

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2021, № 6

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2021, № 6 (149)

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

Founders:

Institute of pedagogy, psychology and social problems

EDITORIAL:

Head editor:

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

Deputy editor:

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

S. Khusainova, doctor of psychological sciences

Editor and translator:

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

T. Zabelina

BOARD:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. Shaidullina, doctor of pedagogic sciences (Russia)

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

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

A. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

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

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

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

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

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

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

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

When quoting a reference to the journal is obligatory.

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2021, № 6 (149)

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

Учредитель:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

Зам. главного редактора:

Камалеева А.Р., доктор педагогических наук, доцент

Хусаинова С.В., доктор психологических наук

Редактор, переводчик:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Забелина Т.Г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Славутская Елена Владимировна, д.псх.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, 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 Жонг, Франк, доктор психологических наук, профессор, профессор Образования (Нидерланды)

Тадик, Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

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

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

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

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

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

E-mail: krj07@mail.ru. Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

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

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Орешкина А.К. РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ АКАДЕМИКА РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ АЛЕКСАНДРА МИХАЙЛОВИЧА НОВИКОВА В ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
--	---

Когнитивная педагогика

Стукалова О.В. СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКОГНИТИВНОГО ПОДХОДА.....	13
--	----

Подготовка педагогов

Хасанова Г.Ф., Шагеева Ф.Т., Крайсман Н.В. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ БАРЬЕРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ.....	20
Синебрюхова В.Л. ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ И ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ.....	27
Гутник И.Ю., Циммерман Н.В. ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	34

Высшее образование

Стрекалова Г.Р., Газизова О.В. ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НОВЫЕ ВЫЗОВЫ: ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТЬ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА	41
Кириллов А.А., Хрисанова Е.Г., Раев К.В. ЦИФРОВОЕ БРЕНДИРОВАНИЕ ВУЗА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ПЕДАГОГОВ.....	48
Хацринова О.Ю., Павлова И.В. ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОТ ШКОЛЫ ДО ВУЗА.....	55
Никитина Л.Л., Гаврилова О.Е. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН В ПРОЕКТИРОВАНИИ УЧЕБНИКА ДЛЯ ВУЗА.....	62
Усанова Е.В. ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО БАЗОВОЙ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	68
Гончарук Н.П., Хромова Е.И. ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	75
Дербенева Г.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ДЛЯ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	83
Рюмина Т.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ВРАЧЕЙ-ОРДИНАТОРОВ К МНОГОПЛАНОВОЙ ВРАЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	90
Гаранина Р.М. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА.....	98
Петровская М.В., Желтухина А.С., Тимошенко В.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННОМ ВУЗЕ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	106

Акубекова Д.Г., Кулыева А.А. ЦИФРОВИЗАЦИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ФОРМ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	113
Яковлева Е.В., Шайдуллина А.Р. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВЫХ ВЫЗОВОВ.....	119
Горгарова Я.Ю. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	125
Полищук Т.И., Лесик С.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА LINGUA LATINA В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	134
Серебренникова Н.А, Калимуллина О.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ СПОРТИВНЫХ ВУЗОВ: СУЩНОСТЬ И ДИАГНОСТИКА.....	140
Серебренникова Н.А. ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНЫХ ВУЗОВ.....	146

Общее образование

Камалеева А.Р., Слепушкин В.В. ДИДАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ СОЗДАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ВЕБ-ВЕРСИИ УЧЕБНИКА И ОНЛАЙН-КУРСА ПО ИСТОРИИ РОССИИ.....	153
Казанина Е.А, Мокрецова Л.А., Швец Н.А. РЕЗУЛЬТАТЫ НАЧАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ К СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПАРТНЕРСТВУ С СЕЛЬСКОЙ ШКОЛОЙ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ.....	159

Дополнительное образование

Командышко Е.Ф., Жукова Ю.С. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ ИСКУССТВА В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ СРЕДЫ.....	165
Владимирова М.М., Мухаметзянова Ф.Г., Яруллина А.Ш. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ И АДАПТАЦИИ КАДРОВ ДЛЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ.....	171

Социальная педагогика

Пастухова Л.С. ДИДАКТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЕЖНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОЦИАЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ.....	179
--	-----

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Варданян Ю.В., Кечина М.А., Михалкина С.А. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОКАЗАНИЮ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ.....	185
Хусаинова С.В., Федоренко М.В., Шакирова Г.Ф. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ЛИЧНОСТНЫМИ И РЕГУЛЯТОРНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	193
Бабкин Д.В., Бубнова И.С., Миронова С.Р. СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И КОПИНГ ПОВЕДЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА КАК ФАКТОР ИХ ТРУДОУСТРОЙСТВА.....	201
Минахметова А.З., Погодина А.Ю. ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА.....	207

Зыболова Е.Б. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПЕДАГОГАМИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ.....	215
--	-----

Общая психология

Мамина В.П., Бусурина Л.Ю. Кубекова А.С. ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ.....	223
--	-----

Полянский А.И., Быковская Л.И. ПРОЯВЛЕНИЕ АЛЕКСИТИМИИ И ВЗАИМОСВЯЗЬ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ РОССИЙСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....	229
--	-----

Психология безопасности

Ничипоренко Н.П., Хусаинова С.В. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	237
--	-----

Чернова Е.О., Грязнов А.Н. ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВА РИСКА: ФАКТОРЫ ПРОФИЛАКТИКИ.....	243
--	-----

СОЦИОЛОГИЯ

Волкова Е.В. СОВРЕМЕННЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ В СОЦИАЛЬНОЙ ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ.....	250
--	-----

Информация	257
-------------------------	-----

ПЕДАГОГИКА

УДК 377

Развитие методологического наследия академика Российской академии образования Александра Михайловича Новикова в практике профессионального педагогического образования

Development of the methodological heritage of Academician of the Russian Academy of Education Alexander Mikhailovich Novikov in the practice of professional teacher education

Орешкина А.К., Центр воспитания и развития личности Российской академии образования, эксперт РАО, oreshkinaa2015@yandex.ru

Oreshkina A., Center for Education and Personal Development Russian Academy of Education, RAE expert, oreshkinaa2015@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.001

Ключевые слова: научная школа, науковедение, развитие, методологическое наследие, профессиональное образование, методологическое значение, трансформационные процессы, поколение последователей и ученых.

Keywords: scientific school, science science education, development, methodological heritage, professional education, methodological significance, transformation processes, generation of followers and scientists.

Аннотация. С позиции обобщенного методологического контекста феномена научных школ раскрыты системообразующие основания методологического наследия ученых Российской академии образования в современной теории и практике профессионального образования. Автор акцентирует внимание на актуальности методологического наследия научной школы академиков РАО С.Я. Батышева и А.М. Новикова «Профессиональная педагогика. Теория непрерывного образования». На основе системного подхода, анализа результатов научной деятельности А.М. Новикова – лидера научной школы в части прогнозирования инновационных процессов в отечественном образовании обосновывается значимость внедрения в педагогическую практику инноваций. Автор представляет методологическое наследие академика А.М. Новикова с позиции его актуальности для развития последующих поколений ученых в сфере наук об образовании.

Abstract. From the position of generalized methodological context of the phenomenon of scientific schools, the system-forming bases of methodological heritage of scientists of the Russian Academy of Education in modern theory and practice of professional education are revealed. The author focuses on the relevance of the methodological heritage of the scientific school of academicians RAO S.Y. Batyshev and A.M. Novikov "Professional pedagogy. Theory of Continuing Education". Based on the systematic approach, analysis of the results of scientific activity of A.M. Novikov – the leader of the scientific school in terms of forecasting of innovative processes in domestic education the significance of implementation in pedagogical practice of innovation is substantiated. The author presents methodological heritage of Academician A.M. Novikov from the position of its relevance for the development of subsequent generations of scientists in the field of education sciences.

К 80-летию Заслуженного деятеля науки Российской Федерации,
доктора педагогических наук, профессора,
академика Российской академии образования,
иностранного члена Академии педагогических наук Украины,
члена Союза журналистов Российской Федерации,
лауреата Государственной премии Российской Федерации
НОВИКОВА АЛЕКСАНДРА МИХАЙЛОВИЧА (1941–2013 гг.)

Научная школа как оформление системы научных взглядов, разделяемых научным сообществом и развивающих ведущие положения и научные идеи, является одной из категорий науковедения. Феномен научной школы является комплексной науковедческой проблемой, основу изучения которой составляет историографическое основание. Отметим, что в определении методов научных школ привносятся новые аспекты представления данной проблемы в 80-е годы 20 века. Как науковедческая категория научная школа широко представляется в работах О. Ваверине и О. Вилкиной, а феномен научных школ изучается как в общеисторическом (В.П. Корзун, С.Б. Максюкова и др.), так и в социокультурном аспекте (Н.П. Лукина, Е.С. Ляхович и др.). Подход в части определения системы классификаций многообразия научных школ и определение соответствующих типов их педагогических систем представлен О.Ю. Грязневой [1]. Проблемы информационных связей научных школ, их идентификация, оценки динамики научных направлений и развития сети научных коммуникаций находят отражение в работах Л. Мальдине, И.В. Маршаковой, Г.Г. Дюминг и других исследователей. Изучение наиболее известных и признанных научных школ наук об образовании, несомненно, является востребованным аспектом современного науковедческого ракурса.

Опыт первых лет государственной поддержки научных школ нашел свое отражение в уникальном издании – справочнике «Ведущие научные школы России», изданном в 1998 году, в котором отмечалось, что именно научные школы, поддерживаемые советской и российской наукой, обеспечили ей признанный мировой уровень. Характерные признаки научной школы – общность научных интересов и научная значимость рассматриваемых проблем, уровень научных результатов и признание их в профессиональном сообществе, роль научного лидера, стабильность и перспективность научной школы обусловили стремительный процесс развития и преемственности научных поколений в сфере наук об образовании.

Отметим, что актуальной задачей является определение и развитие методологического наследия научных школ как формы подготовки нового поколения ученых и развития тенденции фундаментальных и прикладных исследований, востребованных педагогической практикой. При этом обращение к проблеме развития методологического наследия научных школ обуславливает актуализацию проективного творческого мышления нового поколения

исследователей как ответа на многоаспектные проблемные ситуации. Они обусловлены как логикой развития теории и методологии профессионального образования, так и новизной тенденции трансформационных процессов в педагогической практике [2].

Общепризнанно, что отличительной особенностью методологического наследия научной школы выступает методологическое значение разработанного методологического знания по проблеме профессионального образования как примера подхода лидера и научного коллектива научной школы, признанности научным сообществом сформированных в рамках ведущих идей результатов научных исследований. В этом контексте методологическое значение наследия научных школ Российской академии образования целесообразно рассматривать с учетом вклада, обогатившего теорию, методологию и практику профессионального образования на основе научных результатов научной школы академиков Российской академии образования, заслуженных деятелей науки РФ С.Я. Батышева и А.М. Новикова «Профессиональная педагогика. – Теория непрерывного образования». Научную ее основу составляет разработка: теории и методологии профессиональной педагогики; теории непрерывного образования, в рамках которой исследуются все возрастные и социальные группы обучающихся, все уровни образования в их преемственности и взаимосвязи как междисциплинарного научного знания, строящиеся на базе общей педагогики, философии, психологии, методологии, кибернетики, теории систем, системного анализа и общей теории управления.

Научная деятельность академика Российской академии образования Александра Михайловича Новикова была связана с отделением профессионального образования, созданного решением Президиума РАО в ноябре 1995 года, в рамках которого дифференцировалась деятельность отделения двух структур: отделения базового профессионального образования и отделения высшего образования. Деятельность отделения базового профессионального образования формировалась в условиях неоднозначных подходов становления и развития учреждений базового профессионального образования – профессиональных училищ, лицеев, техникумов, колледжей. Отделением поддерживалась концептуальная идея о развитии учреждений базового профессионального образования как многоуровневых, многопрофильных и многофункциональных

региональных центров непрерывного образования и центров развития профессиональной и общей культуры регионов РФ. Приоритетной идеей выступала позиция перехода от узконаправленной «ремесленной» подготовки специалиста к развитию концептуальной, методологической и методической основы повышения качества преподавания общепрофессиональных, общетехнических и специальных дисциплин. В педагогической практике это предполагало оптимизацию процесса подготовки педагогических кадров, повышения квалификации и форм самообразования. Под руководством Александра Михайловича Новикова была создана сеть экспериментальных площадок РАО в различных регионах РФ, осуществлялось плодотворное сотрудничество с Институтом социологии, психологии и педагогики Республики Татарстан, образовательными организациями Читинской, Московской области, Республики Якутия и др. [3]. Одним из показателей инновационной деятельности педагогических коллективов являлось повышение экспериментальной составляющей в педагогической деятельности. Стратегически именно данный факт впоследствии обуславливал процесс разработки востребованных практиками и учеными-методологами оснований методологии педагогической (исследовательской) деятельности, углубления и расширения научных представлений о сущности, функциях, формах, методах, средствах ее осуществления с учетом происходящих трансформационных процессов в образовании.

В ноябре 2002 года отделение базового профессионального и высшего образования были объединены в одно отделение профессионального образования, деятельность академика-секретаря отделения упразднилась и Александр Михайлович Новиков продолжил свою научную деятельность в качестве руководителя Исследовательского центра проблем непрерывного образования Института теории образования и педагогики РАО (ИЦПНО ИТОП РАО) [11].

Значительный вклад в практику профессионального образования Республики Татарстан был внесен в процессе личного взаимодействия известного и признанного научным сообществом теоретика-исследователя с учеными Института педагогики и психологии профессионального образования РАО (ныне ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань), участием в

работе Диссертационного совета Института, что являлось основанием оказывать поддержку новому поколению исследователей, помогать молодым ученым раскрыть свои возможности, определять перспективу вхождения в науку.

Александр Михайлович Новиков – автор более 350-ти научных работ по методологии, теории образования, теории педагогики, теории и методике трудового обучения. Талантливейшим и широко известным ученым не только в России, но и за рубежом, подготовлено 11 докторов и 32 кандидата наук. Методологические подходы к разработке востребованных научных оснований развития постиндустриального образования представлены исследователем в работе «Методология образования» (2006 г.), в которой с позиции системного анализа в логике современного проектно-технологического типа организационной культуры раскрываются основные понятия методологии образования. Сущность данного понятия представляется как учение об организации деятельности, то есть упорядочения ее этапов в соответствии с целями, логической структуры деятельности, форм, методов, средств. Особое значение на современном этапе развития теоретико-методологического контекста понятийного аппарата педагогики приобретает «Словарь системы основных понятий» (2013 г.), в котором, как отмечает автором, все понятия образуют систему в отличие от традиционного подхода (как правило, обычно в словарях понятия (термины) изолированы друг от друга) [8;9]. В разработанном Словаре содержится большое количество не чисто педагогических понятий, а «сопутствующих» статей понятий из философии, психологии, логики, системного анализа (представляется толкование, например, в каких случаях надо писать абстракция, а в каких обобщение; деятельность и активность; операция и действие и т.д.). За образец построения словаря автором взят психологический словарь Платонова К.К. (Краткий словарь системы психологических понятий, 1981 г.).

Отметим, что становление и развитие научной школы «Профессиональное образование. – Теория непрерывного образования» академиков РАО С.Я. Батышева и А.М. Новикова в области профессионального образования совпало с периодом обновления научных представлений о методологии и теории профессионального образования как области научного знания, отвечающего на проблемы педагогической практики. В период с 2000 года Александром Михайловичем Новиковым была организована сеть экспериментальных площадок (училища,

лицей и колледжи-центры непрерывного образования в регионах РФ – Лангепасский профессиональный лицей, Урайский профессиональный лицей, Красночикойский агролицей, Читинская область и др.) [7].

Интересен и продуктивен по своему результату пример развития инноваций с позиции ведущих идей научной школы, отражающий становление новых моделей непрерывного профессионального образования в рамках интеграции его уровней и ступеней. Так в г. Якутске при консультационном и научном сопровождении со стороны отделения профессионального образования РАО и Исследовательского центра проблем непрерывного образования профессиональным училищем города последовательно осуществлялась инновационная деятельность по преобразованию профессионального училища – в лицей – затем в колледж – затем в Якутский инженерно-технический институт. Основанием создания такой формы организации профессионального образования являлась преемственность многоуровневых образовательных программ, реализуемых в системе начальное – среднее – высшее профессиональное образование, что отвечало требованиям регионального рынка труда [6].

Значительными оказывались и инновации в Московской области: Дмитровский профессиональный лицей (г. Дмитров М.О.), Щелковский профессиональный лицей (г. Щелково), Красногорский оптико-электронный колледж (г. Красногорск). Вследствие развития инноваций в рамках ведущих идей научной школы в практику деятельности данных образовательных организаций внедрялись новые эффективные модели профессионального образования. Так, в качестве примера интересна стратегия инновационного развития Гжельского художественно-промышленного училища: впоследствии колледжа, затем – Гжельского художественно-промышленного института (г. Гжель), обусловившего взаимосвязанную систему непрерывного образования Гжельского региона, объединившего образовательные структуры от детского сада до вуза, учреждение повышения квалификации работников в соответствии отраслевого развития. Данные процессы в практике профессионального образования отражали опережающую стратегию развития инноваций, формирование и развитие творческих педагогических коллективов [3;4].

С середины 90-х и начала 2000-х гг. стремительно и эффективно осуществлялась экспериментальная деятельность на базе вузов,

обновляя и совершенствуя в рамках ведущих идей научной школы вузовскую педагогическую практику. Инновационные процессы изменяли традиционные представления о подготовке специалистов в ФГБОУ ВПО «Московский государственный индустриальный университет» в рамках достижения целей и решения задач по теме «Непрерывная подготовка инженерных кадров в образовательно – производственных условиях университетского комплекса: компетентностный формат» в части становления профессиональной культуры педагога в корпоративной научно-образовательной среде вуза; ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет) по теме «Преемственность образовательного процесса в системе школа – вуз – производство – высокие технологии»; ФГБОУ Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск) в части методологии научно-исследовательской деятельности студентов и др. [5].

Глубина научного анализа исследуемых процессов в практике профессионального образования в рамках коллектива научной школы, в ряду которых видные специалисты сферы профессионального образования и известные ученые Лейбович А.М., Новиков Д.А., Зиновкина М.М., Ибрагимов Г.Г., Мухаметзянова Г.В., Ермоленко В.А., Кальней В.А., Сорокина-Исполотова Т.В., Скакун В.А., Якуба Ю.А., Яковлева М.Б., Казакевич В.А., Деражне Ю.Л., Подобед В.И., Кязимов К.Г. и другие последователи и соратники Александра Михайловича Новикова обуславливали возможность заложить фундаментальные, системообразующие основания новых научных представлений о развитии инновационных процессов в профессиональном образовании [6].

Исследования, проводимые научной школой дифференцированы на периоды:

1. С 50 гг. – 90гг. – исследование проблем профессионально-технического образования, подготовки и повышения квалификации рабочих на производстве, проблемы трудовой подготовки школьников.

2. После 90-х гг. проводились исследования по направлениям: непрерывное послевузовское образование, последипломное образование, развитие инновационных форм образовательного процесса в системе непрерывного образования, развитие региональных систем непрерывного образования, развитие социального партнерства, управление образовательными системами, оценка качества образования, подготовка и повышение

квалификации педагогических кадров для профессионального образования.

3. С 90-х гг. и по настоящее время целесообразно выделить перспективные исследования, согласующиеся с методологическими и теоретическими основами построения концепций и моделей преемственности образовательных ступеней от дошкольного образования и до обучения взрослых в условиях развития постиндустриального образования, развития преемственности образовательных программ по их целям, содержанию, формам, методам, средствам во всем многообразии организационных форм и образовательных структур, стратегии цифровизации образовательного процесса, реализуемого в образовательном пространстве Российской Федерации с ее многообразием национальных, территориальных, климатических особенностей.

Поколение благодарных учеников и последователей академика Российской академии образования Александра Михайловича Новикова не только сохраняет лучшие традиции научной школы, но и углубляет и расширяет методологическое наследие своего Лидера и Учителя, обеспечивая стратегию к новым научным фактам и обеспечивая устойчивость ведущих идей научной школы к изменяющимся условиям. Развитие методологического наследия

Александра Михайловича Новикова – Учителя, Учителя учителей, Ученого, Учителя ученых, Руководителя [10] целесообразно рассматривать как объединяющее различные теоретико-методологические перспективы достижений педагогической науки, служащие определенным ориентиром для понимания сущности современного профессионального образования с его многообразием и противоречивостью в условиях, происходящих на современном этапе трансформационных процессов. Рассматривая методологическое наследие как социальный опыт поколений научных школ Российской академии образования с позиции общенаучных принципов историзма и хронологической последовательности, всестороннего изучения и объективности методологическое наследие Александра Михайловича Новикова представляется особо актуальным для развития последующих поколений ученых.

Выражая особую признательность и верность своему Учителю от преданных и благодарных учеников представляется ценным раскрыть гениальную сущность широко известного в научном сообществе Ученого в контексте высказанного им признания: «Если задаться, вопросом: «А что же я делал всю свою долгую жизнь?». Пожалуй, на этот вопрос можно ответить коротко: Я ПОМОГАЛ ЛЮДЯМ РАСТИТЬ КРЫЛЬЯ» [10].

Литература:

1. Грязнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О.Ю. Грязнева; Рос. акад. образования. Ин-т теории образования и педагогики. - М., 2003. - 69 с.
2. Институт теории и истории педагогики: 1944-2014; под общей редакцией д-ра философ. наук, проф. С.В. Ивановой. - М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2014. – 448 с.
3. Орешкина А.К., Сергеева М.Г., Горягина Е.Б. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: учебное пособие / А.К. Орешкина, М.Г. Сергеева, Е.Б. Горягина; Московский ин-т лингвистики (МИЛ). - Москва: НОУ ВПО МИЛ, 2015. - 192 с.
4. Орешкина А.К., Цибизова Т.Ю. Развитие преемственности образовательных процессов в системе непрерывного образования / А.К. Орешкина, Т.Ю. Цибизова; М-во образования и науки Российской Федерации, Московский гос. обл. ун-т. - Москва: Изд-во МГОУ, 2010. - 228 с.
5. Орешкина А.К. Развитие образовательного пространства в условиях интеграционных процессов: учебное пособие / А.К. Орешкина; М-во образования Московской обл., Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Московский гос. обл. ун-т. - Москва: Изд-во МГОУ, 2013. - 107 с.
6. Орешкина А.К. Развитие научных школ как механизм оптимизации образовательного пространства непрерывного образования / А.К. Орешкина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. - № 3. – С. 7-13.
7. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении: Деловые советы / А.М. Новиков; Рос. акад. образования, Ассоц. "Проф. образование". - М.: Ассоц. "Проф. образование", 1998. - 134 с.
8. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. - М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
9. Новиков А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / А.М. Новиков. - Москва: Эгвес, 2010. – 204 с.
10. Новиков А.М. Я - Педагог / А.М. Новиков. - Москва: Учреждение Российской акад. наук Ин-т проблем упр., 2011. - 136 с.
11. Новиков А.М., Д.А.Новиков. Методология научного исследования: учебно-методическое пособие / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. - Изд. 3-е. - Москва: Либроком, 2014. - 270 с.

