M.: Knowledge, 2014. - 316 p.
6. About the Procedure for social services for elderly citizens, people with disabilities and families with minors in a socially dangerous situation or other difficult life situations [Electronic resource] / Decree of the Government of the Republic of Moldova dated 29.12.2004 No. 479 // Consultant-Plus: legal reference system. - M., 2020. - Access mode: <http://base.consultant.ru>
7. On the basics of protecting the health of citizens in the Russian Federation Electronic Resource / Fede. Law of the Russian Federation of November 21, 2011 No. 323-FZ (as amended since 01/01/2017) // Electronic Fund of Legal and Technical Documentation. - M., 2020. - Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/902312609>
8. On the basics of social services for citizens in the Russian Federation [Electronic resource] / Fede. Law of the Russian Federation dated 12.28.2013 No. 442-ФЗ // Consultant-Plus: reference legal system. - M., 2020. - Access mode: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?Req=doc;base=LAW;n=158840;frame=15>
9. On approval of the procedures for the provision of social services by social service providers in the Republic of Mordovia [Electronic resource] / Decree of the Government of the Republic of Mordovia dated November 24, 2014 No. 563 // Consultant-Plus: reference legal system. - M., 2020. - Access mode: <http://www.consultant.ru/>
10. On approval of the approximate list of social services by type of social services [Electronic resource] / Decree of the Government of the Russian Federation of November 24, 2014 No. 1236 // Consultant-Plus: reference legal system. - M., 2020. - Access mode: <http://www.consultant.ru/>

22.00.04 - Социальная структура, социальные институты и процессы



ИНФОРМАЦИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ - 2020

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ»

Уважаемые коллеги!

Организационный комитет приглашает Вас принять участие во
**II цикле Международных педагогических чтений,
посвященных научным школам Института педагогики,
психологии и социальных проблем**

(ранее Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО)
по теме: **«Развитие человека в эпоху цифровизации»**,
24 сентября 2020 г. (онлайн-формат).

Для участия в Чтениях приглашаются педагоги, психологи, руководители образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, педагогические работники, научные сотрудники, докторанты, аспиранты, соискатели, студенты, специалисты дополнительного профессионального образования.

II цикл Международных педагогических чтений включает следующие направления работы:

1. Когнитивные теории в современной науке и образовательной практике.
2. Гуманитарная направленность развития личности обучающегося в образовательном процессе.
3. Особенности становления и развития профессионального воспитания в России: наука и практика (научная школа доктора педагогических наук, профессора В.Ш. Масленниковой).
6. Актуальные проблемы психологической науки и практики: пути их решения.
7. Профессионально-личностное развитие педагога в условиях цифровизации.
8. Цифровые образовательные технологии.

Формат Чтений (дистанционный): видео-доклады, видео-презентации, дискуссии в режиме онлайн.

Условия участия в Чтениях

Участники Чтений направляют в оргкомитет по e-mail: **info@ippisp.ru** с темой «Педагогические чтения 2020» до 10 сентября 2020 года.

1. Заявку на участие в Чтениях.
2. Статью, оформленную по требованиям.

После получения заявки и статьи, оргкомитет в течение 3-х рабочих дней подтверждает их принятие по электронной почте.

Сборник будет индексируем РИНЦ и постатейно размещен в Научной электронной библиотеке E-library.

Материалы статей, не соответствующие тематике, требованиям по оформлению или имеющие оригинальность текста менее 70% – к публикации не принимаются и не возвращаются.

Участие в конференции бесплатно. Всем участникам высылаются электронный сборник статей.

Форма заявки и требования к ее заполнению

Ф.И.О. автора	
Ученая степень, звание	
Место работы (учебы)	
Должность	
E-mail	
Телефон рабочий, мобильный	
Тема статьи	
Планируемая форма участия (видео-доклад, видео-презентация, участие в дискуссии в режиме онлайн)	
Заочное участие (только представление статьи)	

Требования к статье

- Статья должна быть актуальной, содержать научную, теоретическую и практическую новизну, не включать сведения экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера.
- Принято ограничение на возможное количество статей одного автора – до одной статьи, выполненной индивидуально, и двух статей, выполненных в соавторстве.
- Автор, направляя рукопись в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования.
- Важным критерием соблюдения авторских прав, является ссылка автора на источники информации при написании статьи. Оргкомитет Чтений оставляет за собой право на редактирование статьи.

Правила оформления статьи

- Структура статьи (**обязательно!!!**) должна включать: название, аннотацию (не более 50 слов), ключевые слова (не более 5) - на русском и английском языках, текст статьи, список литературы.
- Объем статьи – 3-8 страниц.
- Формат текста: Word for Windows. Поля: 2 см со всех сторон. Ориентация: книжная, выравнивание по ширине. Шрифт: размер (кегель) – 14, тип - TimesNewRoman. Интервал текста: одинарный. Абзацный отступ: 1,25. Страницы не нумеруются. Переносы не допускаются.
- Рисунки, графики и таблицы не должны присутствовать в статье.
- Название печатается прописными буквами, по центру, без переносов. Ниже через интервал строчными буквами Ф.И.О. автора (полностью), ученая степень, звание, должность. На следующей строке – полное название учебного заведения, название города, далее, через пробел – текст статьи.
- Список литературы оформляется в порядке цитирования. Ссылки на источники оформляются в квадратных скобках.

Контактная информация

тел. 8(843) 555-66-54 (Институт педагогики, психологии и социальных проблем)

e-mail: info@ippisp.ru

Образец оформления статьи

Наименование файла: Иванов

УДК

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ (на русском языке)

***Иванов Владимир Владимирович**
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань
e-mail:*

Аннотация. (на русском языке, не менее 50 слов)

Ключевые слова: на русском языке (не менее 5)

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ (на английском языке)

***Vladimir V. Ivanov**
candidate of pedagogical sciences, senior researcher
Institute of pedagogy, psychology and social problems, Kazan
e-mail:*

Аннотация. (на английском языке, не менее 50 слов)

Ключевые слова: на английском языке (не менее 5)

Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст
статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст
статьи Текст статьи Текст статьи (на русском языке)

Список литературы (не более 10 источников, на русском языке)

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.