References:

1. Gryazneva O.Yu. Scientific schools (pedagogical aspect) / O.Yu. Grezneva; Grew up. acad. education. Institute of the theory of education and pedagogy. - M., 2003. - 69 p.
2. Institute of Theory and History of Pedagogy: 1944-2014; under the general editorship of Dr. Philosopher. Sciences, prof. S.V. Ivanova. - M.: FGNU ITIP RAO, 2014. - 448 p.
3. Oreshkina A.K., Sergeeva M.G., Goryagina E.B. Methodological foundations for the development of pedagogical systems of lifelong education: textbook / A.K. Oreshkina, M.G. Sergeeva, E.B. Goryagin; Moscow Institute of Linguistics (MIL). - Moscow: NOU VPO MIL, 2015. - 192 p.
4. Oreshkina A.K., Tsibizova T.Yu. Development of continuity of educational processes in the system of continuous education / A.K. Oreshkina, T.Yu. Tsibizova; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Moscow State region un-t. - Moscow: Publishing house of MGOU, 2010. - 228 p.
5. Oreshkina A.K. Development of educational space in the context of integration processes: textbook / A.K. Oreshkina; Ministry of Education of the Moscow Region, State educational institution higher. prof. education Moscow state. region un-t. - Moscow: Publishing house of MGOU, 2013. - 107 p.
6. Oreshkina A.K. Development of scientific schools as a mechanism for optimizing the educational space of lifelong education / A.K. Oreshkina // Domestic and foreign pedagogy. - 2014. - № 3. - S. 7-13.
7. Novikov A.M. Scientific and experimental work in an educational institution: Business councils / A.M. Novikov; Grew up. acad. Education, Assoc. "Professional education". - M.: Assots. "Professional education", 1998. - 134 p.
8. Novikov A.M., Novikov D.A. Methodology / A.M. Novikov, D.A. Novikov. - M.: SINTEG, 2007. - 668 p.
9. Novikov A.M. Foundations of pedagogy: a guide for authors of textbooks and teachers of pedagogy / A.M. Novikov. - Moscow: Egves, 2010. - 204 p.
10. Novikov A.M. I am a Teacher / A.M. Novikov. - Moscow: Establishment of the Russian Acad. sciences Institute of problems upr., 2011. - 136 p.
11. Novikov A.M., D.A. Novikov. Scientific research methodology: teaching aid / A.M. Novikov, D.A. Novikov. - Ed. 3rd. - Moscow: Librokom, 2014. - 270 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Орешкина Анна Константиновна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией современных форм и методов профессионального самоопределения и профориентации Центра воспитания и развития личности Российской академии образования, эксперт РАО, e-mail: oreshkinaa2015@yandex.ru



Когнитивная педагогика

УДК 378

Современные аспекты культуросообразного процесса обучения и воспитания в университете в контексте социо-когнитивного подхода

Modern aspects of the culturally related process of teaching and education at the university in the context of the socio-cognitive approach

Стукалова О.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», Благотворительный фонд содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», stukalova@obrazfund.ru

Stukalova O., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Lifestyle Charitable Foundation for Promotion of Social and Cultural Initiatives and Guardianship, stukalova@obrazfund.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.002

Статья выполнена по государственному заданию № 0N599-2021-0004 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации».

Ключевые слова: социо-когнитивный подход, культуросообразное воспитание, культурная идентификация, включенное познание, поликультурное пространство.

Keywords: socio-cognitive approach, culture-related upbringing, cultural identification, included cognition, multicultural space.

Аннотация. В статье представлены аргументы важнейшей концептуальной позиции социо-когнитивного подхода, которая основана на представлениях о том, что в культуросообразном процессе обучения и воспитания современный человек, сохраняя свою культурную идентичность, имеет и развитые качества адаптивности к самореализации в глобальном мире. Описана и прокомментирована матрица, отражающая особенности освоения ценностей в современном поликультурном пространстве. Определены наиболее значимые аспекты культуросообразного процесса обучения и воспитания в университете, включая формирование комплекса внешних и внутренних условий, определяющих естественную позитивную культурную идентификацию студентов, культуросообразное воспитание студентов, выстраивание структуры образовательного процесса с опорой на поддержку в студентах мотивированного включенного познания, моделирование корпоративной академической культуры и профессионального поведения, расширение гуманитарного ядра содержания образования.

Abstract. The article presents the arguments of the most important conceptual position of the socio-cognitive approach, which is based on the idea that in a culturally consistent process of education and teaching, a modern person, while maintaining cultural identity, also has developed qualities of adaptability to self-realization in the global world. Described and commented on the matrix of mastering the totality of values in the modern multicultural space. The most significant aspects of the culturally related process of teaching and education at the university have been identified, including the complex of external and internal conditions development that determine the natural positive cultural identification of students, culturally related education of students, building the structure of the educational process based on support in students of motivated included cognition, modeling corporate academic culture and professional behavior, expanding the humanitarian core of the content of education.

«Обучай культуросообразно! ...В воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом – всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика».
Адольф Дистерверг [1, с. 189-190].

Введение. Представления о значении культуросообразности в организации образования имеют глубокие корни в психолого-педагогической и философской литературе, начиная с античности. К вопросам потенциала этого принципа обращались и выдающиеся педагоги прошлого (А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др.), и современные исследователи (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, Н. Б. Крылова, Б.П. Юсов и др.).

В Педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой дается следующее определение принципа культуросообразности – «максимальное использование в воспитании и образовании культуры той среды, нации, общества, страны, региона, в которой находится конкретное учебное заведение» [2].

Казалось бы, столь ясный, не требующий дополнительного формулирования аргументов принцип работы с обучающимися и организации образовательного процесса должен быть фундаментально утвержден и укоренен в современном образовании. Между тем, наблюдение и анализ опыта деятельности организаций высшего образования доказывают, что в их работе этот принцип весьма размыт, реализуется непоследовательно и без понимания его возможностей.

Среди причин, по которым современную парадигму высшего образования (да и не только высшего) мы можем назвать несоответствующей принципу культуросообразности, прежде всего надо выделить: 1) доминирование рационально-логического подхода в методике преподавания; 2) девальвацию ценностей гуманитарного познания [3]; 3) формализацию оценки качества образования, когда уровень освоения знаний не связывается с культурным опытом студента, не выявляется степень интериоризации ценностей профессионального становления в университете и получения знаний как фундамента последующей самореализации; 4) отсутствие осознанности и мотивации студентов к освоению культурологических дисциплин, которые практически ни для какой специализации не являются профильными, что приводит к пониманию этих предметов как «ненужных», «бесполезных», не влияющих на дальнейшую успешность в профессии и проч. [4].

В целом, можно констатировать, что принцип культуросообразности в современном высшем образовании зачастую подменяется заучиванием фактов историко-культурного характера, что не обеспечивает необходимую естественность подлинного погружения в культуру, ее ценности, традиции.

Цель статьи. Определить сущностные аспекты культуросообразного процесса обучения и воспитания в университете, раскрыв содержание комплекса внешних и внутренних условий его реализации.

Методология исследования. В рамках социо-когнитивного подхода мы предлагаем создание парадигмы образования, которая использует достижения гуманитарного знания и при этом формирует собственные знания и закономерности через системные когнитивные интерпретации с учетом всех особенностей образовательных организаций, образовательных процессов и педагогических взаимодействий, направленных на обучение, воспитание и развитие Homo de futuro (человека будущего). Данная парадигма закладывает основы и определяет механизмы проектирования новой среды организации высшего образования. Ее компонентами становятся «культура – социальный заказ – заказ личности – образование» [5]. Данная парадигма позволяет структурировать образовательный процесс и требуемые для него условия, направленные на развитие универсальных социальных качеств личности студента значимые для его профессии [6].

Остановимся на ряде ключевых положений методологии социо-когнитивного подхода.

Методология социо-когнитивного подхода опирается на представления о неразделимости личностного и профессионального становления, в целом, определяющего процесса для раскрытия творческого потенциала, овладения смыслами собственного бытия и окружающего предметного мира [7]. Очевидно, что, исходя из этих представлений, принцип культуросообразности оказывается теснейшим образом переплетен с принципом человекообразности, т.к. освоение реалий мира, речи, сущности социальных отношений и уклада, жизненного устройства – всей картины мира, не может осуществляться вне социума, вне взаимодействия с ним, вне активных и разнообразных поступков, проявлений личности в культуре и, наоборот, культуры в личности.

Пространством этого взаимодействия оказывается педагогически организованный диалог, т.е. общение на высоком смысловом, содержательном, ценностном уровнях.

Здесь можно привести глубочайшее высказывание М.М. Бахтина об общении. Философ называл само бытие человека «глубочайшим общением». По мнению Бахтина, человек всегда существует в пограничье с другими. Даже, смотря внутрь себя, человек «... смотрит в глаза другому и глазами другого. Жить — значит участвовать в диалоге: вопрошать,

внимать, ответственность, соглашаться и т.п.» [8, с.312]. Именно в педагогически организованном диалоге происходит усвоение важнейших социальных и культурных установок, позволяющих личности продуктивно и максимально мягко адаптироваться к тому или данному социуму. Таким образом, в образовательном процессе необходимо стимулировать среду, порождающую смысловые образования, значимые для личности – это и эстетическая, и развивающая, и информационная среды. Личность считывает смыслы посредством своих когнитивных способностей (в парадигме социо-когнитивного подхода это верхняя граница возможностей познания окружающего мира и его культурных кодов) и эмоциональных реакций. В социо-когнитивном подходе акцент делается и на влияние профессии, в которой самореализуется личность. Это уже нижняя граница возможностей познания. Выделенные параметры условны, но их важно учитывать при проектировании образовательного процесса и системы педагогического воздействия. В данной системе можно выделить несколько аспектов: индивидуализация, диверсификация образовательных траекторий, гибкая маршрутизация каждого студента (механизм обеспечения индивидуализации), сужение субъективности оценки профессиональной готовности студента, адресная поддержка культуротворческих проявлений.

Подчеркнем: культуротворчество – это не участие в танцевальной студии и не проведение дискуссий на ту или иную культурологическую тему. Культуротворчество предполагает постоянный нравственный выбор поступка, сопряжение себя с культурой, что выражается и в эстетическом отношении к миру, и в выработке определенного жизненного кредо, и в поведении, и в ценностях, на которые опирается человек.

В контексте культуротворчества любой поступок, любое высказывание, любой выбор приобретают коннотации уникальности, в силу принадлежности к неповторимой и не воспроизводимой личности, личности, которая не может быть никем замещена («не люди умирают, а миры...») – Е.А. Евтушенко).

Безусловно, осознание культуротворческой уникальности должно быть неотъемлемо от такого же сильного ощущения уникальности Другого, по крайней мере, его права на эту уникальность. Все это в полной мере относится и к культуре, и шире – культурам. Осознание права на уникальность другой культуры порождает интерес к ней, готовность к погружению, к осмыслению путей, по которым данная культура

выстраивает себя в данном географическом и климатическом ландшафте.

Что происходит с личностью, проходящей профессиональную подготовку в культуросообразном процессе университетского образования?

Погружаясь в свою культуру наряду с другими культурами, студент выстраивает проекцию своего образа – и образа «Я» и образа «Я-профессионала». Данная проекция включает и образ Другого человека, и образ Другой культуры как равноценных в отношении к себе. Все это помогает глубоко понять, что источник жизни находится не только в воле человека, в его желаниях и эмоциональных реакциях, но и в окружающих, в культуре народа, ее своеобразии.

М.М. Бахтин применяет для этого процесса термин «внеаходимость» [8, с.7] – понятие, вызывающее острые дискуссии в научной среде и у самых авторитетных комментаторов наследия великого мыслителя [9]. Внеаходимость – опорный термин для интерпретации подлинно духовного диалога, обладающего открытой межличностной природой.

В таком диалоге человек входит в бытие, как в мир, пульсирующий разными смыслами, наполненный разными выборами, динамичной коммуникацией, сложной для существования, но одновременно единственно возможной для духовного возвышения, для целостного развития.

Таким образом, методологические положения социо-когнитивного подхода направляют и теоретиков, и практиков педагогики на создание условия для естественного содержательного и гибкого межкультурного диалога, в высшем смысле способного научить будущего специалиста быть беспристрастным, объективным, конструктивным и принципиальным.

Основные характеристики реализации принципа культуросообразности в высшем образовании.

В контексте парадигмы социо-когнитивного подхода, можно выделить следующие основные характеристики культуросообразного процесса обучения и воспитания: опора на общечеловеческие гуманитарные ценности; изучение особенностей этнической и региональной культуры в толерантном ключе; приобщение к различным пластам культуры.

Все это, в совокупности, позволяет сформировать целеполагание и разработать механизмы культуросообразного процесса обучения и воспитания – при этом учитывать и контекст социо-когнитивного подхода: «теоретико-методологической стратегии,

детерминирующей и развивающей смысловые образования, и ценностные преобразования личности с целью формирования ее человекообразующих и социальных качеств в процессе социокультурного взаимодействия акторов высшего образования» [10].

Как уже подчеркивалось выше, данный подход постоянно акцентирует внимание на диалогизации процесса взаимодействия субъектов образования с помощью создания особой среды, в которой происходит вдумчивый структурированный и педагогически организованный поиск личных смыслов в любой деятельности [11].

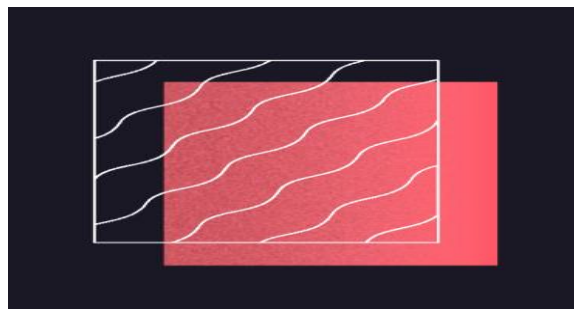
Результаты. Что мы, исходя из позиций социо-когнитивного подхода, считаем сверхзадачей культуросообразного процесса обучения и воспитания?

Сформулируем это так: становление целостной открытой культурной идентичности личности, осуществляемое в поликультурном пространстве, направленное на интериоризацию

принятых в данной культуре норм, ценностей, традиций и стиля социализации, с одной стороны, а с другой – поддерживающее развитие в личности открытость к освоению ценностей и норм иных национальных культур и их специфических особенностей. Не случайно Н.Б. Крылова [12] подчеркивает, что культуросообразность отражает соотнесенность образования с культурой как множеством социальных пространств. Важно также обеспечить и включенность образования в культурные процессы современности.

Очевидно, что в культуросообразном процессе обучения и воспитания современный человек, сохраняя свою культурную идентичность, имеет и развитые качества адаптивности к самореализации в глобальном мире.

Наглядно матрицу такого освоения базовых характеристик разных культур можно представить, с точки зрения автора, см. рисунок 1:



*Рисунок 1. – Матрица освоения в современном поликультурном пространстве национальных, религиозных, культурных, бытовых, семейных традиций, правовых обычаев, духовно-нравственных ценностей
Автор: Стукалова О.В.*

Базовый фундамент – духовно-нравственная, материальная, экономическая, политическая, бытовая и т.д. культура общества (общечеловеческие ценности и представления о существовании личности).

Национальный (этнический) пласт – уклад жизни того или иного социума в определенный период времени, на территории данного региона, существующий в рамках принятого обществом государственного законодательства.

Личная культура, готовность к самореализации, принципы и кредо, установки, нравственная позиция – все, что определяет отношение человека к самому себе, к людям, к социуму, к исторической памяти, к ценности образования, к природе.

В данном случае следует согласиться с современным исследователем О.В. Гукаленко в том, что «культуросообразность предусматривает поворот всех компонентов воспитательного

процесса к человеку как к творцу и субъекту, способному к личностному саморазвитию, раскрывает основы взаимосвязи образования и культуры, предусматривает освоение культуры как системы ценностей в контексте развития ребёнка и становления его как творческой личности — человека культурного. Культуросообразность обуславливает отношения между воспитанием и культурой как средой, питающей личность» [13].

Данные идеи вполне можно проецировать на образовательный процесс в университетах. Между тем, несмотря на то, что в научной среде идеи культуросообразного построения содержания высшего образования признаны и имеют теоретическую аргументацию, в реальной практике очевидна недостаточность дидактического и методического инструментария, обеспечивающего его реализацию.

Чем это обусловлено?

– интенсивными, можно даже сказать, лавинообразными изменениями социокультурных условий,

– тотальным влиянием цифровизации, повышением сложности и неопределенности современного мира;

– острыми вызовами современного постиндустриального общества, диктующего педагогам-теоретикам и педагогам-практикам необходимость переосмысления места образования в потребительском мире и массовой культуре.

Культуросообразность сейчас становится все более сложным и многоуровневым понятием, требующим постоянных дополнений, разъяснений, уточнений.

Это весьма ярко раскрывается в образовательном процессе современного университета, существующего в реалиях:

- 1) поликультурного общества;
- 2) общества потребления;
- 3) общества – и глобального, и разъединяющего людей, агрессивно требующего

или проявления толерантности и сдерживания своих кардинальных оценок происходящих изменений, нетрадиционных проявлений других людей, или демонстративной манифестации, сопротивления изменениям, нарочитого обращения к традиционной культуре и т.д.

Как реализовать в современной университетской среде принцип культуросообразности? Как сделать опору на этот принцип эффективной?

Остановимся на наиболее значимых аспектах реализации когнитивной парадигмы в целях *стремления к культуросообразности образования* в практике работы организаций высшего образования.

1. Формирование комплекса внешних и внутренних условий, определяющих естественную позитивную культурную идентификацию студентов.

В настоящее время мы полагаем, что ко *внутренним условиям* можно отнести такие проявления, как:

- корпоративная культура университета;
- событийность аудиторной жизни студентов;
- диалог культур, пронизывающий содержание и форматы образовательного процесса.

К *внешним условиям* мы относим:

- развитие «рынка образовательных услуг»;

– традиционную академическую культуру, основанную на сохранении и приращении ценностей высшего образования, теоретического знаний, индивидуальной исследовательской позиции, принципиальности. Академическая культура предполагает открытость студента к новым формам познания, развитость критического мышления. Безусловно, это означает, что студенты хорошо владеют основными приемами когнитивного освоения мира – анализом, обобщением, абстрагированием, моделированием, сравнением, синтезом, систематизацией и каталогизацией. Качество когнитивной работы тесно взаимосвязано с организационной культурой будущего специалиста, самоконтролем, целеполаганием;

– событийность внеаудиторной жизни студентов.

Пока это гипотеза. Она требует дополнительных исследований, детального рассмотрения в контексте парадигмы социо-когнитивного подхода. Так, например, значимым представляется разработка методических рекомендаций для активизации аудиторной и внеаудиторной жизни студентов на основе современных форматов цифровой среды. Уже собраны данные по влиянию такого рода событий на профессиональное становление будущих педагогов-магистров ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова». Проведенные срезы (2 среза в течение 2020–2021 гг.) уже аргументированно доказывают, что такие события позволяют значительно расширять культурный кругозор студентов, ориентировать их на самообразование и повышение коммуникативных и информационных компетенций.

2. Культуросообразное воспитание студентов как педагогически организованный процесс взаимодействия субъектов образования.

В данном случае мы говорим о формировании в процессе получения высшего образования и профессиональной подготовки личностной концептосферы студента – будущего специалиста, т.е. речь об обеспечении целостности освоения культурных универсалий, становящихся интериоризированными смысловыми установками, которые имеют одновременно и эмоционально ценностные коннотации. В целом, эти установки составляют сущность и личностной, и профессиональной картины мира. Подчеркнем, что в рамках социо-когнитивного подхода, концептосфера понимается, как система речевой культуры, вбирающей в себя не только определенный лексический запас, но и максимальный объем коннотаций, что

обеспечивает значительное приращение смыслов, аллюзий, многослойных объемов понимания.

3. *Выстраивание структуры образовательного процесса с опорой на поддержку в студентах мотивированного включенного познания.*

Концептуальной позицией социо-когнитивного подхода является представление о том, что в центре образования всегда стоит личность, стремящаяся понять мир через погружение в его многообразие, т.е. открытая к развитию в ситуации поликультурности, насыщенного межкультурного диалога. Таким образом, познание обогащается социальными смыслами [13].

4. *Моделирование корпоративной академической культуры и профессионального поведения.*

В условиях образовательного процесса в университете происходит становление специалиста, который глубоко освоил как профессиональные, так и общекультурные компетенции. Это включает в себя:

- готовность к полноценной продуктивной самореализации в поликультурном, быстро меняющемся мире;
- развитую систему ценностей;
- устойчивую мотивацию к постоянному самосовершенствованию и творческому саморазвитию;
- открытость к современным инновационным подходам, обеспечивающим эффективность профессионально-культурного роста [14].

5. *Расширение гуманитарного ядра содержания образования.*

В данном случае усилия направляются на утверждение мировоззренческих приоритетов гуманистически ориентированных социальных технологий, фасилитацию педагогического общения, когда преподаватель становится посредником между мировым культурным опытом и личным опытом будущего специалиста.

Все вышеперечисленные аспекты тесно взаимосвязаны и друг с другом. В то же время их определение позволяет: во-первых, более четко понимать приоритетные задачи и характерологические особенности культуросообразного процесса обучения и воспитания в современной организации высшего образования; во-вторых, раскрывать сущность и

позиции каждой из «зон ответственности», определяемых для того или иного структурного подразделения университета.

Заключение.

1. Высшее образование находится в стадии перехода к новому качеству, новым принципам организации всего процесса обучения и воспитания будущих специалистов. Все это требует активизации принципа культуросообразности, который отражается и в содержании, и в выборе форм образования.

2. Культуросообразность, определяя и цели образования и выбор оптимальных условий для реализации всего процесса, позволяет рассматривать профессиональную подготовку через призму «человека будущего», что помогает перспективно оценивать возможности его реализации в ситуации постоянных общественных и экологических вызовов.

3. Современный университет обретает возможности полноценного раскрытия своего потенциала, только сопрягаясь с запросом социума, только переводя форматы обучения на современные социальные направления. Именно в этом случае происходит формирование ответственного и открытого к самосовершенствованию специалиста.

4. Культуросообразное высшее образование, прежде всего, направлено на развитие творческих качеств личности, что предполагает целый комплекс задач – от преодоления информационно-технократического инфантилизма, сопряженного с известной долей снобизма (не знать, не помнить, не проявлять эрудицию, а «гуглить»), сциентизма, до развития экологического сознания и духовно-нравственной культуры студента, системы ценностей.

5. Важнейшей задачей реализации принципа культуросообразности в рамках социо-когнитивного подхода является проектирование культуросообразной среды университета. Обучение в такой среде обеспечивает продуктивное взаимодействие всех субъектов образования с учетом социокультурного опыта каждого, впитывание академических традиций и стимулирование готовности к освоению критического мышления, основ конструктивной дискуссии. В такой среде осуществляется воспитание человека будущего (*Homo de futuro*) как человека культуры.

Литература:

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. - М.: Учпедгиз, 1956. - 374 с.

2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М.: Академия, 2000. - 176 с.

3. Лазарев М.А., Стукалова О.В. Девальвация гуманитарного знания в высшем образовании: пути преодоления кризиса / М.А. Лазарев, О.В. Стукалова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. - 2020. - № 2 (30). - С. 161–171.

4. Горбунов В.И., Евдокимова О.К., Ляпаева Л.В. Интеллигентность студентов регионального технического вуза: постановка вопроса, средства оценивания, пробные результаты / В.И. Горбунов, О.К. Евдокимова, Л.В. Ляпаева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2016. - № 1 (89). - С. 82–90.

5. Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие / Р.Х. Гилмеева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегуובה, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. - Казань: «ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2020. - 228 с.

6. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика / О.В. Гукаленко. - Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2003. - 510 с.

7. Сергеев С.Ф. Когнитивная педагогика: особенности научения и образования взрослых / С.Ф. Сергеев // Вестник Северо-восточного федерального университета. - 2016. - № 3. - С. 30-35.

8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. - М.: Художественная литература, 1979.

1. Disterweg A. Selected pedagogical works / A. Disterweg. - М.: Uchpedgiz, 1956. - 374 p.

2. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogical dictionary / G.M. Kodzhaspirova, A. Yu. Kojaspirov. - М.: Academy, 2000. - 176 p.

3. Lazarev M.A., Stukalova O.V. Devaluation of humanitarian knowledge in higher education: ways to overcome the crisis / M.A. Lazarev, O. V. Stukalova // Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review. - 2020. - № 2 (30). - S. 161-171.

4. Gorbunov V.I., Evdokimova O.K., Lyapaeva L.V. Intelligence of students of a regional technical university: formulation of the question, means of assessment, trial results / V.I. Gorbunov, O. K. Evdokimova, L.V. Lyapaeva // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University I. Yakovleva. - 2016. - № 1 (89). - S. 82–90.

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

6. Gukalenko O.V. Multicultural education: theory and practice / O.V. Gukalenko. - Rostov n / a: Publishing house of the Russian State Pedagogical University, 2003. - 510 p.

7. Sergeev S.F. Cognitive pedagogy: features of learning and education of adults / S.F. Sergeev // Bulletin of the North-Eastern Federal University. - 2016. - № 3. - S. 30-35.

9. Воробьева Л.И. Диалог и коммуникация / Л.И. Воробьева // Московский психотерапевтический журнал. - 2006. - № 2. - С. 5–28.

10. Левина Е.Ю., Никулин С.Г. Социо-когнитивный подход в концепции образования взрослых / Е.Ю. Левина, М.Г. Никулин // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2019. - № 4 (36). - С. 106-112.

11. Левина Е.Ю., Мухаметзянова Л.Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы / Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 3 (140). - С. 8-18.

12. Крылова Н.Б. Очерки понимающей педагогики: книга для молодого педагога, ищущего альтернативного пути в педагогике / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. - М.: Народное образование, 2003.

13. Левина Е.Ю. Когнитивная парадигма управления образовательными системами / Е.Ю. Левина // Педагогический журнал Башкортостана. - 2018. - № 2. - С. 24-30.

14. Коршунова Н.Л. Традиционные и современные трактовки педагогических принципов природосообразности и культуросообразности [Электронный ресурс] / Н.Л. Коршунова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2014. - Т. 20. - С. 1406-1410. - Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/54545.htm>

References:

8. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity / M.M. Bakhtin. - М.: Fiction, 1979.

9. Vorobieva L.I. Dialogue and communication / L.I. Vorobyova // Moscow psychotherapeutic journal. - 2006. - № 2. - P. 5–28.

10. Levina E.Yu., Nikulin S.G. Socio-cognitive approach in the concept of adult education / E.Yu. Levina, M.G. Nikulin // Professional education in Russia and abroad. - 2019. - № 4 (36). - S. 106-112.

11. Levina E.Yu., Mukhametzyanova L.Yu. Development of the Human Knowledge in the View of the Cognitive Paradigm / E.Yu. Levina, L.Yu. Mukhametzyanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 3 (140). - S. 8-18.

12. Krylova N.B. Essays on understanding pedagogy: a book for a young teacher looking for an alternative path in pedagogy / N.B. Krylova, E.A. Alexandrova. - М.: Public education, 2003.

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

14. Korshunova N.L. Traditional and modern interpretations of pedagogical principles of conformity to nature and culture [Electronic resource] / N.L. Korshunova // Scientific-methodical electronic journal "Concept". - 2014. - Т. 20. - S. 1406-1410. - Access mode: <http://e-koncept.ru/2014/54545.htm>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Стукалова Ольга Вадимовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», заместитель директора Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурным инициативам и попечительства «Образ жизни», e-mail: stukalova@obrazfund.ru

Подготовка педагогов

УДК 378.1

Информационно-коммуникационные барьеры преподавателей технологического университета в период пандемии

Technological University Faculty ICT Barriers during the Pandemic

Хасанова Г.Ф., Казанский национальный исследовательский технологический университет, gkhasanova@mail.ru

Шагеева Ф.Т., Казанский национальный исследовательский технологический университет, faridash@bk.ru

Крайсман Н.В., Казанский национальный исследовательский технологический университет, n_kraysman@mail.ru

Khasanova G., Kazan National Research Technological University, gkhasanova@mail.ru

Shageeva F., Kazan National Research Technological University, faridash@bk.ru

Kraysman N., Kazan National Research Technological University, n_kraysman@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.003

Статья подготовлена в рамках проекта ENTER (Erasmus +) Ref. No 598506-EPP-1-2018-1-PT-EPPKA2-CBHE-JP.

Ключевые слова: преподаватели технологического университета, ИКТ-барьеры, online tools.

Keywords: technological university faculty, ICT barriers, online Tools.

Аннотация. Во время пандемии коронавируса преподаватели столкнулись с необходимостью быстро перевести весь образовательный процесс в онлайн-формат. Университеты испытывали трудности с быстрой организацией и унификацией данного процесса для преподавательского состава. Готовность преподавателей к проведению онлайн-занятий существенно различалась, и в условиях самоизоляции они испытывали трудности в получении технической поддержки или консультаций относительно решения возникающих проблем. Данное исследование было нацелено на выявление ИКТ-барьеров, с которыми преподаватели столкнулись в ходе пандемии. Для решения этой задачи авторами был проведен опрос преподавателей Казанского национального исследовательского технологического университета на основе анкеты, включавшей утверждения относительно трудностей, с которыми преподаватели столкнулись в ходе онлайн-коммуникации с обучающимися с начала пандемии. Отношение к тридцати трем барьерам оценивалось на основе коэффициента углового преобразования Фишера с учетом должности, ученой степени преподавателей, стажа работы, возраста, пола и преподаваемых дисциплин.

Abstract. During the coronavirus pandemic, faculty members were faced with the need to suddenly transfer the entire educational process to an online format. Universities found it difficult to quickly organize and unify this process for their educators. The latter's readiness to conduct online classes varied, and in conditions of self-isolation it was difficult for them to get technical support or consultations on how to solve emerging problems. The current study aims to identify the ICT barriers that educators faced after the outbreak of the pandemic and their preferences of the various online tools they used during this period. To achieve these objectives, the authors surveyed faculty members at the Kazan National Research Technological University. A questionnaire was developed including statements concerning difficulties faculty members had experienced in their online-communication with learners since the beginning of the pandemic. Attitudes towards thirty-three barriers were evaluated depending on respondents' faculty position, scientific degree, teaching experience, age, gender, and group of taught disciplines.

Введение. Во время пандемии коронавируса преподаватели столкнулись с необходимостью быстро перевести весь образовательный процесс

в онлайн-формат. Университеты испытывали трудности с быстрой организацией и

унификацией данного процесса для преподавательского состава [1].

Данное исследование нацелено на выявление ИКТ-барьеров, с которыми преподаватели столкнулись в ходе пандемии. Для решения этой задачи авторами был проведен опрос 62 преподавателей Казанского национального исследовательского технологического университета.

Материалы и методы исследования. Были проанализированы исследования, посвященные вызовам и барьерам, с которыми преподаватели университетов сталкиваются при переходе к онлайн-обучению [2–6].

Buchanan, Sainter and Saunders (2013) провели опрос 114 преподавателей университета Великобритании для выяснения факторов и барьеров, влияющих на использование технологий учения (learning technologies). Двумя главными барьерами среди выявленных являются структурные ограничения в университете и субъективная оценка полезности инструментов [7].

В обзоре литературы по барьерам во внедрении ИКТ Британского агентства по образовательным коммуникациям и технологиям (2004) приводятся следующие факторы: уверенность в использовании технологии, степень применения ИКТ, объем доступной технической поддержки и качество доступного обучения. Также в числе барьеров названы несоответствующее обучение, в котором не уделяется должного внимания педагогическим аспектам, недостаток времени для разработки образовательных ресурсов с использованием онлайн и мультимедиа контента, технические проблемы при отсутствии необходимой технической поддержки, сопротивление переменам, непонимание преподавателями преимуществ использования ИКТ [8].

Peggy A. Ertmer (1999) среди барьеров выделяет внешние, или первоочередные (доступ к оборудованию, обучение, техническая поддержка) и внутренние (представления о ролях преподавателей и студентов, особенностях учебных дисциплин, практиках оценивания) [9].

Schulz, Isabwe и Reichert (2015) опросили 45 преподавателей из 10 стран Европы, Африки и Азии об использовании инструментов ИКТ в учебном процессе. Было выявлено 3 категории влияющих факторов: к первой относятся уровень имеющихся у преподавателей умений и отношений к средствам ИКТ; вторую категорию составили внутренние факторы, такие как удовлетворенность преподавателей, уровень интереса и вовлеченности; третья категория

включает соответствие требованиям преподавателей по отношению к средствам ИКТ, таким как удобство использования, степень интерактивности, приспособляемость и обеспечение результатов обучения [10].

Shelton (2014) на основе опроса 795 преподавателей из 27 британских университетов разделяет технологии на «основные», такие как PowerPoint презентации, и «маргинальные», такие как блоги. В исследовании показано, что на использование конкретных технологий оказывает влияние специфика конкретных дисциплин, которую университетам целесообразно учитывать при разработке институциональной политики [11].

Влияние академических дисциплин на наличие барьеров в использовании цифровых технологий исследовали Mercader и Gairín (2020). В барьерах они выделили 4 типа – персональные, профессиональные, институциональные и контекстуальные. Результаты опроса 527 преподавателей свидетельствуют, что доминирующими барьерами являются профессиональные, а в наибольшей степени ощущают барьеры преподаватели гуманитарных дисциплин [12].

Porter и Graham (2015) в ходе исследования институциональных драйверов и барьеров в принятии преподавателями смешанного обучения опросили 214 преподавателей американского университета. Его результаты показывают, что наибольшее влияние на принятие смешанного обучения оказывают такие факторы, как соответствующая инфраструктура, технологическая поддержка, педагогическая поддержка, данные оценки и институциональная цель по принятию смешанного обучения [13].

Bingimlas (2009) выделил две группы барьеров для интеграции ИКТ в учебный процесс: на уровне преподавателя (неуверенность преподавателя; недостаток компетенций у преподавателя; сопротивление переменам и негативное отношение) и на уровне школы (недостаток эффективного обучения; отсутствие доступа; недостаток технической поддержки) [14].

Myňařiková и Novotný (2020) выявили возрастные и гендерные различия в использовании различных цифровых инструментов и проявлении барьеров в использовании ИКТ учителями средних школ. Авторы указывают на важность социальной поддержки и систематического дополнительного образования в данной области [15].

Singhavi и Basargekar (2019) установили, что отсутствие желания является главным барьером

для использования ИКТ на уроках среди школьных учителей [16].

Lloyd, Byrne и McCoy (2012) выявили доминирующие барьеры применительно к онлайн-обучению, которые включают межличностные, институциональные, барьеры, связанные с обучением и технической поддержкой, и барьеры, связанные с соотношением издержек и приобретений. К межличностным барьерам авторы относят отсутствие личных взаимоотношений со студентами; безличная атмосфера; влияние межличностных барьеров на качество курса; отсутствие визуальной обратной связи от студентов; отсутствие социального взаимодействия в классе. Институциональные барьеры включают отсутствие политики или стандартов для онлайн-курсов; отсутствие контроля над авторскими правами; отсутствие участия преподавателей в принятии решений по курсу; значимость работы над онлайн-курсами для карьерных перспектив. Среди барьеров, связанных с обучением и технической поддержкой, – недостаточная подготовка преподавателей; неадекватная техническая поддержка; частые технологические сбои; быстро меняющееся программное обеспечение и оборудование. Барьеры, связанные с соотношением издержек и приобретений, включают повышенную нагрузку; увеличение временных затрат; нехватку времени для оценки студентов/заданий и обратной связи; недостаточную компенсацию за преподавание [17].

Gutiérrez-Santiuste, Gallego-Arrufat и Simone (2016), анализируя барьеры студентов в онлайн-коммуникации, делают заключение об особой выраженности технических барьеров [18].

В исследовании Berge (2013) выделены такие группы коммуникационных барьеров в дистанционном образовании, как когнитивный, контекстуальный, культурный, эмоциональный, языковой, педагогический, физический, психологический, социальный, технический и временной [19].

Результаты исследования. Был разработан опросник, включавший 33 утверждения относительно трудностей, с которыми преподаватели столкнулись в ходе онлайн-коммуникации с обучающимися с начала пандемии.

Перечень главных ИКТ-барьеров включал следующие утверждения:

(1) Проблемы с доступом в Интернет на рабочем месте.

(2) Проблемы с доступом в Интернет дома.

(3) Проблемы с доступностью необходимого оборудования (компьютера, наушников, микрофона, веб-камеры).

(4) Проблемы с совместимостью оборудования.

(5) Проблемы с доступностью программного обеспечения.

(6) Проблемы с совместимостью программного обеспечения.

(7) Недостаточная техническая поддержка в вузе.

(8) Недостаток обучения в сфере ИКТ.

(9) Неадекватное обучение в сфере ИКТ.

(10) Несвоевременное обучение в сфере ИКТ.

(11) Обучение ИКТ не является приоритетом в вузе.

(12) Недостаток поддержки в разработке педагогического дизайна материалов для дистанта.

(13) Отсутствие стимулов для использования ИКТ.

(14) Постоянная эволюция ИКТ, за которой трудно поспеть.

(15) Мне не хватает времени для внедрения ИКТ в обучение.

(16) Мне неизвестны доступные программы и цифровые ресурсы для использования в моем предмете.

(17) У меня нет достаточных навыков и компетенций для использования ИКТ.

(18) Меня беспокоят вопросы безопасности в интернете.

(19) Я не владею методикой преподавания с использованием ИКТ.

(20) Я ощущаю, что между преподавателями и студентами существует разрыв поколений в использовании ИКТ.

(21) Я могу потерять право собственности на свои материалы.

(22) Мне не хватает опыта в применении ИКТ в обучении.

(23) Поскольку чувствую себя неуверенно в использовании ИКТ, предпочитаю традиционные методики обучения.

(24) Требуется много времени для загрузки видео и других материалов в интернет.

(25) Во время онлайн-занятий возникают сложности с демонстрацией экрана.

(26) Сложно отвечать на электронные письма всех обучающихся.

(27) Сложно бывает отрегулировать темп онлайн-лекции из-за отсутствия обратной связи с обучающимися.

(28) Студенты не всегда проверяют свою электронную почту.

(29) У некоторых обучающихся нет эффективного подключения к Интернету.

(30) В процессе онлайн-занятий сложно отслеживать письменные сообщения в чатах.

(31) В ходе онлайн-занятий сложно определить, понятен материал студентам или нет.

(32) В процессе онлайн-занятий трудно определить, воспринимают студенты материал или они заняты другими делами.

(33) Овладение ИКТ требует от меня слишком больших усилий.

Шестьдесят два преподавателя приняли участие в опросе, проведенном в феврале-марте 2021 года. Отношение к тридцати трем барьерам оценивалось на основе коэффициента углового

преобразования Фишера с учетом должности, ученой степени преподавателей, стажа работы, возраста, пола и преподаваемых дисциплин.

В соответствии с полученными результатами, 5 ведущих ИКТ-барьеров включают трудности в определении того, воспринимают ли студенты материал в процессе онлайн-занятий или они заняты другими делами; отсутствие эффективного подключения к Интернету у некоторых обучающихся; недостаточная техническая поддержка в вузе; недостаток поддержки в разработке педагогического дизайна материалов для дистанта; трудность в определении в ходе онлайн-занятий, понятен материал студентам или нет, см. рисунок 1.

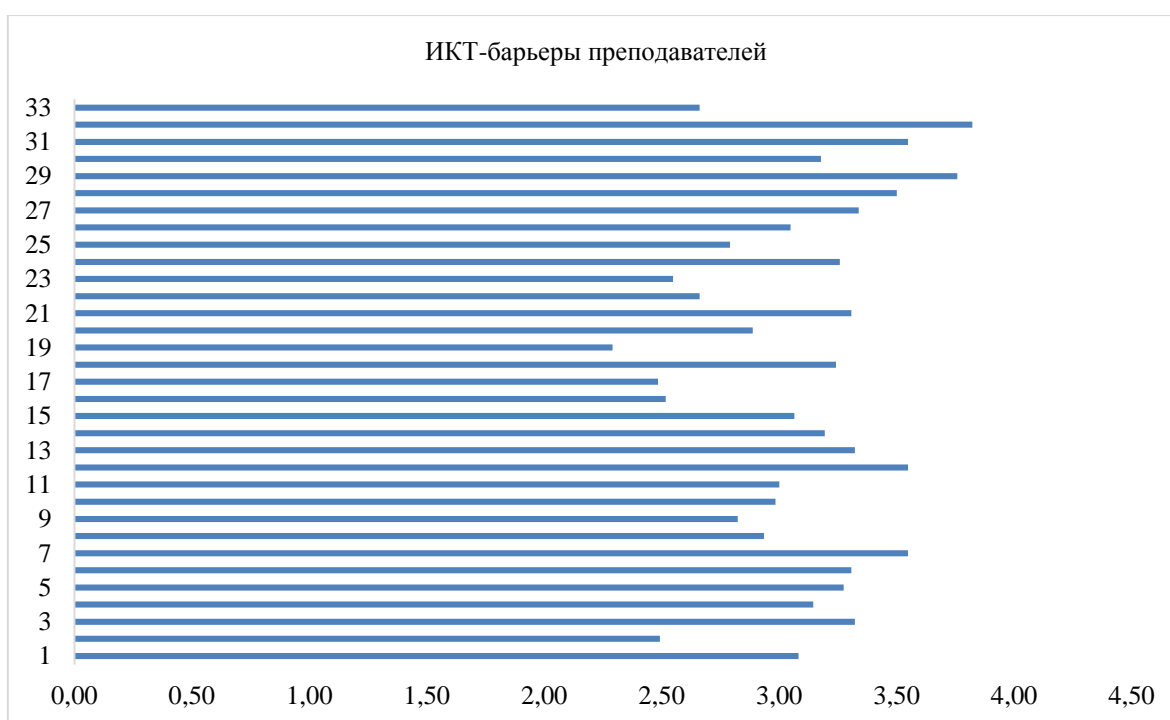


Рисунок 1. – ИКТ барьеры преподавателей

Выявлены значимые различия в оценке преподавателями барьеров в зависимости от должности, стажа работы, возраста, пола и группы дисциплин. Так, более молодым преподавателям было труднее понять, усваивают ли студенты материал, чем их более опытным коллегам. Мужчины по сравнению с женщинами чаще испытывали затруднения с тем, как отрегулировать темп онлайн-лекции из-за отсутствия обратной связи с обучающимися. Преподаватели социально-гуманитарных дисциплин в большей степени, чем преподаватели инженерно-технических дисциплин, ощутили проблемы с доступностью необходимого оборудования (компьютера, наушников, микрофона, веб-камеры).

Доля старших преподавателей, абсолютно не согласных или не согласных с наличием барьера У некоторых обучающихся нет эффективного подключения к Интернету (29), существенно выше по сравнению с аналогичной долей доцентов ($\varphi^*_{emp} = 2.728, p = 0.01$).

Следующий барьер, по отношению к которому выявлены значимые расхождения – В ходе онлайн-занятий сложно определить, понятен материал студентам или нет (31). Среди тех, кто полностью согласен или согласен, имеются возрастные расхождения. В группе моложе 35 лет таких существенно больше, чем среди преподавателей 40 лет и старше ($\varphi^*_{emp} = 2.325, p = 0.01$), 45 лет и старше ($\varphi^*_{emp} = 2.585, p = 0.01$), 50 лет и старше ($\varphi^*_{emp} = 2.554, p = 0.01$).

Гендерные различия выявлены в оценках барьера *Сложно бывает отрегулировать темп онлайн-лекции из-за отсутствия обратной связи с обучающимися* (27). Женщины чаще, чем мужчины, были абсолютно не согласны или не согласны с данной формулировкой ($\varphi^*_{emp} = 2.59$, $p = 0.01$).

В оценке барьера *Проблемы с доступностью необходимого оборудования (компьютера, наушников, микрофона, веб-камеры)* (3) различия были обусловлены стажем работы и группой преподаваемых дисциплин. Преподаватели со стажем не менее 25 лет реже полностью соглашались или соглашались с наличием данного барьера, чем их коллеги со стажем менее 20 лет ($\varphi^*_{emp} = 2.791$, $p = 0.01$), менее 15 лет ($\varphi^*_{emp} = 2.441$, $p = 0.01$), менее 10 лет ($\varphi^*_{emp} = 2.539$, $p = 0.01$), а преподаватели со стажем больше 25 лет – чем имеющие стаж менее 20 лет ($\varphi^*_{emp} = 2.524$, $p = 0.01$). Большую степень согласия продемонстрировали также представители инженерно-технических, чем социально-гуманитарных дисциплин ($\varphi^*_{emp} = 2.531$, $p = 0.01$).

Реже «абсолютно не соглашаются» и «не соглашаются» с наличием барьера *Отсутствие стимулов для использования ИКТ* (13) преподаватели с меньшим стажем: менее 20 по сравнению со стажем более 25 ($\varphi^*_{emp} = 2.747$, $p = 0.01$) и не менее 25 лет ($\varphi^*_{emp} = 2.773$, $p = 0.01$).

С барьером *Я могу потерять право собственности на свои материалы* (21) чаще выражали абсолютное согласие и согласие преподаватели с меньшим стажем: менее 20 по сравнению со стажем более 25 ($\varphi^*_{emp} = 2.806$, $p = 0.01$), не менее 25 ($\varphi^*_{emp} = 2.525$, $p = 0.01$).

Стаж работы повлиял и на отношение к барьеру *Проблемы с доступностью программного обеспечения* (5). Значительно меньше ощущают его преподаватели со стажем не менее 25 лет по сравнению с коллегами со стажем менее 20 ($\varphi^*_{emp} = 2.791$, $p = 0.01$).

Стаж работы и возраст определили различия в отношении к барьеру *Постоянная эволюция ИКТ, за которой трудно поспеть* (14). Существенно чаще с этим полностью соглашались и соглашались: преподаватели со стажем не менее 30 лет, чем их коллеги со стажем менее 20 ($\varphi^*_{emp} = 2.345$, $p = 0.01$), менее 15 ($\varphi^*_{emp} = 3.081$, $p = 0.01$), менее 10 ($\varphi^*_{emp} = 2.628$, $p = 0.01$); преподаватели со стажем не менее 25 лет по сравнению с коллегами со стажем менее 15 ($\varphi^*_{emp} = 2.636$, $p = 0.01$). Среди возрастных групп были менее склонны полностью соглашаться и соглашаться: преподаватели моложе 35 лет по сравнению с их коллегами не моложе 50 ($\varphi^*_{emp} =$

2.554 , $p = 0.01$) и не моложе 45 лет ($\varphi^*_{emp} = 2.585$, $p = 0.01$).

Возрастные и гендерные различия зафиксированы по отношению к барьеру *Мне не хватает времени для внедрения ИКТ в обучение* (15). Преподаватели моложе 35 лет менее склонны полностью соглашаться и соглашались с нехваткой времени по сравнению со своими коллегами не моложе 45 ($\varphi^*_{emp} = 2.6$, $p = 0.01$) и не моложе 40 ($\varphi^*_{emp} = 3.095$, $p = 0.01$); преподаватели моложе 40 лет – с коллегами не моложе 40 ($\varphi^*_{emp} = 2.404$, $p = 0.01$). Мужчины сильнее ощущают нехватку времени для внедрения ИКТ в обучение, чем женщины ($\varphi^*_{emp} = 2.549$, $p = 0.01$).

В отношении к барьеру *Обучение ИКТ не является приоритетом в вузе* (11) также проявились различия во мнениях между мужчинами и женщинами. Мужчины выразили большее согласие ($\varphi^*_{emp} = 2.404$, $p = 0.01$).

Нехватку опыта в применении ИКТ в обучении (барьер 22) склонны признавать профессора и доктора наук. Профессоры значимо чаще полностью соглашались и соглашались с влиянием данного барьера по сравнению с доцентами ($\varphi^*_{emp} = 2.706$, $p = 0.01$), а доктора – по сравнению с кандидатами наук ($\varphi^*_{emp} = 2.746$, $p = 0.01$).

В отношении к барьеру *Овладение ИКТ требует от меня слишком больших усилий* (33) обнаружилось значимые различия между преподавателями со стажем работы не менее 20 лет и менее 10 лет. Последние чаще выражали абсолютное несогласие и несогласие ($\varphi^*_{emp} = 2.492$, $p = 0.01$).

Барьер *Мне неизвестны доступные программы и цифровые ресурсы для использования в моем предмете* (16) выявил разницу между преподавателями не моложе 40 лет и моложе 40 и 35 лет. Преподаватели, чей возраст больше или равен 40 годам, существенно реже абсолютно не соглашались и не соглашались с его наличием, чем их коллеги моложе 40 ($\varphi^*_{emp} = 2.657$, $p = 0.01$) и 35 лет ($\varphi^*_{emp} = 2.568$, $p = 0.01$).

Доля профессоров, полностью согласных и согласных с наличием барьера *Я не владею методикой преподавания с использованием ИКТ* (19), значимо выше, чем доля доцентов ($\varphi^*_{emp} = 2.505$, $p = 0.01$), а доля докторов – чем доля кандидатов наук ($\varphi^*_{emp} = 2.511$, $p = 0.01$). Мужчины реже выражали абсолютное несогласие и несогласие, чем женщины ($\varphi^*_{emp} = 2.404$, $p = 0.01$).

Заключение. Полученные результаты показали, что доценты более информированы о наличии проблем с интернет-подключением

среди студентов, чем старшие преподаватели. Профессора и доктора наук в большей степени осознают отсутствие опыта в использовании ИКТ в преподавании и хуже владеют методами обучения с использованием ИКТ.

Преподаватели моложе 35 лет хуже понимают, понятен ли материал студентами, чем их старшие коллеги. Молодые преподаватели чаще сталкиваются с нехваткой оборудования. Взрослые преподаватели в большей степени ощущают нехватку времени для использования ИКТ; они отмечают, что им неизвестны доступные программы и цифровые ресурсы, которые можно было бы использовать в преподаваемых дисциплинах.

Преподаватели с меньшим стажем отмечают отсутствие стимулов к использованию ИКТ, проблемы с доступностью программного обеспечения. Они в большей степени обеспокоены вопросами авторских прав на разработанные материалы. Преподаватели с большим стажем говорят о трудностях,

связанных с отслеживанием эволюции ИКТ, и считают, что овладение ИКТ требует слишком больших усилий.

Мужчинам труднее варьировать темп онлайн-занятий из-за недостатка обратной связи от студентов, чем женщинам. Мужчины в большей степени ощущают нехватку времени для применения ИКТ; они в большей степени согласны, что обучение применению ИКТ не является приоритетом в высшем образовании; и они чаще признают, что не знакомы с методами обучения, основанными на ИКТ.

Преподаватели инженерных и технических дисциплин чаще сталкиваются с недостатком необходимого оборудования.

В заключение следует отметить, что особое внимание и поддержка применительно к ИКТ-барьерам наиболее важны для более молодых преподавателей, преподавателей с меньшим стажем и преподавателей социальных и гуманитарных дисциплин.

Литература:

1. Гафуров И.Р. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки / И.Р. Гафуров, Г.И. Ибрагимов, А.М. Калимуллин, Т.Б. Алишев // Высшее образование в России. – 2020. – № 10 (29). – С. 101-112.
2. Галиханов М.Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание / М.Ф. Галиханов, Г.Ф. Хасанова // Высшее образование в России. – 2019. – № 2 (28). – С. 51-62.
3. Kondratyev V. Features of the System of Advanced Training and Professional Retraining of Educators of Higher Technical Schools in Modern / V. Kondratyev, U. Kazakova, M. Kuznetsova // Advances in Intelligent Systems and Computing. – Springer, Cham. – 2021. – Vol. 1329. – Pp. 24-35.
4. Goncharuk N. The development of future engineers intellectual competence / N. Goncharuk, E. Chromova // Proceedings of International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL. – 2013. – Pp. 198-202.
5. Старшинова Т.А. Применение средств электронного обучения для формирования информационной компетентности / Т.А. Старшинова, С.В. Маклецов // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – № 15 (17). – С. 330-333.
6. Хасанова Г.Ф. Педагогический потенциал открытых образовательных ресурсов / Г.Ф. Хасанова, Р.Н. Зарипов // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 4 (129). – С. 68-72.
7. Buchanan T. Factors affecting faculty use of learning technologies: Implications for models of technology adoption / T. Buchanan, P. Sainter, G. Saunders // J. Comput. High. Educ. – 2013. – № 25(1). – Pp. 1-11.
8. A Review of the Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT by Teachers. – 2004.
9. Ertmer P.A. Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration / P.A. Ertmer // Educ. Technol. Res. Dev. – 1999. – № 47(4). – Pp. 47-61.
10. Schulz R. Investigating teachers motivation to use ICT tools in higher education / R. Schulz, G.M. Isabwe, F. Reichert // 2015 Internet Technol. Appl. ITA. – 2015. – Proc. 6th Int. Conf. – Pp. 62-67.
11. Shelton C. Virtually mandatory: A survey of how discipline and institutional commitment shape university lecturers' perceptions of technology / C. Shelton // Br. J. Educ. Technol. – 2014. – № 45(4). – Pp. 748-759.
12. Mercader C. University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: the importance of the academic discipline / C. Mercader, J. Gairín // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2020. – № 17(1).
13. Porter W.W. Institutional drivers and barriers to faculty adoption of blended learning in higher education / W.W. Porter, C.R. Graham // Br. J. Educ. Technol. – 2016. – № 47(4). – Pp. 748-762.
14. Bingimlas K.A. Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature / K.A. Bingimlas // Eurasia J. Math. Sci. Technol. Educ. – 2009. – № 5(3). – Pp. 235-245.
15. Mynaříková L. Knowledge society failure? Barriers in the use of ICTs and further teacher education in the Czech Republic / L. Mynaříková, L. Novotný // Sustain. – 2020. – № 12(17).
16. Singhavi C. Barriers Perceived by Teachers for use of Information and Communication Technology (ICT) in the Classroom in Maharashtra / C. Singhavi, P.

Basargekar, K.J. Somaiya // India. Int. J. Educ. Dev. using Inf. Commun. Technol. – 2019. – № 15(2). – Pp. 62-78.

17. Lloyd S.A. Faculty-Perceived Barriers of Online / S.A. Lloyd, M.M. Byrne, T.S. McCoy // J. Online Learn. Teach. – 2012. – № 8(1). – Pp. 1-12.

18. Gutiérrez-Santiuste Barriers in Computer-mediated communication: Typology and evolution over

Time / Gutiérrez-Santiuste, Gallego-Arrufat, Simone // J. e-Learning Knowl. Soc. – 2016. – № 12. – Pp. 107-119.

19. Berge Z.L. Barriers to communication in distance education / Z.L. Berge // Turkish Online J. Distance Educ. – 2013. – № 14(1). – Pp. 374-388.

References:

1. Gafurov I.R. Transformation of education in higher education during a pandemic: pain points / I.R. Gafurov, G.I. Ibragimov, A.M. Kalimullin, T.B. Alishev // Higher education in Russia. - 2020. - № 10 (29). - S. 101-112.

2. Galikhanov M.F. Preparing teachers for online learning: roles, competencies, content / M.F. Galikhanov, G.F. Khasanova // Higher education in Russia. - 2019. - № 2 (28). - S. 51-62.

3. Kondratyev V. Features of the System of Advanced Training and Professional Retraining of Educators of Higher Technical Schools in Modern / V. Kondratyev, U. Kazakova, M. Kuznetsova // Advances in Intelligent Systems and Computing. - Springer, Cham. - 2021. - Vol. 1329. - Pp. 24-35.

4. Goncharuk N. The development of future engineers intellectual competence / N. Goncharuk, E. Chromova // Proceedings of International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL. - 2013. - Pp. 198-202.

5. Starshinova T.A. Application of e-learning tools for the formation of information competence / T.A. Starshinova, S.V. Makletsov // Bulletin of Kazan Technological University. - 2012. - № 15 (17). - S. 330-333.

6. Khasanova G.F. Pedagogical potential of open educational resources / G.F. Khasanova, R.N. Zaripov // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 4 (129). - S. 68-72.

7. Buchanan T. Factors affecting faculty use of learning technologies: Implications for models of technology adoption / T. Buchanan, P. Sainter, G. Saunders // J. Comput. High. Educ. - 2013. - № 25 (1). - Pp. 1-11.

8. A Review of the Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT by Teachers. - 2004.

9. Ertmer P.A. Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration / P.A. Ertmer // Educ. Technol. Res. Dev. - 1999. - № 47 (4). - Pp. 47-61.

10. Schulz R. Investigating teachers motivation to use ICT tools in higher education / R. Schulz, G.M. Isabwe, F.

Reichert // 2015 Internet Technol. Appl. ITA. - 2015. - Proc. 6th Int. Conf. - Pp. 62-67.

11. Shelton C. Virtually mandatory: A survey of how discipline and institutional commitment shape university lecturers' perceptions of technology / C. Shelton // Br. J. Educ. Technol. - 2014. - № 45 (4). - Pp. 748-759.

12. Mercader C. University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: the importance of the academic discipline / C. Mercader, J. Gairín // International Journal of Educational Technology in Higher Education. - 2020. - № 17 (1).

13. Porter W.W. Institutional drivers and barriers to faculty adoption of blended learning in higher education / W.W. Porter, C.R. Graham // Br. J. Educ. Technol. - 2016. - № 47 (4). - Pp. 748-762.

14. Bingimlas K.A. Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature / K.A. Bingimlas // Eurasia J. Math. Sci. Technol. Educ. - 2009. - № 5 (3). - Pp. 235-245.

15. Mynaříková L. Knowledge society failure? Barriers in the use of ICTs and further teacher education in the Czech Republic / L. Mynaříková, L. Novotný // Sustain. - 2020. - № 12 (17).

16. Singhavi C. Barriers Perceived by Teachers for use of Information and Communication Technology (ICT) in the Classroom in Maharashtra / C. Singhavi, P. Basargekar, K.J. Somaiya // India. Int. J. Educ. Dev. using Inf. Commun. Technol. - 2019. - № 15 (2). - Pp. 62-78.

17. Lloyd S.A. Faculty-Perceived Barriers of Online / S.A. Lloyd, M.M. Byrne, T.S. McCoy // J. Online Learn. Teach. - 2012. - № 8 (1). - Pp. 1-12.

18. Gutiérrez-Santiuste Barriers in Computer-mediated communication: Typology and evolution over Time / Gutiérrez-Santiuste, Gallego-Arrufat, Simone // J. e-Learning Knowl. Soc. - 2016. - № 12. - Pp. 107-119.

19. Berge Z.L. Barriers to communication in distance education / Z.L. Berge // Turkish Online J. Distance Educ. - 2013. - № 14 (1). - Pp. 374-388.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Хасанова Гульнара Фатыховна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: gkhasanova@mail.ru

Шагеева Фариды Тагировна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: faridash@bk.ru

Крайсман Наталья Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: n_kraysman@mail.ru

УДК 371.321

Применение цифровых образовательных ресурсов и технологий в профессиональной деятельности педагогов: проблемы и пути решения

Application of digital educational resources and technologies in the professional activity of teachers: problems and solutions

Синебрюхова В.Л., Сургутский государственный педагогический университет, sinver13@mail.ru

Sinebryuhova V., Surgut State Pedagogical University, sinver13@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.004

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровые образовательные ресурсы, цифровые технологии, достоинства и недостатки цифровизации, методическая площадка.

Keywords: digitalization of education, digital educational resources, digital technologies, advantages and disadvantages of digitalization, methodological platform.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения проблем применения цифровых образовательных ресурсов и цифровых технологий в образовательном процессе общеобразовательных учреждений. Проведенный анализ литературных источников по проблеме цифровизации в образовании позволил автору конкретизировать достоинства и недостатки данного процесса в условиях школьного обучения. В статье представлен анализ полученных результатов изучения проблем, возникающих в процессе применения цифровых образовательных ресурсов и цифровых технологий педагогами общеобразовательных учреждений в образовательном процессе. Показана возможность методической площадки как одной из форм методического сопровождения педагогов в освоении и совершенствовании у них умений использовать цифровые образовательные ресурсы и цифровые технологии в школьном обучении.

Статья предназначена для работников общеобразовательных учреждений, системы повышения квалификации педагогических работников, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the problems of using digital educational resources and digital technologies in the educational process of educational institutions. The analysis of literary sources on the problem of digitalization in education allowed the author to concretize the advantages and disadvantages of this process in the context of schooling. The article presents an analysis of the obtained results of studying the problems arising in the process of using digital educational resources and digital technologies by teachers of educational institutions in the educational process. The possibility of a methodological platform as one of the forms of methodological support of teachers in the development and improvement of their skills to use digital educational resources and digital technologies in school teaching is shown.

The article is intended for employees of educational institutions, the system of advanced training of teachers, researchers.

Введение. В настоящее время цифровизации подвержены все сферы жизнедеятельности человека, в том числе образование. Данный процесс находит существенную поддержку в первую очередь на государственном уровне. Правительством Российской Федерации утверждены ряд нормативных документов, направленных на урегулирование цифровизации сферы образования, в том числе основного общего образования.

К таким документам следует отнести Распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 г. № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации», указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [8;9].

В Федеральном законе Российской Федерации от 29.12.2012 № 273 – ФЗ «Об образовании в РФ» (с изм. и доп., вступившими в

силу 13.07.2021) и (с изм. и доп., вступившими в силу 01.09.2021) (гл.2, ст.13, п.2) и в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, утвержденного 31 мая 2021 года (Общие положения, п. 21 отмечается, что «при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение» [11].

В современных исследованиях предложены разные авторские характеристики понятий цифровизация и цифровое образование. Так, в монографии авторов Е.Л. Варгановой, А.В. Вырковского, М. И. Максеенко, С. С. Смирнова отмечено, что цифровизация – это не только перевод информации в цифровую форму, но и комплексное решение инфраструктурного, управленческого, поведенческого, культурного характера [3, с.17].

Цифровизация авторами В.Г. Халиным и Г.В. Черновой понимается не только как преобразование информации в цифровую форму, которое в большинстве случаев ведет к снижению издержек, появлению новых возможностей, но и рассматривается как тренд эффективного мирового развития [12, с.47].

Если же говорить о цифровом образовании, то М.А. Маниковская характеризует его как образовательную деятельность, основанную на цифровых технологиях, указывая при этом на открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса» [5, с.102].

Материалы и методы исследования. В ходе анализа научной и психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме было установлено, что процесс цифровизации в образовании, в том числе в общеобразовательных учреждениях, протекает неоднозначно – исследователями выделяются как положительные стороны данного процесса, так и его негативные последствия для всех участников образовательного процесса.

Характеризуя процесс цифровизации образования, авторы Е.А. Бутина, Н.С. Ильюшенко, Е.А. Колганов, М.Ю. Лехмус, М.А. Маниковская, А.В. Морозов, Т.В. Никулина, Р.М. Сафуанов, Е.Б. Стариченко, В.Г. Халин, Г.В. Чернова, С.И. Черных, О. Четверикова и др., отмечают его положительные стороны (достоинства), которые сформулированы следующим образом:

- доступность всеми участниками образовательного процесса и всех уровней образования, образовательных ресурсов;
- обеспечение непрерывности образовательного процесса;
- возможность построения индивидуальных программ развития обучающихся;
- обеспечение индивидуализации обучения;
- возможность оптимизации образовательного процесса;
- возможности тиражирования и распространения качественного цифрового контента;
- оперативность получения, анализа и обобщения результатов образовательной деятельности;
- возможность повышения качества образования на основе создания новых образовательных моделей;
- экономическая целесообразность финансов и ресурсов [1;2;5-7;10;12-14].

Однако кроме указанных достоинств цифровизации современного образования в целом и школьного в частности, существенное место в исследованиях авторов отводится рассмотрению негативных последствий (недостатков) данного процесса, в первую очередь на обучающихся:

- недостаточная апробированность цифровых технологий, «влияющих на здоровье обучающихся» (в том числе «нарушение когнитивных функций мозга»);
- снижение коммуникационной составляющей в рамках образовательного процесса;
- повышение физической, интеллектуальной и умственной нагрузки на обучающихся;
- увеличение временных затрат на поиск, обработку информации и освоение новых ресурсов и т.д.;
- снижение креативности, возрастание лжетворчества;
- приведение к игнорированию ряда передовых педагогических идей, которые с трудом подлежат оцифровыванию;
- отсутствие педагогической или психолого-педагогической теории образования с точки зрения его цифровизации [1; 2;5-7;10;12-14].

Основываясь на обозначенные положения, видим, что особую актуальность приобретает проблема цифровизации образования в контексте готовности педагогов общеобразовательных учреждений к применению в образовательном

процессе цифровых образовательных ресурсов и цифровых технологий.

С целью изучения особенностей организации образовательного процесса в школе в условиях цифровой образовательной среды и выявления трудностей педагогов общеобразовательных учреждений в применении цифровых образовательных ресурсов и технологий в профессиональной деятельности было проведено анкетирование, в котором приняли участие учителя всех уровней школьного образования, в том числе начинающие педагоги. Всего было опрошено 150 педагогов школ г. Сургута.

Результаты исследования. В результате анкетирования было установлено, что при ответе на вопрос: Считаете ли Вы достаточной обеспеченность Вашей образовательной организации цифровыми образовательными ресурсами? 77,3% педагогов считают, что общеобразовательная школа, в которой они работают, обеспечена цифровыми образовательными ресурсами на достаточном уровне. Однако, по мнению 22,7% педагогов, обеспеченность цифровыми ресурсами в настоящее время является недостаточной. Отрицательные результаты позволяют обратить внимание на этот факт, что на сегодняшний день существует две стороны данной проблемы: первая – что понимают педагоги под цифровыми ресурсами, вторая – каков их уровень владения информацией об обязательном «наборе» цифровых ресурсов для общеобразовательной школы, какими критериями они руководствовались при оценке.

При ответе на вопрос: Какие цифровые образовательные ресурсы и технологии применяются педагогами вашей школы чаще всего, респонденты прежде всего продемонстрировали смешение таких понятий как «цифровые образовательные платформы», «цифровые образовательные технологии», «цифровые образовательные ресурсы» и другие. При этом из цифровых технологий педагоги чаще всего указывали работу с электронным журналом и электронным портфолио. В качестве цифровых ресурсов были выбраны платформы открытого образования, о чем заявили большинство респондентов (82,7%). Однако анализ результатов показал, что в основном педагогами были выбраны «раскрученные» ресурсы и технологии (89,4%). При этом отсутствовали ответы произвольной формы, где нужно было указать собственную позицию, дополнив предложенный перечень цифровых образовательных ресурсов и цифровых технологий. Все это свидетельствует о теоретической разбалансировке ключевых

понятий в контексте цифровизации и сосредоточении педагогов только на освоенных ими цифровых ресурсах и технологиях или предложенных школами в качестве обязательных.

Анализируя ответы педагогов на вопрос об использовании цифровых ресурсов и цифровых технологий при выполнении учебных заданий обучающимися, было выявлено, что 70% педагогов оформляют традиционные задания с помощью цифровых инструментов и лишь 22,7% используют задания, которые без цифровых инструментов практически невыполнимы. Это свидетельствует о том, что последние видят большой потенциал в цифровых образовательных ресурсах при организации работы обучающихся с учебными заданиями. Однако 7,3% педагогов отметили, что ни одно из предложенных им утверждений не подходит, что вызывает недоумение такой позицией в отношении организации учебного процесса в условиях дистанционной работы обучающихся.

Одним из предложенных вопросов был выбор вариантов ответов, характеризующих степень обеспеченности общеобразовательного учреждения цифровыми учебными материалами для проведения уроков и внеурочных занятий. В результате было установлено, что обеспеченность школы цифровыми образовательными ресурсами и методическими материалами происходит в основном на средства общеобразовательных учреждений (92,7%). Однако были ответы, указывающие на случаи их приобретения по инициативе самих педагогов – такими стали обучающие программы, цифровые документы и энциклопедии, а также другие цифровые учебные материалы. Кроме того, большинство педагогов указали на самостоятельный поиск цифровых образовательных материалов, что составило 69,3%. Данный результат свидетельствует об интересе педагогов к новым цифровым ресурсам и материалам, позволяющим им оставаться в тренде современных инноваций, а также стремлении совершенствовать свое мастерство и оптимизировать образовательную деятельность обучающихся.

Оценивая частоту использования цифровых образовательных ресурсов и технологий в своей педагогической деятельности, педагоги назвали программы для выполнения учебных презентаций, поиск информации в Интернете и т.д., 100% отмечая, что данная работа ведется ежедневно и почти на каждом уроке. Отметим, что такие результаты показывают востребованность цифровых ресурсов и цифровых технологий в образовательном процессе и указывают на включенность педагогов

в их освоение. Однако «размах» ответов демонстрируют ограниченность активно задействованных цифровых ресурсов и цифровых технологий. В данном случае можем предположить, что такая ситуация может сложиться и в случае, когда педагоги затрудняются использовать неизвестные или недостаточно освоенные ресурсы и технологии цифрового вида.

При ответе на вопрос о затруднениях, которые педагоги испытывают при применении в образовательном процессе цифровых образовательных ресурсов и технологий, наиболее распространенным была выделена работа с цифровыми инструментами, и, прежде всего, качество интернета, об этом заявили 62,7% педагогов. Однако 37,3% респондентов указали на недостаток знаний и несформированность умений в этой области, указав, что не всегда есть возможность и готовность осуществлять данную деятельность самостоятельно.

Изучая, характер организации методической поддержки педагогов по использованию цифровых образовательных ресурсов и технологий в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях, было установлено, что методическую поддержку по использованию цифровых образовательных технологий в равных количествах по 42% осуществляют наиболее опытные коллеги и учителя информатики, 16% педагогов пользуются помощью знакомых и близких, крайне редко осваивают самостоятельно.

В то же время респонденты указали, что в школах организуется целенаправленная работа по повышению квалификации педагогов в освоении цифровых образовательных ресурсов и технологий. Это, прежде всего, обучение на курсах повышения квалификации очного и дистанционного форматов, обучающие семинары и вебинары федерального, регионального, муниципального и школьного масштаба, мастер-классы, онлайн-мастерские разных уровней и др. 25,4% педагогов указали, что обучение осуществляется через неформальное общение учителей школы между собой и с коллегами из других школ.

При ответе на вопрос о необходимости совершенствовать свою компетентность по использованию цифровых образовательных ресурсов и технологий 89,4% респондентов ответили утвердительно, указав на формы практической направленности, где каждый из них сможет стать не столько слушателем, сколько непосредственным участником освоения современных цифровых ресурсов и технологий,

которые можно включить в профессиональную деятельность без существенных затруднений.

Таким образом, обобщая результаты эмпирического исследования, отметим, что основными проблемами организации образовательного процесса в школе в условиях обязательной цифровизации образования являются:

- недостаточная теоретическая и практическая готовность педагогов к применению в образовательном процессе цифровых ресурсов и цифровых технологий, в том числе при организации онлайн обучения;

- недостаточная методическая поддержка практической направленности в общеобразовательных учреждениях по использованию педагогами новых цифровых ресурсов и образовательных технологий.

Одним из путей решения выявленных проблем нам видится создание на базе образовательных учреждений методических площадок по освоению педагогами цифровых образовательных ресурсов и цифровых технологий. Остановимся на его рассмотрении более подробно.

Так, в Сургутском государственном педагогическом университете в рамках магистерской программы направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование направленность «Инновационная начальная школа» в процессе изучения учебной дисциплины «Методическая работа в начальном общем образовании» предусмотрено изучение темы «Направления, содержание и формы методической работы в общеобразовательных учреждениях». На начальном этапе освоения темы рассматриваются теоретические положения предусмотренного содержания. Магистранты устанавливают, что одним из направлений методической работы в общеобразовательных учреждениях является организационно-методическая деятельность, в рамках которой предусматривается методическое сопровождение педагогов в профессиональной деятельности. Также магистранты приходят к заключению, что в ходе реализации контрольно-диагностической функции, осуществляемой в первую очередь администрацией школы, предусматривается изучение профессиональных умений педагогов с целью выявления затруднений дидактического и методического характера. И, как следствие, на основании полученных результатов диагностики представителями администрации и ответственными за методическую деятельность педагогов в общеобразовательных учреждениях (заместители директора школы по учебно-

воспитательному процессу в школе, руководители методических объединений, методисты, педагоги-наставники и др.) планируется работа по устранению выявленных проблем посредством применения разных форм методического сопровождения учителей. На данном этапе магистрантами проводится учебное исследование по изучению современных форм организации методической работы, представленных, как в научной литературе, так и в практике деятельности общеобразовательных школ – в первую очередь изучается опыт организации методического сопровождения педагогов в городе и регионе.

После рассмотрения теоретических положений темы, магистрантами самостоятельно разрабатываются разные формы организации методической работы с педагогами, которые в дальнейшем реализуются в реальном режиме в конкретных общеобразовательных школах на заседаниях методических объединений педагогов, семинарах, мастер-классах и т.д. (по договоренности с администрацией школы).

Одной из таких форм и стала методическая площадка для педагогов начального общего образования, тема которой была выбрана «Использование цифровых образовательных ресурсов и технологий в образовательном процессе начальной школы». Мероприятие было организовано магистрантами при непосредственном участии педагогов школ, проявляющих интерес к заявленной теме методической направленности и желающих освоить цифровые технологии.

В самом начале встречи магистрантами для участников методической площадки организуется дискуссия, позволяющая обсудить достоинства и недостатки цифровизации образования в целом и использования цифровых образовательных ресурсов и технологий в учебном процессе школы; дающая возможность выявить трудности педагогов в освоении цифровых ресурсов и технологий. Такой способ взаимодействия позволяет участникам мероприятия найти общие точки соприкосновения, раскрепоститься и настроиться на продуктивную совместную работу.

На втором этапе взаимодействия магистранты представили цифровые технологии, которые, на их взгляд, будут актуальны для обучающихся начальных классов и доступны в освоении педагогами за отведенный промежуток времени в рамках методического занятия. К таким технологиям были отнесены игровая технология «Облако слов»; интерактивная экскурсия и виртуальная стены с использованием

компьютерной программы Linoit; интерактивные упражнения с использованием сервиса LearningApps.org и др. Примечательным был тот факт, что данное мероприятие было организовано в компьютерном классе, где каждый участник был обеспечен персональным компьютером и всеми необходимыми цифровыми ресурсами и образовательными программами. Ведущие-магистранты осуществляли непосредственное обучения педагогов новым цифровым технологиям, работая в реальном режиме, создавая образовательные продукты. В качестве консультантов для педагогов в работу были включены другие магистранты, которые в ходе деятельности подходили к педагогам, помогая им в освоении цифровых программ и технологий. Результаты превзошли ожидания – к концу совместной деятельности некоторые педагоги вышли с инициативой поделиться собственным опытом и продемонстрировать магистрантам свои наработки. Все получили приглашение встретиться повторно, но уже в стенах других школ.

Другой формой методической площадки стал веб-вебинар для начинающих педагогов в рамках обучающей сессии для молодых педагогов. В качестве методической площадки была выбрана одна из общеобразовательных школ, где педагоги проявили желание не только услышать организаторов, но и поделиться собственным опытом в использовании QR-кодов в начальной школе как одним из интерактивных цифровых методов обучения. А также были продемонстрированы возможности платформы Google Classroom и сервиса Learning Apps в школе для организации онлайн-обучения. После представления указанных сервисов, платформ и технологий, участники вебинара были разделены на группы, каждая из которых получила персональное задание с применением конкретного ресурса. Осуществлялась самостоятельная деятельность участников по созданию образовательных продуктов. Однако каждый из участников имел право на дополнительные консультации и помощь со стороны организаторов. По истечении запланированного времени было организовано представление результатов групповой работы. Важно отметить, что такая форма организации методической площадки позволила объединить в группы заинтересованных участников, включить их в профессиональное взаимодействие.

Заключение. Подводя итог, отметим, что цифровизация актуальна и значима в современных условиях развития системы российского образования, и неизбежно ведет

педагогическое сообщество к активным действиям в освоении цифровых образовательных ресурсов и цифровых технологий, внедрении их в образовательный процесс общеобразовательных учреждений. И ведущая роль в этой деятельности отводится педагогам, именно их компетентность в данной области позволит снизить риски в использовании цифровых ресурсов и технологий, повысит их педагогическую значимость для всех участников образовательного процесса. От того как организован процесс освоения цифровых образовательных ресурсов и технологий, от того

как осуществляется его методическое сопровождение для педагогов зависят результаты образовательной деятельности. Считаем, что именно организация методических площадок обеспечит продуктивную работу педагогов по освоению цифровых образовательных ресурсов и цифровых технологий, тем самым повысит качество их использования в образовательном процессе в школе. А также даст возможность педагогам и будущим учителям вступить во взаимодействие по достижению единых целей в обучении нового поколения обучающихся в условиях цифровизации школьного образования.

Литература:

1. Бутина Е.А. Цифровизация образовательного пространства: риски и перспективы / Е.А. Бутина // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10. - № 2. – С. 3695–3701.
2. Ильюшенко Н.С. Digital learning: Перспективы и риски цифрового поворота в образовании / Н.С. Ильюшенко // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности / Материалы 2-й Международной конференции (7–8 февраля 2019 г., Москва). - М.: ИПМ им. М.В. Келдыша, 2019. – С. 215–225.
3. Индустрия российских медиа: цифровое будущее: академическая монография / Е.Л. Варганова, А.В. Вырковский, М.И. Максеенко, С.С. Смирнов. - М.: МедиаМир, 2017. – 160 с.
4. Информатизация образования [Электронный ресурс] // Российская педагогическая энциклопедия. - Режим доступа: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/1241/>
5. Маниковская М.А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали / М.А. Маниковская // Власть и управление на Востоке России. – 2019. – № 2 (87). – С. 100–106.
6. Морозов А.В. Современные тенденции развития цифрового образования: «За» и «Против» / А.В. Морозов // Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество. – 2020. – С. 673–674.
7. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т.В. Никулина, Е.Б.

- Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–113.
8. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [Электронный ресурс] / Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203. - Режим доступа: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/1110145/>
9. Распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 г. № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221756/
10. Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования / Р.М. Сафуанов, М.Ю. Лехмус, Е.А. Колганов // Вестник Уфимского государственного нефтяного технического университета. – 2019. – № 2 (28). – С. 116–121.
11. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 26.07.2019) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/36698>
12. Халин В.Г., Чернова Г.В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски / В.Г. Халин, Г.В. Чернова // Управленческое консультирование. - 2018. – № 10 (118). – С. 46–63.
13. Черных С.И. Образовательное пространство в условиях информатизации общества: монография / С.И. Черных. - Новосибирск, 2011. – 254 с.
14. Четверикова О. Цифровизация образования – это опасно [Электронный ресурс] / О. Четверикова. - Режим доступа: http://zavtra.ru/blogs/mesh_gp

References:

1. Butina E.A. Digitalization of the educational space: risks and prospects / E.A. Butina // Professional education in the modern world. - 2020. - Т. 10. - № 2. - P. 3695–3701.
2. Ilyushenko N.S. Digital learning: Prospects and risks of the digital turn in education / N.S. Ilyushenko // Designing the future. Problems of digital reality / Proceedings of the 2nd International Conference (February 7-8, 2019, Moscow). - M.: IPM im. M.V. Keldysh, 2019. - S. 215–225.

3. Industry of Russian media: digital future: academic monograph / E.L. Vartanova, A.V. Vyrvovsky, M.I. Makseenko, S.S. Smirnov. - M.: MediaMir, 2017. - 160 p.
4. Informatization of education [Electronic resource] // Russian pedagogical encyclopedia. - Access mode: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/1241/>
5. Manikovskaya M.A. Digitalization of education: challenges to traditional norms and principles of morality /

M.A. Manikovskaya // Power and Management in the East of Russia. - 2019. - № 2 (87). - S. 100-106.

6. Morozov A.V. Modern trends in the development of digital education: "For" and "Against" / A.V. Morozov // Greater Eurasia: Development, Security, Cooperation. - 2020. - S. 673-674.

7. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management / T.V. Nikulina, E.B. Starichenko // Pedagogical education in Russia. - 2018. - № 8. - P. 107-113.

8. On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017–2030 [Electronic resource] / Decree of the President of the Russian Federation of May 9, 2017 No. 203. - Access mode: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/1110145/>

9. Order of the Government of the Russian Federation of July 28, 2017 No. 1632-r "On the approval of the program" Digital Economy of the Russian Federation "[Electronic resource]. - Access mode:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221756/

10. Safuanov R.M., Lehmus M.Yu., Kolganov E.A. Digitalization of the education system / R.M. Safuanov, M. Yu. Lehmus, E.A. Kolganov // Bulletin of the Ufa State Oil Technical University. - 2019. - № 2 (28). - S. 116-121.

11. Federal Law "On Education in the Russian Federation" No. 273-FZ dated December 29, 2012 (as amended on July 26, 2019) [Electronic resource]. - Access mode: <http://kremlin.ru/acts/bank/36698>

12. Khalin V.G., Chernova G.V. Digitization and its impact on the Russian economy and society: advantages, challenges, threats and risks / V.G. Khalin, G.V. Chernov // Management consulting. - 2018. - № 10 (118). - S. 46–63.

13. Chernykh S.I. Educational space in the conditions of informatization of society: monograph / S.I. Black. - Novosibirsk, 2011. - 254 p.

14. Chetverikova O. Digitalization of education is dangerous [Electronic resource] / O. Chetverikova. - Access mode: http://zavtra.ru/blogs/mesh_gp

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Синебрюхова Вера Леонидовна (г. Сургут, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Сургутский государственный педагогический университет, e-mail: sinver13@mail.ru



УДК 37.08

Оценка готовности педагогов к реализации персонифицированного обучения в общеобразовательной школе

Assessment of teachers' readiness for the implementation of personalized teaching in a general education school

Гутник И.Ю., *Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, iragutnik@mail.ru*

Циммерман Н.В., *Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, n-zimmerman@ya.ru*

Gutnik I., *The Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, iragutnik@mail.ru*

Tzimmerman N., *The Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, n-zimmerman@ya.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.005

Статья выполнена в рамках гранта РФФИ № FSZN-2020-0027.

Ключевые слова: персонификация образования, персонифицированное обучение, готовность педагогов, оценка готовности педагогов, самооценка готовности педагогов.

Keywords: personification of education, personified teaching, teacher readiness, teacher readiness assessment, teacher readiness self-assessment.

Аннотация. Статья посвящена проблеме выявления состояния готовности педагогов школ к реализации идеи персонификации образования. Выявлена типология персонифицированного обучения как феномена гуманитарной парадигмы. Прояснен феномен готовности педагогов. На основании достигнутых пониманий раскрыта сущность готовности педагогов к реализации персонифицированного обучения. Охарактеризованы типологии такой готовности исходя из возможного наличия или отсутствия каждого из ее компонентов. Разработана комплексная система оценки, которая позволяет осуществлять как внешнюю оценку, например, администрацией школы, так и самооценку педагогом исследуемой готовности. Описаны первые результаты, полученные при применении этой системы. Охарактеризованы модули повышения квалификации учителей, позволяющие корректировать каждый из компонентов готовности педагогов к реализации персонифицированного обучения.

Abstract. The article is devoted to the problem of identifying the state of readiness of school teachers to implement the idea of personification of education. The typology of personified teaching as a phenomenon of the humanitarian paradigm is revealed. The phenomenon of teachers' readiness has been clarified. On the basis of the achieved understandings, the essence of the teachers' readiness for the implementation of personalized training is revealed. The typologies of such readiness are characterized based on the possible presence or absence of each of its components. A comprehensive assessment system has been developed, which allows for both external assessment, for example, by the school administration, and the teacher's self-assessment of the studied readiness. The first results obtained using this system are described. The modules for improving the qualifications of teachers, which make it possible to correct each of the components of the readiness of teachers for the implementation of personalized learning, are characterized.

Введение. Трансформация современного образования связана с возрастанием интереса к личности конкретного ученика, его «персоне». Закрепившись к настоящему времени как ведущая идея гуманизации образования, персонификация является следующим шагом в развитии гуманистической идеи

индивидуализации, культивируя качественно иные, подлинно гуманистические смыслы [1]. Важной частью, составляющей проблематику персонификации образования, является оценка готовности педагогов-практиков к ее реализации. Очевидно, что в первую очередь именно готовность педагогов является определяющей в

решении проблемы персонификации образования, и оценка состояния этой готовности в целях оказания им необходимой научно-методической поддержки становится особенно актуальной. *Целью настоящего исследования* является анализ опыта разработки и внедрения комплексной системы оценивания готовности педагогов общеобразовательных школ к осуществлению персонифицированного обучения.

Материалы и методы исследования. Для оценки готовности педагогов к реализации персонифицированного обучения были использованы следующие методы педагогического исследования: неформальное тестирование, контекстные задачи, рефлексия, методика «Профайл». В апробации приняли участие 33 учителя.

Результаты. В современных теоретических исследованиях *персонализированное обучение* рассматривается: 1) как педагогическая система с корректно поставленной дидактической задачей и педагогической технологией, способствующей её решению, причем педагогическая задача определяется особенностями личности учащегося (Л.В. Байбородова) [2]; 2) как межличностное пространство, в котором возможны педагогическое воздействие и преобразование личности, включая и самопреобразование (Ю.В. Крупнов) [3]; 3) как организация учебного процесса с учетом доминантных специальных способностей обучающихся, что позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого учащегося (А. Кондратенко) [4]. Вместе с тем, объединяющим является опора на идею о том, что персонифицированное обучение предполагает *создание условий, которые позволяют ученику выступать в качестве активного участника в его построении*. При этом существенным образом меняется роль педагога, который занимает позиции – диагноста, тьютора, коуча.

В работе мы опирались на понимание персонифицированного обучения, предложенного исследователями РГПУ им. А.И. Герцена [5;6]. *Персонифицированное обучение* определяется как *нелинейное, событийное* и характеризуется *ориентацией на организацию образовательной коммуникации в форме продуктивного диалога*.

Что касается феномена «готовность», то она является предпосылкой успешности деятельности, ее первичным фундаментальным условием [7;8;9].

Под «*готовностью педагогов к реализации персонифицированного обучения*» мы будем

понимать имеющуюся у них совокупность знаний, практических умений, наличие мотивационной составляющей, направленных на осуществление успешной поддержки процесса персонификации учеников в учебном процессе, осуществляемой, в том числе при помощи цифровой среды школы.

Готовность педагога школы к реализации персонифицированного обучения включает в себя ряд характеристик, которые можно представить *тремя компонентами*:

Мотивационный – складывается из наличия у педагога потребности в реализации задачи персонифицированного обучения и интереса к ней. Основывается на осознании своих ценностей, а также осознания своих нравственных качеств.

Когнитивный – обеспечивается наличием у педагога школы понятия о персонифицированном обучении, его сущности, специфике, видах и путях осуществления, возможностях ее формирования и совершенствования, а так же осознания важности применения цифровой среды в процессе осуществления персонификации

Практический – обеспечивается развитием у педагога необходимых умений и навыков необходимых для реализации задачи персонифицированного обучения, в том числе необходимых для применения цифровой среды. Понятие практического компонента готовности близко к понятию «технологическая готовность» (Т.В. Беленко, И.Ф. Исаев) [10].

Иными словами, готовность к самооценке можно обозначить формулой: Готовность= «Хочу» + «Знаю» + «Умею».

Очевидно, что *система оценки* должна включать инструментарий, который позволит измерить все компоненты готовности. Соотнесем выделенные нами компоненты с методами, которые позволяют осуществлять оценку готовности педагога к реализации персонифицированного обучения, см. таблицу 1. При этом мы будем исходить из того, что в данной системе оценивания должны содержаться не только количественные методы оценки, но и качественные, что позволит не только зафиксировать наличие проблем, но и понять причину их возникновения.

Теперь обратимся к анализу образовательной практики и попробуем, опираясь на многолетний опыт наблюдения за педагогами, интервью с ними, материалам проведенных фокус-групп вычленим возможные типы готовности педагога к реализации персонифицированного обучения, опираясь на возможное наличие или отсутствие каждого из ее компонентов у конкретного педагога.

Соотношение наличия данных компонентов в деятельности педагога может быть представлена следующими типами готовности, в зависимости

от наличия у педагогов одного из компонентов готовности, см. таблицу 2.

Таблица 1. – Соотношение компонентов готовности педагога к реализации персонифицированного обучения с методами, необходимыми для включения в систему оценивания

Компоненты готовности	Что оценивается?	Методы диагностики
Мотивационный «Хочу»	Диагностика профессиональных потребностей и ценностных ориентаций	Анализ кино- и видео-фрагментов связанных с «пониманием» персональных особенностей конкретного ребенка – рефлексивная диагностика
Когнитивный «Знаю»	Наличие знаний в области персонификации	Неформальные тесты по теме «Персонификация образования»
Практический «Умею»	Наличие умений и навыков	Контекстные задачи по теме «Персонификация образования»

Таблица 2. – Типы готовности педагогов к реализации персонифицированного обучения

Компоненты готовности	ЭТ	РТ	ДТ
Мотивационный «Хочу»	+	-	-
Когнитивный «Знаю»	-	+	-
Практический «Умею»	-	-	+

Раскроем сущностные характеристики каждого из типов готовности.

Готовность *эмоционального типа (ЭТ)*. Такой педагог понимает важность осуществления персонификации в обучении, но не обладает знаниями о том, что данный процесс собой представляет, и не владеет умениями по его осуществлению.

Готовность *рассудочного типа (РТ)*. Такой педагог имеет знания о процессе персонификации, но не считает нужным осуществлять данный процесс.

Готовность *деятельного типа (ДТ)*. Такой педагог овладел технологиями позволяющими осуществлять персонификацию обучения, но применяет данные технологии не осознавая сущностных характеристик данного процесса и не имея мотивации к его осуществлению.

Кроме этого возможно выделение подтипов готовности, основанное на возможном сочетании или отсутствии *нескольких компонентов* готовности, см. таблицу 3.

Таблица 3. – Подтипы готовности педагогов к реализации персонифицированного обучения

Компоненты готовности	ЭРТ	ЭДТ	РДТ
Мотивационный «Хочу»	+	+	-
Когнитивный «Знаю»	+	-	+
Практический «Умею»	-	+	+

Раскроем сущностные характеристики каждого из подтипов готовности.

Эмоционально-рассудочный тип (ЭРТ). Такой педагог мотивирован на решение проблемы персонификации образования и даже знает его сущностные характеристики, но не осведомлен о реальных путях осуществления персонификации.

Эмоционально-деятельностный тип (ЭДТ). Такой педагог мотивирован на осуществление персонифицированного обучения и даже владеет технологиями по его осуществлению, но не имеет системных знаний о данном процессе.

Рассудочно-деятельностный тип (РДТ). Педагог такого типа хорошо осведомлен о сущностных характеристиках

персонифицированного обучения и даже владеет технологиями его реализации, но не считает это нужным.

Кроме этого, можно так же выделить еще два, так называемых полярных подтипа, характеризующих критическую неготовность и абсолютную готовность, см. таблицу 4.

Таблица 4. – Полярные подтипы готовности педагогов к реализации персонифицированного обучения

Компоненты готовности	не ЭРДТ	ЭРДТ
Мотивационный «Хочу»	+	+
Когнитивный «Знаю»	+	-
Практический «Умею»	-	+

Раскроем сущностные характеристики каждого из подтипов полярной готовности.

Критическую неготовность характеризует тип (*не ЭРДТ*). Педагог такого типа не мотивирован на осуществление персонифицированного обучения, не знает его сущностных сторон и не владеет умениями необходимыми для осуществления персонификации.

Абсолютную готовность характеризует тип (*ЭРДТ*). Педагог такого типа мотивирован на осуществление персонифицированного обучения, знает сущностные стороны этого процесса и владеет умениями необходимыми для его осуществления.

Выделение типов и подтипов готовности не может быть самоцелью научного исследования. Необходимо разработать курсы повышения квалификации включающие в себя отдельные модули. Применение данных модулей возможно как по отдельности, так и в совокупности.

Итак, какие варианты коррекции готовности можно предложить? При разработке, например, внутрифирменного повышения квалификации необходимо разработать программу позволяющую корректировать каждый из компонентов готовности:

Таблица 5. – Определение модулей ПК в соответствии с типами и подтипами готовности педагога к реализации персонифицированного обучения

Тип готовности	Модуль 1	Модуль 2	Модуль 3
ЭТ	-	+	+
РТ	+	-	+
ДТ	+	+	-
ЭРТ	-	-	+
ЭДТ	-	+	-
РДТ	+	-	-
не ЭРДТ	+	+	+
ЭРДТ	-	-	-

Приведем примеры осуществления оценки готовности к реализации персонификации двух учителей и определенные в этой связи для них модули для повышения квалификации.

Модуль 1. Для коррекции мотивационной готовности, включающий в себя «мягкие» рефлексивные технологии позволяющие педагогу ощутить себя на месте ученика, образование которого не носит персонифицированный характер, а так же знакомство с кейсами, решение которых основано исключительно на процессе персонификации.

Модуль 2. Для коррекции когнитивной готовности, включающий в себя лекционные и практические занятия по теме персонификации образования, раскрывающее его принципы и условия осуществления

Модуль 3. Для коррекции практической готовности, включающий в себя знакомство с банком методик позволяющих осуществлять персонификацию образования, включающий в себя опыт российских и зарубежных школ.

По временным затратам модули не являются равнозначными. Наибольшее количество часов занимает Модуль 1, так как именно он является ключевым и решающим наиболее сложные задачи.

Представим необходимость включения каждого из модулей в процесс повышения квалификации педагогов, см. таблицу 5.

Первый пример описывает анализ готовности к реализации персонифицированного обучения Юлии Игоревны, учителя русского языка с опытом работы более 15 лет. Юлия Игоревна,

выполнила очень подробный рефлексивный анализ видеофильма посвященного персонификации образования. Сделала вывод о том, что только такое образование имеет гуманный характер и способствует самоопределению ученика. Предложила свои медиаресурсы посвященные важности процесса персонификации образования. На этапе оценки когнитивного компонента Юлия Игоревна продемонстрировала глубокое понимание сущностных сторон процесса персонификации. Отдельно остановилась на важности включения процесса самопознания в процесс персонификации образования. На этапе оценки практического компонента были обнаружены существенные затруднения. Юлии Игоревне была предложена задача, связанная с выстраиванием ИОМ для одаренного ученика. Решить ее Юлия Игоревна не смогла, оговорив, что ей никто не позволит разрушать классно-урочную систему. И ничего о таком опыте ей не было известно. Цифровых вариантов решения проблемы ею так же не было предложено. На основе данных оценки был сделан вывод, что тип готовности Юлии Игоревны относится к эмоционально-рассудочному типу (ЭРТ) и ей нужен третий Модуль-трек повышения квалификации.

Второй опыт описывает анализ готовности к осуществлению персонификации образования Светланы Николаевны, учителя географии с опытом работы более 15 лет. При анализе видеофильма педагог не увидел необходимости в персонификации образования. Желание помочь и поддержать главный герой у нее не вызвал. Ею была высказана претензия к родителям вырастившим своевольного ребенка. При оценке знательной составляющей была выявлена полная неосведомленность в сущностных характеристиках понятия персонификация образования. Педагог подразумевал под данным понятием индивидуализацию образования. Особенную сложность вызвало понимание принципа событийности в реализации персонифицированного обучения. Умения в данной области были обнаружены лишь отчасти, и только по отношению к осуществлению процесса воспитания. На основе данных проведенной оценки был сделан вывод о том, что тип готовности Светланы Николаевны относится к критическому (не ЭРДТ) и ей нужно прохождение всех трех треков-модулей.

Для осуществления процесса самооценки нами был разработан вариант методики, включающий в себя 8 профайлов, разработанных в соответствии с выделенными типами и подтипами готовности, читая которые педагог

сам сможет отнести к какому-либо из профайлов и сам определить необходимые ему треки повышения квалификации. Данная методика получила название «Профайл готовности педагога к реализации персонифицированного обучения». Приведем данные профайлы, из которых выбирает педагог:

Профайл №1. «Чувствую» (ЭТ)

Вы понимаете, что все дети разные и ко всем подходить одинаково-неправильно. Вы испытываете чувство сопереживания, когда Вы видите, что у ребенка что-либо не получается. И, наоборот, радуетесь победам своих детей. Вам хотелось бы лучше разобраться в том, что такое персонификация образования и как ее научиться осуществлять самому.

Профайл №2. «Знаю» (РТ)

Вы знакомы с исследованиями, относящимися к персонификации образования. Но Вы не видите необходимости внедрять его в современный образовательный процесс. И к тому, же не знаете реальных примеров того, как это может осуществляться в современной школе.

Профайл №3. «Умею» (ДТ)

Вам повезло ознакомиться с отечественными или зарубежными технологиями персонификации образования, но вот системных знаний о том, что это такое Вы не имеете. Не очень ясным для Вас является вопрос о том, зачем Вам как педагогу необходимо осуществление персонификации и Вам хотелось бы в этом разобраться.

Профайл №4. «Чувствую и знаю» (ЭРТ)

Вы четко осознаете необходимость персонификации образования и даже разобрались в его сущностных характеристиках, изучили статьи и публикации на эту тему. Но вот как это сделать в современной школе Вы не очень понимаете.

Профайл №5. «Чувствую и умею» (ЭДТ)

Вы понимаете необходимость персонификации в современной школе и даже знакомы с технологиями осуществления персонифицированного обучения, но не имеете системных знаний об этом.

Профайл №6. «Знаю и умею» (РДТ)

Вы знаете все о процессе персонификации в современной школе, изучили опыт внедрения персонификации в современной школе, но не считаете, что в современной школе она действительно необходима.

Профайл №7 «Я не в теме» (не ЭРДТ)

Вы считаете, что процесс персонификации ничем не отличается от процесса индивидуализации и не видите причины изменять процесс обучения в современной школе,

персонифицируя его. Не имеете знаний и умений в области персонификации образования.

Профайл №8 «Профессионал» (ЭРДТ)

Вы уверены в необходимости персонификации образования. Знаете ее существенные стороны и способы осуществления персонификации в современной школе.

Как можно применять методику профайл? Наиболее целесообразен последовательный пример оценки, при котором педагог сначала сам выбирает свой профайл, а затем проходит все

этапы оценки, что позволит сделать участие педагога в процессе оценки более осознанным.

Авторами было проведено внедрение методики «Профайл готовности педагога к реализации персонифицированного обучения» в 197 школе Центрального района СПб с последующей проверкой полученных результатов при помощи разработанной нами совокупности методов. При опросе коллектива школы была получена следующая статистика, см. таблицу 6.

Таблица 6. – Результаты внедрения системы внешнего оценивания и самооценки готовности педагога к реализации персонифицированного обучения

Результаты применения Профайла	Результат Самодиагностика	Результат применения системы оценки	Итоговая оценка
Профайл №1. «Чувствую»	13 чел.	(ЭТ)	15 чел
Профайл №2. «Знаю»	2 чел.	(РТ)	2 чел
Профайл №3. «Умею	5 чел.	(ДТ)	3 чел
Профайл №4. «Чувствую и знаю»	1 чел.	(ЭРТ)	1 чел
Профайл №5. «Чувствую и умею»-	1 чел.	(ЭДТ)	1 чел
Профайл №6. «Знаю и умею»-	2 чел.	(РДТ)	1 чел
Профайл №7 «Я не в теме»	8 чел.	(не ЭРДТ)	10 чел
Профайл №8 «Профессионал»	1 чел.	(ЭРДТ)	0 чел
	33 чел.		33 чел

В результате соотнесения результатов внешней оценки и самооценки было установлено незначительное их расхождение, что подчеркивает эффективность включения методики самооценки в систему оценки готовности педагогов к реализации персонифицированного обучения.

Анализ результатов разработанной авторами системы оценки показал, что состояние готовности педагогов к реализации персонифицированного обучения характеризуется полярностью: *преобладает эмоционально-рассудочный тип (ЭРТ) такой готовности*, который характеризуется мотивированностью на решение проблемы персонификации образования и знаниями существенных характеристик процесса персонификации, но не осведомлен о реальных путях осуществления персонифицированного обучения; также большая часть педагогов обладают *критической неготовностью (не ЭРДТ)* – педагог такого типа не мотивирован на реализацию персонифицированного обучения, не знает его существенных сторон и не владеет умениями, необходимыми для осуществления этого процесса.

Заключение. Разработанная система оценки доказала свою продуктивность. Она позволяет

получить данные о состоянии готовности педагогов общеобразовательных школ к реализации персонифицированного обучения и, опираясь на них, оказать педагогам необходимую научно-методическую поддержку в развитии такой готовности. Первые результаты применения этой системы показали, что у педагогов преобладают 2 типа такой готовности: эмоционально-рассудочный тип и критическая неготовность (в порядке убывания). В соответствии с этими результатами можно выделить в качестве одного из форматов научно-методической поддержки педагогов в развитии готовности к реализации персонифицированного обучения два варианта программ повышения квалификации. Первый вариант предназначен для педагогов с эмоционально-рассудочным типом готовности, включает модуль для коррекции ее практической составляющей. Второй вариант – для педагогов с критической неготовностью, содержит все три модуля для коррекции каждой из составляющих их готовности к реализации персонифицированного обучения.

Полученные в результате этого исследования результаты определяют особую актуальность проблемы организации личностного самоопределения педагогов к персонификации образования.

Литература:

1. Ильина С.П., Циммерман Н.В. Развитие идеи индивидуализации образования как исторической предпосылки персонифицированного обучения / С.П. Ильина, Н.В. Циммерман // Человек и образование. - 2020. - № 4. - С. 57-63.
2. Байбородова Л.В. Средства развития индивидуальности ребёнка / Л.В. Байбородова // Индивидуализация обучения и воспитания: чтения К.Д. Ушинского (2009 г.; Ярославль). – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. - Ч. 1. - С. 131–137.
3. Крупнов Ю.В. Практика персонального образования [Электронный ресурс] / Ю.В. Крупнов. - Режим доступа: <http://www.personaledu.narod.ru>
4. Кондратенко А. Автоматизированная система персонализации обучения [Электронный ресурс] / А. Кондратенко. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizirovannaya-obuchayuschaya-sistema-personalizatsii-obucheniya>
5. Персонификация обучения в современной школе: педагогический анализ: коллективная монография / А.Ю. Аксенова и др. - СПб., 2021. - 112 с.
6. Аксенова А.Ю., Примчук Н.В. Сущностные характеристики персонификации обучения: средовый подход [Электронный ресурс] / А.Ю. Аксенова, Н.В. Примчук // Человек и образование. - 2020. - № 4. - С. 43-49. - Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44737029>
7. Михайлов О.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: дисс. ... канд. психол. наук / О.В. Михайлов. - М., 2007. - 166 с.
8. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психол. аспект / М.И. Дьяченко и др. - Минск: Изд-во "Университетское", 1985. - 206 с.
9. Лукьянова М.И. Теоретический анализ феномена готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в понятийном поле категории «профессионально-педагогическая компетентность» [Электронный ресурс] / М.И. Лукьянова // Научное обозрение. Педагогические науки. - 2017. - № 4. - С. 110-123. - Режим доступа: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1649>
10. Беленко Т.В., Исаев И.Ф. Технологическая готовность будущего учителя к индивидуализации обучения школьников средствами педагогического дизайна [Электронный ресурс] / Т.В. Беленко, И.Ф. Исаев // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. - 2020.- № 39 (2). - С. 178-187. Режим доступа: [10.18413/2712-7451-2020-39-2-178-187](https://doi.org/10.18413/2712-7451-2020-39-2-178-187)

References:

1. Ilyina S.P., Zimmerman N.V. Development of the idea of individualization of education as a historical prerequisite for personified education / S.P. Ilyina, N.V. Zimmerman // Man and Education. - 2020. - № 4. - P. 57-63.
2. Bayborodova L.V. Means for the development of a child's individuality / L.V. Bayborodova // Individualization of education and upbringing: readings by K.D. Ushinsky (2009; Yaroslavl). - Yaroslavl: YAGPU Publishing House, 2009. - Part 1. - P. 131–137.
3. Krupnov Yu.V. The practice of personal education [Electronic resource] / Yu.V. Krupnov. - Access mode: <http://www.personaledu.narod.ru>
4. Kondratenko A. Automated system of personalization of training [Electronic resource] / A. Kondratenko. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizirovannaya-obuchayuschaya-sistema-personalizatsii-obucheniya>
5. Personification of teaching in modern school: pedagogical analysis: collective monograph / A.Yu. Aksenova and others - SPb., 2021. - 112 p.
6. Aksenova A.Yu., Primchuk N.V. Essential characteristics of personification of teaching: environmental approach [Electronic resource] / A.Yu. Aksenova, N.V. Primchuk // Man and Education. - 2020. - № 4. - S. 43-49. - Access mode: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44737029>
7. Mikhailov O.V. Readiness for activity as an acmeological phenomenon: diss. ... Cand. psychol. sciences / O.V. Mikhailov. - M., 2007. - 166 p.
8. Willingness to work in stressful situations: psychol. aspect / M.I. Dyachenko and others - Minsk: Universitetskoe Publishing House, 1985. - 206 p.
9. Lukyanova M.I. Theoretical analysis of the phenomenon of a teacher's readiness to implement a personality-oriented approach in the conceptual field of the category of "professional pedagogical competence" [Electronic resource] / M.I. Lukyanova // Scientific Review. Pedagogical sciences. - 2017. - № 4. - P. 110-123. - Access mode: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1649>
10. Belenko T.V., Isaev I.F. Technological readiness of the future teacher to individualize the teaching of schoolchildren by means of pedagogical design [Electronic resource] / T.V. Belenko, I.F. Isaev // Questions of journalism, pedagogy, linguistics. - 2020. - № 39 (2). - S. 178-187. Access mode: [10.18413/2712-7451-2020-39-2-178-187](https://doi.org/10.18413/2712-7451-2020-39-2-178-187)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Гутник Ирина Юрьевна (г. Санкт-Петербург, Россия), Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, e-mail: iragutnik@mail.ru

Циммерман Надежда Валерьевна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, e-mail: n-zimmerman@ya.ru

Высшее образование

УДК 378:004

Инженерное образование и новые вызовы: взаимообусловленность задач в условиях цифровизации общества

Engineering education and new challenges: interconnection of tasks in the conditions of society digitalization

Стрекалова Г.Р., Казанский национальный исследовательский технологический университет, strekalova-9@mail.ru

Газизова О.В., Казанский национальный исследовательский технологический университет, kaf_econ@mail.ru

Strekalova G., Kazan National Research Technological University, strekalova-9@mail.ru

Gazizova O., Kazan National Research Technological University, kaf_econ@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.006

Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Синергия-2021».

Ключевые слова: цифровизация, общество, новые вызовы, качество, инженерное образование, модернизация, синтетические программы, взаимообусловленность задач подготовки.

Keywords: digitalization, society, new challenges, quality, engineering education, modernization, synthetic programs, interdependence of training tasks.

Аннотация. Рассмотрены проблемы инженерного образования в российской практике новых вызовов, связанных с цифровизацией общества. На примере сравнительного анализа данных по количеству приема на бюджетные и внебюджетные места, среднему баллу ЕГЭ, стоимости обучения на платной основе по мониторингу 2020 года показано, что интерес абитуриентов, желающих получить высшее образование определяется не только бюджетными местами, но и реалиями современного развития общества, поэтому желание получить непрофильное образование в техническом вузе не ослабевает. По направлениям обучения инженерной направленности интерес определяется исключительно наличием бюджетных мест. Новые вызовы диктуют условия эффективного решения производственных проблем современным инженером, которому сегодня необходимы знания широкого профиля, включая менеджмент, экономику, интеллектуального права, английского языка. Это вызывает необходимость разработки синтетических программ, включающих требования работодателя с ориентацией на современное производство, имеющее сложную системную организационную и управленческую структуру. Новые вызовы сегодня способствуют росту престижа среднего профессионального образования, не надо сдавать ЕГЭ, и это, пожалуй, самый главный аргумент. Если интерес к колледжам будет подогреваться сегодняшние 80% выпускников школ выбравшие для продолжения обучение СПО, могут завтра оказаться 100%. В этой ситуации высшее образование может остаться без набора. Следует поднять престиж инженерного образования посредством его модернизации и синтеза ключевых образовательных знаний, умений и навыков инженера на основе новых вызовов, с которыми встречается общество, в целях сохранения его будущего. Взаимообусловленность задач инженерного образования с цифровизацией общества заключается не в объеме полученных знаний, умений и навыков, а в подготовке инженера, обладающего общей системной ориентацией в жизненном пространстве, осознанном отношении к своей профессиональной принадлежности, стремлении к постоянному совершенствованию и развитию своего интеллектуального потенциала, инженерного мышления, умения генерировать новые идеи и знания.

Abstract. *The problems of engineering education in the Russian practice of new challenges associated with the digitalization of society are considered. Using the example of a comparative analysis of data on the number of admission, to budgetary and non-budgetary places, the average USE score, the cost of tuition on a paid basis according to the monitoring of 2020, it is shown that the interest of applicants wishing to get higher education is determined not only by budgetary places, but also by the realities of modern society development. Therefore, the desire to get a non-core education at a technical university is not weakening. In the areas of engineering education, interest is determined solely by the availability of budgetary places. New challenges dictate the conditions for the effective solution of production problems by a modern engineer, who today needs knowledge of a wide profile, including management, economics, intellectual law, and the English language. This necessitates the development of synthetic programs that include employer requirements with a focus on modern production, which has a complex systemic organizational and management structure.*

New challenges today contribute to the growth of the prestige of secondary vocational education, there is no need to pass the EG, and this is perhaps the most important argument. If interest in colleges is fueled by today's 80% of high school graduates who choose to continue their education in vocational education, there may be 100% tomorrow. In this situation, higher education may be left without enrollment. It is necessary to raise the prestige of engineering education through its modernization and synthesis of key educational knowledge, skills and abilities of an engineer on the basis of new challenges faced by society in order to preserve its future. The interdependence of the tasks of engineering education with the digitalization of society lies not in the amount of knowledge, skills and abilities acquired, but in the training of an engineer who has a general systemic orientation in the living space, a conscious attitude to his professional affiliation, the desire to constantly improve and develop his intellectual potential, engineering thinking, the ability to generate new ideas and knowledge.

Введение. Времена меняются, вопросы, связанные с высшим образованием, обостряются и переходят на более высокий уровень. Если вспоминать те времена, когда слово «инженер» звучало уважительно с позиции всех слоев общества, то сегодня более привычными становятся слова «менеджер», «топ-менеджер», хотя значимость слова «инженер», по сути, не меняется но сегодня оно звучит более стандартно, поскольку высшее образование стало более доступным и его получают все желающие, иногда для престижа, иногда только для корочки «диплом», но чаще всего действительно для повышения IQ, достижения поставленных целей занятия престижных должностей, например, главного инженера крупной промышленной корпорации, что обеспечивает высокий уровень качества жизни индивида, семьи и общества. Инженерные должности как правило занимают специалисты, имеющие высшее техническое образование, способные определять техническую политику и направленность технического развития в промышленности, в строительстве, в энергетике и других отраслях. Сегодня в условиях повсеместного ускоренного развития передовых, в большей степени, наукоемких технологий в приоритете задача подготовки компетентных специалистов инженерной отрасли высокой квалификации, отвечающих требованиям быстроменяющихся реалий. Инженерное образование в современном обществе продолжает относиться к наиболее значимым и обсуждаемым проблемам, интерес к решению которой актуализирует исследование в этой области. По мнению российских и зарубежных экспертов, подготовка инженеров в России остается, как и

было ранее, на недосягаемой высоте, но времена меняются [1].

Однако, к сожалению, в последнее время приходится чаще слышать о том, что престиж инженера падает, что якобы с каждым годом вузы не добирают желающих обучаться на инженерные специальности и направления. Это действительно так, или только разговоры, давайте попробуем разобраться в этой ситуации по объективному рейтингу востребованности российского образования, в том числе и инженерного, опираясь на данные мониторинга по качеству приема, ежегодно составляемого специалистами НИУ ВШЭ [2].

Материалы и методы. В таблице 1 представлены данные по количеству приема на бюджетные и внебюджетные места, среднему баллу ЕГЭ, стоимости обучения на платной основе по мониторингу 2020 года. В качестве объектов наблюдения выбраны три вуза Республики Татарстан, имеющие статусы федерального и национально исследовательских университетов – Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ) и Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева (КНИТУ-КАИ). Для сравнительного анализа выбраны ряд направлений подготовки инженерного профиля. Наряду с инженерными специальностями рассматривали направления, в большей степени отвечающие новым вызовам, например, связанными с цифровизацией общества – направление «Информатика и вычислительная техника», интерес к которой

достаточно стабилен и высок, а также «Менеджмент» и «Экономика» два взаимосвязанных направления, интерес к которым не исчезает, а остается в динамике роста.

Согласно мониторингу качества приема в вузы, средний балл зачисления на бюджетную

форму и внебюджетную форму соответственно определяют качество приема. Само качество получаемого высшего образования рейтинг не отражает, но по рейтингу можно оценить востребованность и престиж направлений подготовки и специальностей.

Таблица 1. – Сравнительный анализ престижности направлений подготовки в вузах Республики Татарстан по данным [2]

Вузы РТ	ср. балл ЕГЭ на бюдж.*	Зачис. на бюдж.	ср. балл ЕГЭ на внебюдж.*	Зачис. на внебюдж.	Рост/падение относ. 2019	Стоимость обучения, р.
<i>У крупненная группа направлений/специальностей: Информатика и вычислительная техника</i>						
К(П)ФУ	84,8	232	72,5	297	-1,7	148 100
КНИТУ	77,7	55	64,3	9	+4,8	150 000
КНИТУ-КАИ	81,0	215	66,8	99	+5,8	134 500
<i>У крупненная группа направлений/специальностей: Химическая и биотехнологии</i>						
К(П)ФУ	-	-	-	-	-	-
КНИТУ	70,3	570	57,8	15	0,9	150 000
КНИТУ-КАИ	-	-	-	-	-	-
<i>У крупненная группа направлений/специальностей: Технологические машины и оборудование</i>						
К(П)ФУ	81,0	18	-	0	7,4	-
КНИТУ	64,6	139	-	0	-2,2	-
КНИТУ-КАИ	71,5	79	54,0	6	-3,8	149 500
<i>У крупненная группа направлений/специальностей: Автоматика и управление</i>						
К(П)ФУ	79,8	25	51,9	2	-	201 800
КНИТУ	69,4	34	50,1	4	1,4	150 000
КНИТУ-КАИ	75,4	37	52,3	3	-5,9	134 500
<i>У крупненная группа направлений: Менеджмент</i>						
К(П)ФУ	83,8	44	66,9	235	1,6	144 700
КНИТУ	68,2	16	59,5	5	-	150 000
КНИТУ-КАИ	-	0	60,1	46	-0,6	125 500
<i>У крупненная группа направлений: Экономика</i>						
К(П)ФУ	87,0	34	69,4	235	3,4	160 300
КНИТУ	-	0	66,3	19	-	150 000
КНИТУ-КАИ	-	0	65,4	78	4,7	116 500

Как видим, лидером самых высоких значений среднего балла приема на бюджетную форму обучения является Казанский (Приволжский) федеральный университет, входящий в Топ-20 самых престижных вузов России, занимая 16 место по данным 2021 года [3].

Самым высоким проходным баллом в усредненном их значении равном 87,0 баллам характеризуется бюджетный прием на обучение по направлению «Экономика», что говорит о престижности обучения по данному направлению. Следует отметить, что только К(П)ФУ имеет бюджетные места. Чуть ниже балл зачисления на бюджетные места по направлению «Менеджмент», хотя эти два направления взаимообусловлены. Если посмотреть внебюджетный прием, то по баллам также лидирует федеральный университет несмотря на высокую стоимость обучения. Выбор абитуриентами КНИТУ или КНИТУ-КАИ в данном случае определяется только стоимостью

обучения, и чем она ниже, чем больше набор абитуриентов на платное обучение. Направление «Химическая и биотехнологии» реализуется только в КНИТУ (КХТИ). В 2020 году контингент студентов составил 570 бюджетника со средним баллом 70,3 и 15 абитуриентов поступили на внебюджетное обучение со средним баллом ЕГЭ равным 57,8.

Инженерное направление «Технологические машины и оборудование» характеризуется следующими данными: в К(П)ФУ принято 18 абитуриентов на бюджет со средним баллом ЕГЭ равным 81,0, в КНИТУ 139 бюджетных мест со средним баллом ЕГЭ равным 64,6, при этом в обоих вузах не было приема на внебюджет, в КНИТУ(КАИ) 79 абитуриентов поступили на бюджетную форму, при этом средний балл по ЕГЭ составил 71,5, плюс шесть абитуриентов поступили на платной основе со средним балом ЕГЭ 54,0. Если бюджетные и внебюджетные абитуриенты попадают в группы совместного

обучения, то средний балл группы составит 62,75, что и скажется на выбор планки для реализации учебных предметов преподавателями.

Ну и наконец, то направление, которое как бы признано решать вопросы подготовки специалистов для цифрового общества – направление «Информатика и вычислительная техника». Как видим, лидер К(П)ФУ: 232 абитуриента на бюджетные места с баллами по ЕГЭ равными в среднем 84,8 и 297 абитуриента на внебюджетную форму обучения со средним баллом ЕГЭ равным 72,5.

Чуть меньше бюджетных мест в КНИТУ-КАИ, а в КНИТУ практически в 4 раза меньше бюджетных мест, а высокая стоимость обучения, судя по данным, повлияло на прием.

В дополнении к данным по приему 2020 года рассмотрим динамику приема по предыдущим

годам. Динамика приема абитуриентов по направлению «Информатика и вычислительная техника» на платной основе представлена на рисунке 1.

Представленные на рисунке 1 уравнения линейной регрессии наглядно характеризуют представленную динамику. Если для К(П)ФУ коэффициент $R^2=0,8911$ свидетельствует о перспективах дальнейшего приема, то относительно КНИТУ-КАИ можно сказать как о возможностях приема, так и риска невыполнения контрольных плановых показателей. Относительно КНИТУ с $R^2=0,0001$ прием может быть только случайным не прогнозируемым.

Динамика показателей приема в вузы РТ в разрезе среднего балла ЕГЭ зачисления на внебюджетную форму обучения и ее стоимости представлена в таблице 2.

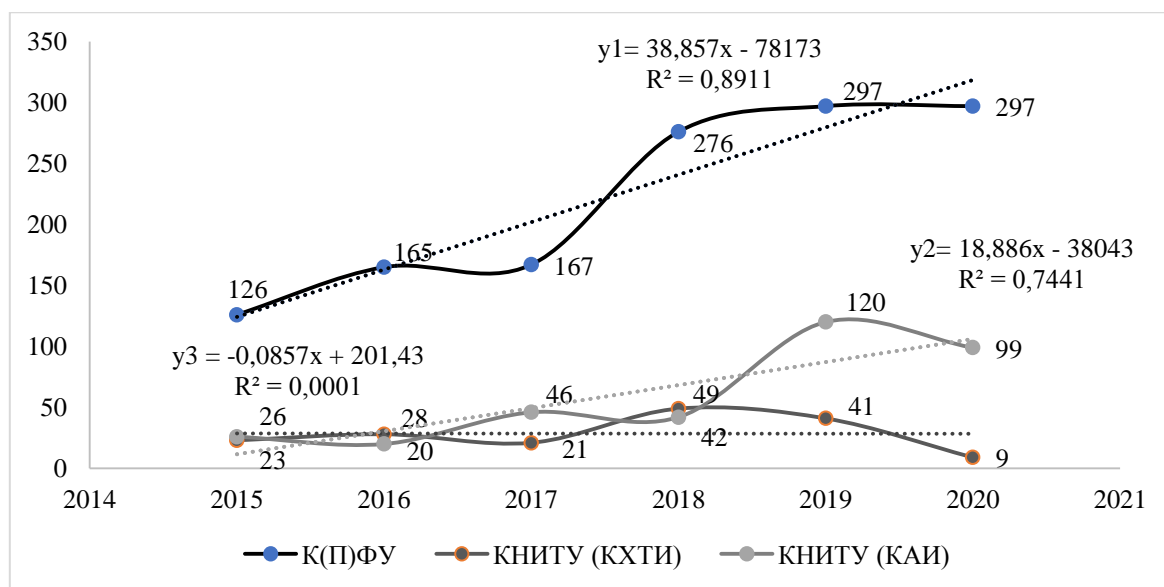


Рисунок 1. – Динамика приема абитуриентов по направлению «Информатика и вычислительная техника» на платной основе

Таблица 2. – Динамика показателей приема в вузы РТ в разрезе среднего балла ЕГЭ зачисления на внебюджетную форму обучения и ее стоимости [2]

Вузы РТ	Показатели	2015	2016	2017	2018	2019	2020
К(П)ФУ	Ср. балл ЕГЭ приема на внб.	71,6	72,1	70,2	71,5	74,2	72,5
	Стоимость внб., тыс. р.	115	120,6	128,2	141	147,4	148,1
КНИТУ	Ср. балл ЕГЭ приема на внб.	55,6	54,8	54,3	57,7	59,5	64,3
	Стоимость внб., тыс. р.	113,4	101,4	110,1	126,8	150	150
КНИТУ (КАИ)	Ср. балл ЕГЭ приема на внб.	53	56,5	56,4	57,6	61	66,8
	Стоимость внб., тыс. р.	103,7	106,3	109,9	133,8	134,5	134,5

Как видим, динамика по всем представленным показателям имеет практически линейную зависимость с небольшими амплитудными колебаниями. Лидером по среднему баллу ЕГЭ, зачисленных на

внебюджетную форму обучения остается К(П)ФУ.

Результаты. Подведем предварительные итоги:

– интерес абитуриентов, желающих получить высшее образование определяется не

только бюджетными местами, но и реалиями современного общественного развития, так например, 297 абитуриентов в 2020 году поступили в К(П)ФУ на платной основе для обучения по направлению «Информатика и вычислительная техника», и по 235 абитуриентов выбрали направление «Экономика» и «Менеджмент» в общей совокупности 470 абитуриентов, при этом с высоким средним баллом по ЕГЭ и с высокой стоимостью обучения;

– по остальным представленным в таблице 1 направлениям обучения, в большей степени инженерной направленности интерес определяется исключительно наличием бюджетных мест.

Делая такие выводы следует призадуматься, а что не так? В чем все-таки проблематика инженерного образования сегодня? Почему абитуриент выбирает непрофильные направления подготовки в технических вузах, а технический вуз с целью поиска дополнительных источников финансирования открывает непрофильные программы подготовки, привлекая абитуриентов с позиции удовлетворения их потребностей. Нельзя-ли, не создавая новые непрофильные программы обучения, пересмотреть существующие, по которым уже отлажена подготовка инженерных кадров, с позиции их модернизации, например, синтетические программы, которые включали бы все реперные точки подготовки будущего инженера, которые оправдывали бы ожидания работодателей и общества. Об этом постоянно говорится, принимаются решения относительно подготовки специалиста-инженера под конкретные запросы ряда предприятий, в том числе и запросы корпоративных структур, но не реализуются. И сегодня реалии таковы, что программа подготовки будущего специалиста завязана на объединение потоков, куда попадают группы студентов различных направлений обучения, порой непонимающих, а зачем нам этот предмет нужен. Следует сказать, что современное производство особенно высокотехнологичное имеет сложную системную организационную и управленческую структуру. В этой связи в целях эффективного решения возможных производственных проблем современному инженеру просто необходимы знания менеджмента, как эффективного инструмента управления в рыночных условиях. Как правило, именно инженер сталкивается на производстве с вопросами защиты интеллектуальной собственности, которые могут проявляться в разных формах, например, через

рацпредложения. Владение основами интеллектуальной собственности, знание иностранного языка, например, партнера по бизнесу, азв экономики никогда не помещает, а напротив повысит престиж инженера как специалиста, который в данном случае обладая таким набором компетенций, будет востребован на рынке труда и не только российском. Сложно составить такую синтетическую программу, которая включала бы те требования, которые предъявляет работодатель в сроки, предусмотренные для подготовки бакалавра. Конечно, время ограничено 4-мя годами, но если постараться, то можно. Конечно, есть дополнительные образовательные программы профессиональной подготовки и переподготовки или получения второго высшего образования. Безусловно они должны быть и реально решать проблемы обновления знаний в виду их быстрого устаревания. Мир динамичен и образование должно так же перестраиваться в той же динамике с миром. Но речь идет о первой ступени высшего образования и подготовки инженера с ключевыми компетенциями по синтетическим программам.

Авторы статьи, имеют опыт работы с подготовкой инженерных кадров в КНИТУ и сталкивались не раз с проблемами, которые возникали в ходе их подготовки. Например, те же самые занятия по экономике с формулами, расчетами и с теоретическими основами, к сожалению, остаются на уровне сдачи предмета на соответствующую оценку. Когда же выпускники сталкиваются с экономическим обоснованием своих технических решений приходится удивляться их неумению применить полученные знания по экономике в своем проекте. Это лишний раз подтверждает, что преподаватели предметники делают акцент на предмете и знаниях, которыми должен обладать студент, прошедший курс подготовки по данной дисциплине, но не умению использовать полученные знания при решении конкретно поставленных задач, например, реализовать их при экономическом обосновании, а уж о владениях навыками говорить не приходится. Другое дело синтетические программы, которые будут заточены на умениях и навыках и структурно-логических межпредметных связях, освоение которых расширит профессиональную компетентность, будет способствовать более полному раскрытию интеллектуального и творческого потенциалов [4].

Следует отметить тот факт, что в 2021 году ряд технических вузов значительно поднялись в рейтинге. Например, МИФИ поднялся до 4 места

преодолев 29 ступеней, МГТУ им. Баумана поднялся до 23 места с 54 места. Наибольший скачек, преодолев 88 позиций сделал НИТУ «МИСиС» заняв 15 место. На первом месте МФТИ, который вытеснил с первой позиции МГИМО еще два года назад став престижным вузом России. Это все московские вузы, а где же татарстанские. В рейтинге 100 лучших вузов России по данным Forbes на основании суммирования рейтинга по четырем параметра, включая востребованность вуза у работодателей, оцениваемый в 30 баллов, нетворкинг также оцениваемый в 30 баллов, качество образования в 30 баллов и международное признание вуза, оцениваемое в 10 баллов, исследуемые в работе вузы занимают следующие места: К(П)ФУ – 22 место, КНИТУ (КАИ) – 44 место, КНИТУ – 75 место. Порадуемся за вузы они в ТОП-100 лучших [5].

Таким образом, вузы готовы принять абитуриентов, имея для этого веские основания: престиж и рейтинг.

А что же абитуриенты? Сегодняшние реалии таковы, что школьники предпочитают среднее профессиональное образование осознанно, взвешивая все плюсы и минусы выбора в пользу обучения в колледже. Новые вызовы способствуют росту престижа СПО в России. Колледжи адаптируют программы обучения под самые современные отраслевые тенденции и борются за лучших абитуриентов.

А что абитуриенты? А они не против, они за. Первый плюс – им не надо сдавать ЕГЭ конкурсный отбор проводится на основании среднего балла аттестата, и это, пожалуй, самый главный аргумент. Сама форма проведения ЕГЭ и годовые курсы его подготовки в школах, персонифицированный подход к тем, кто проявил желание сдавать ЕГЭ, и абсолютное игнорирование тех, кто отказался сдавать ЕГЭ вот они две стороны последнего перед выпуском года обучения в школе, который запомнится выпускникам школ именно зубрежкой ответов на вопросы ЕГЭ и полной свободой времяпрепровождения для тех кто решил продолжить обучение в колледже как способе обойти ЕГЭ. Второй плюс – есть бюджетные места, даже если их не хватило, платное обучение стоит в три раза дешевле, чем в вузе. Третий плюс – колледж можно рассматривать как начальную ступень высшего образования, потому как поступив в колледж по баллам аттестата можно будет далее по результатам внутренних экзаменов, без ЕГЭ продолжить обучение в вузе по ускоренной программе. Четвертый плюс – в колледже есть возможность получить

востребованную по желанию абитуриента специальность, профессию, которая позволит чувствовать себя уверенно и определиться, стоит ли ему получать высшее образование по этому направлению или лучше выбрать другое. Пятый плюс – участвуя в демонстрационном экзамене по стандартам WorldSkills Russia колледжист кроме обычного диплома может получить «паспорт компетенций» (Skills Passport) с занесением информации об этом в базу данных молодых профессионалов [6].

Можно еще добавить тот факт, что в последние годы обновилась материально-техническая база обучения в колледже, пришли работать профессионалы. То есть на лицо выигрывает по всем направлениям, не мучаешь голову заучиванием ответов по вопросам ЕГЭ, обучаешься прикладным специальностям по собственному выбору, все может пригодиться в будущем, да и время особо не теряешь, можешь оказаться вместе со своими же сверстниками в одной студенческой группе, но уже с прикладным опытом. Но давайте же все-таки вернемся к тому последнему году обучения в школе. Ведь этот год уже можно считать потерянным для тех, которые не собирались сдавать ЕГЭ, нельзя ли здесь начать оказывать им помощь, чтобы не потерять их в будущем.

Если интерес к колледжам будет подогреваться сегодняшние 80% выпускников школ выбравшие для продолжения образования СПО, могут завтра оказаться 100%. В этой ситуации высшее образование может остаться без набора и, конечно же следует перестраиваться, модернизироваться, разрабатывать синтетические программы, привлекательные для абитуриента, искать новые подходы, методы, способы и инструменты, стимулирующие и мотивирующие абитуриента к выбору в пользу престижного инженерного высшего образования.

Заключение. Основные результаты проведенного исследования можно сформулировать в следующие выводы:

1. Как никогда ранее, сегодня требуется поднятие престижа инженерного образования посредством его модернизации и синтеза ключевых образовательных знаний, умений и навыков у специалиста – инженера на основе новых вызовов, с которыми встречается общество, иначе у общества может и не быть будущего.

2. Производственной сфере, в которой создаются все первичные материальные блага требуется хорошо обученный специалист – инженер, владеющий не только технической стороной и специальными навыками, но и

навыками экономико-управленческими для принятия обоснованных решений на принципах эффективности.

3. Синтетические программы подготовки специалистов инженерной сферы должны формироваться на основании запроса как со стороны производственной сферы, так и на основе желания самого специалиста быть востребованным на рынке труда и не только российском.

4. Широкая цифровизация общества выставляет свои требования к образовательной системе, ориентируя ее на динамизм развития, поскольку знания, полученные сегодня могут устареть уже завтра, а с учетом того, что большая часть производств автоматизируется и цифровизируются, возможно высвобождение инженерно-технического персонала, которые вынуждены менять специальность ориентируясь

на другие виды работ. При этом тем, кто обучался по синтетическим программам с комплексом дисциплин широкого профиля не страшно сменить сферу деятельности, поскольку умения и навыки менеджера, экономиста, языка, пользователя компьютера у них уже имеются.

5. Взаимообусловленность задач инженерного образования с новыми вызовами цифровизации общества заключается не в объеме полученных знаний, умений и навыков, а в подготовке специалиста – инженера, обладающего общей системной ориентацией в жизненном пространстве, осознанным отношением к своей профессиональной принадлежности, стремлением к постоянному совершенствованию и развитию своего интеллектуального потенциала, инженерного мышления, умений генерировать новые идеи и знания.

Литература:

1. Згурская Н.А. Высшее инженерное образование на пути в технологическое будущее / Н.А. Згурская // Современная Европа. – 2017. – № 4. – С. 148-150.
2. Мониторинг качества приема в вузы: Бюджетный прием – 2020: средние баллы ЕГЭ по направлениям подготовки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ege.hse.ru/publ>
3. Рейтинг Вузов России 2021 – ТОП 20 лучших университетов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn----7sbaaar5acc1ard1a0beh.xn--p1ai/rejting-vuzov-rossii-2020>

4. Шагеева Ф.Т. Развитие предпринимательских компетенций будущего инженера как фактор успешной профессиональной карьеры / Ф.Т. Шагеева, М.Ф. Галиханов, Г.Р. Стрекалова // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 2. – С. 47-55.
5. Рейтинг лучших университетов России 2021 года по версии Forbes [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://education.forbes.ru/authors/rating-vuzov-2021>
6. Двенадцать решений для нового образования: доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики. – М.: ЦСР, 2018. – 105 с.

References:

1. Zgurskaya N.A. Higher engineering education on the way to the technological future / N.A. Zgurskaya // Modern Europe. - 2017. - № 4. - S. 148-150.
2. Monitoring the quality of admission to universities: Budgetary admission - 2020: average USE scores in areas of training [Electronic resource]. - Access mode: <https://ege.hse.ru/publ>
3. Rating of Russian Universities 2021 - TOP 20 best universities [Electronic resource]. - Access mode: <https://xn----7sbaaar5acc1ard1a0beh.xn--p1ai/rejting-vuzov-rossii-2020>

4. Shageeva F.T. Development of entrepreneurial competencies of a future engineer as a factor in a successful professional career / F.T. Shageeva, M.F. Galikhanov, G.R. Strekalova // Higher education in Russia. - 2018. - T. 27. - № 2. - P. 47-55.
5. Rating of the best universities in Russia in 2021 according to Forbes [Electronic resource]. - Access mode: <https://education.forbes.ru/authors/rating-vuzov-2021>
6. Twelve Solutions for New Education: Report of the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics. - M.: TsSR, 2018. - 105 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Стрекалова Гузель Рафаиловна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента и предпринимательской деятельности КНИТУ, e-mail: strekalova-9@mail.ru

Газизова Ольга Викторовна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры бизнес-статистики и экономики, e-mail: kaf_econ@mail.ru

УДК 378.014.15

Цифровое брендинг вуза как фактор развития академической мобильности обучающихся и педагогов

Digital branding of the university as a factor in the development of academic mobility of students and teachers

Кириллов А.А., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, kan80@mail.ru

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

Раев К.В., Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, raevkv@outlook.com

Kirillov A., I.Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, kan80@mail.ru

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

Raev K., The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, raevkv@outlook.com

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.007

Ключевые слова: цифровое брендинг, академический электронный брендинг, академическая мобильность, образовательные учреждения высшего образования.

Keywords: digital branding, academic electronic branding, academic mobility, educational institutions of higher education.

Аннотация. В настоящее время в сфере образования все большую популярность приобретает феномен академического электронного брендинга, включающий в себя управление брендом университета, в том числе брендинг образовательного процесса, академических журналов, научных исследований, менеджмента вуза всех уровней.

В статье представлены выявленные в процессе проведенного автором исследования особенности цифрового брендинга вузов Чувашской Республики, а также условия, при соблюдении которых брендинг позволяет образовательному учреждению установить эмоциональную связь со своей аудиторией и убедить её сделать выбор в свою пользу. Показано, что цифровой брендинг университета может стать важным шагом, способствующим успешному набору студентов, в том числе иностранных. Раскрыт его потенциал для развития академической, в том числе международной академической мобильности обучающихся и преподавателей.

Abstract. Currently, in the field of education, the phenomenon of academic electronic branding is gaining more and more popularity, which includes university brand management, including branding of the educational process, academic journals, scientific research, and university management at all levels.

The article presents the features of digital branding of universities in the Chuvash Republic identified in the course of the research conducted by the author, as well as the conditions under which branding allows an educational institution to establish an emotional connection with its audience and convince it to make a choice in its favor. It is shown that digital branding of a university can be an important step contributing to the successful recruitment of students, including foreign ones. Its potential is revealed for the development of academic, including international academic mobility of students and teachers.

Введение. Одним из критериев эффективности деятельности вузов является состояние академической мобильности, определяемое наличием в вузе возможностей для перемещения обучающихся и преподавателей в

другие образовательные организации. Обеспечение мобильности и ее развитие как задача, стоящая перед вузами в условиях пандемии, требует поиска новых путей и средств ее решения. Внедрение цифровизации во все

сферы жизнедеятельности государства позволяет рассматривать в качестве фактора успешного решения поставленной задачи использование цифрового брендинга вуза. Цель исследования: изучить феномен цифрового брендинга вуза и определить возможности его применения для развития академической мобильности студентов и преподавателей.

Материал и методы исследования. Исследование проводилось на основе изучения научных трудов, посвященных проблемам управления образовательным процессом вузов и таким его аспектам как управление брендом вуза. Материалом для анализа также послужили результаты проведенного автором исследования опыта управления процессом развития академической мобильности студентов и преподавателей вузов.

В качестве исследовательских методов были применены: анализ названных выше материалов, обобщение информации, моделирование направлений развития академической мобильности студентов и преподавателей вуза с использованием потенциала цифрового брендинга.

Результаты исследования. Согласно определению Американской ассоциации маркетологов, понятие «бренд» можно рассматривать как «...имя, дизайн, символ и другие внешние атрибуты, способствующие идентификации продукции или продавца» [6]. Главным образом, данная категория оперирует внешними характеристиками, которые, по сути, выступают предметом коммуникационного обмена между продавцом и покупателем, а, следовательно, особое внимание уделяется проблеме позиционирования и восприятия.

В подобного рода коммуникационные отношения вступают различные участники хозяйственной деятельности вне зависимости от отраслевой принадлежности. Образовательные организации высшего образования как равноценные участники рыночных отношений также концентрируют маркетинговые усилия в сторону формирования своего бренда. Брендирова себя и свои образовательные услуги, университеты вступают в долгосрочные коммуникации с неограниченным кругом лиц, доводя до сведения целевой аудитории и стейкхолдеров информацию о своих ценностных установках и направленности развития. Поэтому университетский бренд справедливо рассматривается как «...обещание, большая идея, которую вуз предлагает своим студентам, обществу в целом» [8;10].

В условиях цифровизации экономики важно учитывать, что основной «средой обитания» указанных выше получателей коммуникационных сообщений выступает виртуальное пространство. Следовательно, потенциальные абитуриенты вузов, будучи погруженными в цифровой мир, находятся в поиске лучших для себя вариантов через онлайн-критику, академические ссылки, блоги или комментарии пользователей YouTube. Они исследуют научные труды своих будущих профессоров, их компетенции, навыки и любую информацию, которую они могут найти в сети об их академических и профессиональных успехах.

Таким образом, произошла трансформация брендинга в академический цифровой брендинг, который представляет собой совокупность мероприятий, направленных на продвижение и обеспечение престижности образовательного опыта, значения университета, учебы, выбора карьеры, курсов, онлайн-образования, признания документов, всего, чем можно поделиться в сети об образовании.

Учеными выделены несколько основных направлений цифрового брендинга, позволяющих через использование различных стратегий повысить лояльность к университету и обучающихся, и педагогов [3;4].

В настоящее время обоснованы и успешно применяются на практике следующие основные стратегии продвижения университета через различные виды цифрового брендинга.

Персональный академический цифровой брендинг – управление электронной информационной образовательной средой вуза, цифровыми профилями внутренних пользователей, обеспечение внутренних потоков информации. Для этого разрабатываются стратегии использования электронного портфолио, обучения в онлайн-классах, использования всех технологий в пользу знаний и обмена ими.

Персональный цифровой брендинг – создание цифрового наследия с использованием цифровых платформ и социальных сетей. Это создание книг, пособий, контента с помощью визуализации, цифрового присутствия и индексации.

Стратегический цифровой брендинг – разработка маркетинговых стратегий, направленных на разные аудитории пользователей. Они включают изучение поведения потребителей, использование поисковых запросов по веб-сайтам и микросайтам, развитие мобильных приложений, размещение цифровой рекламы в социальных сетях, подготовка анимационных роликов.

Устойчивый цифровой брендинг – использование стратегии внедрения устойчивых ценностей в концепцию бренда с учетом результатов исследований и анализа (например, общественные ценности, ответственность за окружающую среду, идеи рационального использования природных ресурсов и т.п.).

Научный цифровой брендинг – распространение статистических и информативных результатов научной работы вуза через научные журналы, книги, веб-страницы, социальные сети, телевидение или приложения. Частью используемой стратегии является личный академический бренд обучающихся и преподавателей, осуществляющих исследовательскую деятельность.

Эмоциональный цифровой брендинг – использование методов коммуникации, которые обращаются непосредственно к эмоциональному состоянию, устремлениям и нематериальным потребностям потребителей, что позволяет сформировать доверительные связи с целевой аудиторией [9].

Необходимо отметить, что брендрование университета – сложная и трудоемкая задача. Нами был осуществлен анализ опыта брендрования образовательных учреждений высшего образования Чувашской Республики (Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова, Чувашского государственного аграрного университета). Основным материалом был получен в результате изучения деятельности Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева [11]. Были выделены следующие основные особенности брендрования вузов:

1) вузы испытывают трудности в разработке и продвижении своих брендов, связанные с нематериальным характером продукта своей образовательной деятельности;

2) вузы сталкиваются с временными затратами, необходимыми для подготовки достаточного количества выпускников. Поэтому вузы, функционирующие в течение многих лет и имеющие собственные традиции, как правило, являются брендами;

3) основой брендрования вузов является коллектив профессионалов, имеющих хорошую репутацию и заинтересованных в ее развитии. Преподаватели, студенты и выпускники – лучшая реклама, они внутренние заказчики, производители знаний. Сюда же можно отнести спортсменов или спортивные клубы, которые также прилагают огромные усилия, чтобы продвигать имя своего университета;

4) в брендровании вузов и в результатах их деятельности заинтересованы не только сами вузы, но и потребители образовательных услуг, так как имя вуза помогает выпускникам при их трудоустройстве;

5) разнообразие целевых аудиторий, имеющих свои интересы и образовательные потребности, определяет необходимость их учитывать при разработке брендов.

В соответствии с выделенными характеристиками мы сформулировали ряд условий совершенствования вузовского брендинга, при соблюдении которых формируется устойчивый интерес целевой аудитории к вузу.

1. Информирование целевой аудитории.

Стратегия брендинга не может быть определена без объективного понимания целевой аудитории. Как и клиенты, каждый абитуриент индивидуален. Некоторые будут искать организацию, которая предлагает высококачественные образовательные программы цифровой направленности, в то время как другие будут заинтересованы в образовательных программах в области культуры. Необходимо определить, какие образовательные программы являются лучшими в вузе, и где преподаватели вуза могут быть наиболее интересны определенной аудитории.

В каждом университете есть своя конкретная студенческая аудитория, с которой он лучше всего работает. Определение этой ниши – отличный способ сделать бренд вуза центром внимания. Надо помнить о том, что привлечение молодых людей требует дизайна и общения, отличного от того, который используется при наборе на образовательные программы абитуриентов с большим жизненным опытом. Независимо от того, фокусируется ли кампания по брендингу университета на его способности предлагать программы с элементами дистанционного обучения для работающих студентов, или на наличии в университете одной из лучших спортивных площадок в регионе или городе, необходимо убедиться, что представители вуза осведомлены об этом уникальном предложении и используют его при развитии бренда, публикуя актуальную информацию об уникальности вуза в сети Интернет.

Преимущества университета должны быть представлены на веб-сайте вуза в виде сообщений в блогах, статей с графическим контентом. Можно также использовать маркетинговые кампании и коммуникационные стратегии.

2. Создание сильного онлайн-бренда университета.

При приеме студентов из разных стран мира Интернет является важным связующим звеном между учебными заведениями и студентами. Создание сильного онлайн-бренда может стать ключевой задачей при наборе иностранных студентов. Веб-сайт университета — это основа маркетинговой деятельности вуза в Интернете.

3. Использование студенческого опыта.

Веб-сайт, страницы вуза в социальных сетях должны предоставлять четкую информацию о трех аспектах студенческого опыта – обучении, будущей возможности трудоустройства и жизни в кампусе. Однако важно не только дать будущим студентам правильное представление об этом опыте, но также направлять и поддерживать их на всем пути обучения, чтобы убедиться, что университет соответствует ожиданиям обучающихся. Изучение факторов влияния, которые формируют опыт студентов, дает возможность повлиять на восприятие обучающимися бренда вуза.

Исследования веб-сайтов показывает, что большинство университетов не предоставляют отзывов обучающихся. Считаем, что это большое упущение, так как яркие и положительные отзывы студентов повышают доверие к публикациям информации о вузе и производят сильное впечатление на будущих абитуриентов.

4. Использование привлекательных лозунгов.

Распространенной проблемой университетского брендинга является тенденция образовательных организаций выбирать непонятные и бессмысленные слоганы для сопровождения своих логотипов.

Прежде чем выбрать слоган для кампании по брендингу университета, необходимо подумать о положении вуза в отрасли и о том, что он может предложить. Необходимо в слогане подчеркнуть сильные стороны вуза и отразить эти ценности в логотипе, слогане или любом другом материале для брендинга. Заменить расплывчатые заявления на определенную ценность.

5. Тщательный подбор логотипа и цвета.

Разработку фирменного стиля следует начинать с дизайна логотипа. Здесь идея состоит в том, чтобы подчеркнуть сильные стороны вуза и при этом произвести правильное впечатление на аудиторию. Например, вы не хотите, чтобы логотип выглядел так же, как у другого университета, но выбор причудливой формы или значка может запутать ваших потенциальных студентов. Чтобы избежать этого, выбирается логотип, который что-то значит для вуза. К примеру, он может передать историю создания вуза как центра академического образования. Следует также с осторожностью выбирать цвета.

Выбранные оттенки могут оказать эмоциональное воздействие на аудиторию и даже повлиять на их восприятие бренда университета.

6. Последовательность выполняемых действий.

После того, как определен логотип, который точно отражает ценности вуза, выбраны цвета, которые заставят студентов преподавателей наполняться гордостью, важно убедиться, что эта эстетика сохраняется во всем – от официального сайта до сувенирной продукции вуза. Согласованность – это не только визуальная проблема. Следует подумать также об эмоциональной окраске, которую маркетинговая команда должна использовать при создании контента для онлайн-бренда. Если университет присутствует в социальных сетях, необходимо подумать о том, как будет осуществляться общение с выпускниками и абитуриентами, какой стиль общения будет использоваться. Необходимо сосредоточить внимание на идентичности организации во всех точках соприкосновения с окружающим миром.

7. Продолжение работы по развитию бренда.

Брендинг университета, как правило, более устойчив, чем стандартный брендинг. Тем не менее стоит следить за изменениями в вузе по мере его роста и за тем, как эти преобразования могут повлиять на его бренд. Например, если открывается новый кампус или предлагаются новые образовательные программы, нужно проанализировать, применимы ли руководящие принципы брендинга университета к имиджу бренда.

Брендирование образовательной организации является важным элементом в вопросах продвижения вуза в цифровой среде, а также становится обязательным условием, когда мы говорим о повышении узнаваемости университета как уникальной образовательной организации.

Построение вузом образовательного бренда может быть использовано учреждением для формирования лояльности у студентов и сотрудников, обеспечения конкурса при проведении приемной кампании, создания более широких возможностей для участия в исследовательских, социальных проектах, развития международных связей, в том числе в рамках развития академической мобильности обучающихся и преподавателей.

Академическая мобильность студентов и преподавателей как значимый для их личностного и профессионального развития процесс, заключается в предоставляемой им возможности перемещаться из одного вуза в

другой для получения потенциала, которого нет в своей образовательной организации, и восполнения дефицитов в образовательной деятельности [1;2;5].

Временное обучение в других образовательных организациях является основной характеристикой академической мобильности обучающихся. Временная преподавательская деятельность в других организациях, изучение образовательного опыта педагогов этих организаций – характеристикой академической мобильности педагогов.

Состояние академической мобильности субъектов образовательного процесса представляет собой один из критериев успешности и эффективности функционирования вуза [7;8]. В этом аспекте феномен академической мобильности самым тесным образом связан с феноменом брендинга вуза: чем более «раскручен» бренд вуза, тем больше у него появляется возможностей для продвижения предоставляемых вузом образовательных услуг различным слоям населения, тем шире становится круг социально-образовательных партнеров вуза, завязываются взаимовыгодные связи с научными и образовательными организациями как внутри страны, так и за рубежом.

Таким образом, брендинг в целом и, в особенности, цифровое брендинг вуза является действенным средством развития академической мобильности обучающихся и преподавателей.

Вместе с тем, развивающе-педагогический потенциал цифрового брендинга вуза не реализуется сам по себе. Для его эффективной реализации необходимо, по нашему предположению, решение ряда задач, связанных с управлением развитием мобильности в вузе.

Первая задача предполагает совершенствование системы информирования о возможностях и проблемах академической мобильности участников образовательного процесса самого вуза и размещение соответствующей информации в сетях. Вузский сайт должен содержать страницу, содержащую данные о программах по обмену студентами, грантовых программах и т.д. Кроме того, должно быть обеспечено систематическое размещение материалов о международных связях вуза и связях с вузами внутри страны.

Вторая задача – разработка нормативно – методического обеспечения академической мобильности. Такое обеспечение может включать: разработку внутривузовских нормативных актов, регулирующих развитие

мобильности, базу данных об обучающихся и преподавателях, принимающих участие в программах развития мобильности, разработку методических рекомендаций для участников образовательного процесса по развитию академической мобильности, систему мониторинга академической мобильности и др.

Третья задача связана с развитием академической мобильности преподавателей вуза. Для ее решения необходимо усиление такого аспекта цифрового брендинга, как научный цифровой брендинг вуза и личный академический брендинг представителей профессорско-преподавательского состава вуза.

Проведенная в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева работа по решению обозначенных выше задач способствовала развитию академической мобильности студентов и преподавателей. Благодаря улучшению информационного канала между вузами и иностранными абитуриентами в университете была запущена совместная образовательная программа с Ошским государственным университетом (Республика Киргизия) с целью получения обучающимися двойного диплома (Double Degree). Реализуется широкий спектр программ: академического обмена, языковой стажировки; тематических школ; организации учебной и производственной практики и т.д. В период с 2018 г. по 2021 г. в реализации программ международной академической мобильности приняли участие 25 обучающихся ЧГПУ им. И.Я. Яковлева и более 200 студентов зарубежных вузов. Число студентов ЧГПУ им. И.Я. Яковлева — участников программ международной академической мобильности растет с каждым годом.

Заключение. События последних лет не лучшим образом сказались на общей практике функционирования вузов. Проведенное исследование позволило выявить общее снижение уровня академической мобильности студентов и преподавателей вузов Чувашии, продемонстрировало определенные трудности в продвижении вузами своих брендов на рынке образовательных услуг. В то же время, изучение опыта работы вузов показало, что значительным потенциалом для развития академической мобильности обучающихся и педагогов (расширение круга отечественных и зарубежных вузов-партнеров, укрепление позиций вуза на международном уровне, расширение присутствия в международном пространстве научных исследований и разработок), обладает цифровое брендинг вузов. В процессе исследовательской работы были

сформулированы задачи-направления деятельности, способствующей развитию академической мобильности студентов и преподавателей: обогащение сайта вуза разнообразной информацией о реализуемых вузом образовательных программах и программах внеаудиторной деятельности, разработка нормативного обеспечения мобильности, развитие личного научного и

академического бренда преподавателей. Цифровой брендинг позволяет образовательному учреждению установить эмоциональную связь со своей аудиторией и убедить ее сделать выбор в свою пользу, способствуя таким образом успешному набору студентов, в том числе иностранных, расширению рынка «сбыта» образовательных услуг.

Литература:

1. Баженова Э.Д. Тенденции развития академической мобильности обучающихся в РФ и РК [Электронный ресурс] / Э.Д. Баженова // Актуальные вопросы современной педагогики / Материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). - Уфа: Лето, 2013. - С. 147-149. - Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3548/>
2. Галичин В.А. Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития / В.А. Галичин. - М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2015. - 60 с.
3. Ефимова Е.Н. Роль digital-инструментов при выводе на рынок новых фармацевтических брендов / Е.Н. Ефимова // Практический маркетинг. - 2018. - № 1 (251). - С. 30.
4. Кузьмина О.Г. Формирование имиджа бренда в интернет-пространстве: социолингвистические и социально-психологические технологии / О.Г. Кузьмина // Вопросы теории и практики журналистики. - 2015. - Т 4. - № 4. - С. 431-440.
5. Мартыненко О.О. Академическая мобильность в России: сегодняшние проблемы и ближайшие перспективы (взгляд из регионального вуза) / О.О. Мартыненко, Н.В. Жукова // Интеграция образования. - 2008. - № 2 (51). - С. 3-10.

6. Общеязыковой маркетинговый словарь [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://marketing-dictionary.org/>
7. Теребина П.В. Проблема академической мобильности студентов в системе профессиональной подготовки. [Электронный ресурс] / П.В. Теребина. - Режим доступа: http://www.pglu.ru/upload/iblock/2a9/uch_2014_viii_22.pdf
8. Харитонов О.В. Академическая мобильность в пространстве высшего образования / О.В. Харитонов // Человек и образование. - 2012. - № 2. - С. 42-45.
9. Эмоциональный брендинг - стратегия позиционирования, стратегический маркетинг, связи с общественностью [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.myjane.ru/articles/text/?id=11417>
10. Del Pino, A. Improving university reputation through academic digital branding / Ariana Daniela Del Pino and Nuria Floret Romero, editors. - 2020. - 340 p.
11. Kirillov A.A. Setting up a digital learning environment in a pedagogical university / Kirillov A.A., Ivanov V.N., Ijina E.A., Aleksandrova G.A., Stepanov N.I., Ivanov S.B. Revista praxis educacional. - 2019. - Т. 15. - № 34. - С. 624-647.

References:

1. Bazhenova E.D. Trends in the development of academic mobility of students in the RF and RK [Electronic resource] / E.D. Bazhenova // Topical issues of modern pedagogy / Materials of the III Intern. scientific. conf. (Ufa, March 2013). - Ufa: Summer, 2013. - S. 147-149. - Access mode: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3548/>
2. Galichin V.A. International market of educational services: main characteristics and development trends / V.A. Galichin. - M.: Delo Publishing House, RANEPА, 2015. - 60 p.
3. Efimova E.N. The role of digital tools in the introduction of new pharmaceutical brands to the market / E.N. Efimova // Practical Marketing. - 2018. - № 1 (251). - S. 30.
4. Kuzmina O.G. Formation of the brand image in the Internet space: sociolinguistic and socio-psychological technologies / O.G. Kuzmina // Questions of theory and practice of journalism. - 2015. - Т 4. - № 4. - S. 431-440.
5. Martynenko O.O. Academic mobility in Russia: current problems and immediate prospects (a view from a regional university) / O.O. Martynenko, N.V. Zhukova // Integration of education. - 2008. - № 2 (51). - S. 3-10.

6. General language marketing dictionary [Electronic resource]. - Access mode: <https://marketing-dictionary.org/>
7. Terebina P.V. The problem of academic mobility of students in the system of professional training [Electronic resource] / P.V. Terebina. - Access mode: http://www.pglu.ru/upload/iblock/2a9/uch_2014_viii_22.pdf
8. Kharitonova O.V. Academic mobility in the space of higher education / O.V. Kharitonova // Man and Education. - 2012. - № 2. - S. 42-45.
9. Emotional branding - positioning strategy, strategic marketing, public relations [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.myjane.ru/articles/text/?id=11417>
10. Del Pino, A. Improving university reputation through academic digital branding / Ariana Daniela Del Pino and Nuria Floret Romero, editors. - 2020. - 340 p.
11. Kirillov A.A. Setting up a digital learning environment in a pedagogical university / Kirillov A.A., Ivanov V.N., Ijina E.A., Aleksandrova G.A., Stepanov N.I., Ivanov S.B. Revista praxis educacional. - 2019. - Т. 15. - № 34. - S. 624-647.

Сведения об авторах:

Кириллов Александр Алексеевич (г. Чебоксары, Россия), Начальник управления научной и инновационной работы ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: kan80@mail.ru

Хрисанова Елена Геннадьевна (г. Чебоксары, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: elenka0304@gmail.com

Раев Константин Валерьевич (г. Москва, Россия), ведущий специалист дирекции по развитию образования ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», e-mail: raevkv@outlook.com



УДК 378.147

Проектное обучение: от школы до вуза

Project Based Learning: from school to university

Хацринова О.Ю., Казанский национальный исследовательский технологический университет, khatsrinovao@mail.ru

Павлова И.В., Казанский национальный исследовательский технологический университет, ipavlova@list.ru

Khatsrinova O., Kazan National Research Technological University, khatsrinovao@mail.ru

Pavlova I., Kazan National Research Technological University, ipavlova@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.008

Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Синергия-2021».

Ключевые слова: непрерывное образование, проектное обучение, профессиональные и личностные компетенции, программа повышения квалификации.

Keywords: lifelong education, project based learning, professional and personal competencies, professional development program.

Аннотация. Необходимым условием существования инновационной экономики является модернизация системы образования как основы социального развития общества. Чтобы развить личностные качества обучающихся, актуальные для решения перспективных задач реального сектора экономики, нужно использовать в образовательной практике технологии, направленные на формирование навыков XXI века. В последние годы большое внимание уделяется развитию метода проектного обучения. Необходимо проанализировать природу данного метода и его основных компонентов, чтобы определить целесообразные способы их применения для школьной и вузовской практики. Целью исследования является анализ особенностей применения проектного обучения на различных этапах образовательной системы. Актуальность данного исследования связана с ростом трансформационных процессов в образовании, направленных на усиление его практикоориентированности. Гипотеза исследования опирается на положение, что увеличение доли проектных технологий при их целенаправленном педагогическом сопровождении в системе образования будет способствовать развитию профессиональных и личностных качеств будущих специалистов, делая их более конкурентоспособными и востребованными на рынке труда. Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении студентам возможности самостоятельного приобретения знаний и умений в процессе решения разноуровневых профессиональных задач.

Abstract. A necessary condition for the existence of an innovative economy is the modernization of the education system as the basis for the social development of society. In order to develop the personal qualities of students that are relevant for solving promising problems in the real sector of the economy, it is necessary to use technologies in educational practice aimed at developing skills of the 21st century. In recent years, much attention has been paid to the development of the project-based teaching method. It is necessary to analyze the nature of this method and its main components in order to determine the appropriate ways of their application for school and university practice. The aim of the study is to analyze the features of the application of project-based learning at various stages of the educational system. The relevance of this study is associated with the growth of transformational processes in education, aimed at strengthening its practice orientation. The research hypothesis is based on the position that an increase in the share of design technologies with their purposeful pedagogical support in the education system will contribute to the development of professional and personal qualities of future specialists, making them more competitive and in demand in the labor market. The main purpose of the project method is to provide students with the opportunity to independently acquire knowledge and skills in the process of solving professional problems of different levels.

Введение. В организации образовательного процесса существенная роль отводится поддержанию на высоком уровне познавательного интереса обучающихся. Именно он, наряду с высокой мотивацией к обучению и самообучению, является основной составляющей в современном непрерывном образовании человека, участвует в развитии креативной и неравнодушной личности. Без этого интенсивность и эффективность учебного процесса существенно снижаются. Успех современного человека в настоящее время зависит от умений организовать свою жизнедеятельность, правильно выбрать профессию, спланировать карьерный рост и реализовать личностные привязанности.

Одним из эффективных методов активизации процесса обучения является метод проектного обучения, который с одной стороны, заставляет обучающихся искать и использовать новую информацию, а с другой стороны, позволяет решать реальные проблемы и достигать видимых результатов за достаточно короткий срок, создавая таким образом ситуацию успеха. Причем это важно для всех ступеней обучения. Школьникам он помогает привить интерес к обучению, а студентам колледжей и вузов поддержать на должном уровне мотивацию к изучаемому предмету и направленность на профессиональную деятельность [1].

Методология исследования. В статье проведен анализ литературных источников, посвященных вопросу использования проектного обучения в школе, СПО, вузе. Целью исследования является формулирование основных принципов использования метода проектов в системе непрерывного образования. С помощью сравнительного анализа проблем и способов использования проектного метода на различных ступенях обучения предпринята попытка выявления наиболее общих подходов, ориентирующих на повышение качества обучения.

Проектная деятельность в действующих Федеральных государственных образовательных стандартах, как среднего, так и высшего образования, является одним из основных видов деятельности, обучающихся, а, следовательно, формирование проектной компетенции, становится одной из главных целей обучения. Обновленные ФГОС (п.18.2.1 ФГОС ООО) содержат информацию об учебно-исследовательской и проектной деятельности: «описание особенностей реализации основных направлений учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся

(исследовательское, инженерное, прикладное, информационное, социальное, игровое, творческое направление проектов), а также форм организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в рамках урочной и внеурочной деятельности по каждому из направлений».

Знакомясь с целями и задачами проектной деятельности, обучающийся формирует у себя готовность определять свое видение проблемы исследования, участие в проекте, уметь получать результаты, а также презентовать выводы и рекомендации. Это приведет к возможности осуществлять проектную деятельность при продолжении обучения и в будущей профессиональной сфере. Чтобы ученики освоили этот метод учебной деятельности, необходимо, чтобы учителя сами были готовы организовывать такую работу в учебное и внеучебное время. Для повышения результативности проектной деятельности в условиях школьной практики авторами статьи была разработана программа повышения квалификации для школьных учителей «Проектная деятельность как способ формирования метапредметных компетенций школьников». В результате освоения программы у слушателей на основе сформированного в процессе обучения комплекса специальных знаний, умений, навыков должна быть обеспечена готовность к преподаванию предметов с использованием проектных и исследовательских методов обучения. На завершающем этапе обучения учителя должны представить проект, который они будут реализовывать со своими учениками. Это позволит говорить о развитии проектной компетентности у учителей и, соответственно, у школьников. Но при этом надо заметить, что эффективная подготовка к успешной сдаче ЕГЭ предполагает использование метода тестов. Тест, как правило, не может оценить творческую составляющую в деятельности обучающегося, его неординарность мышления, интегративный характер знаний. По решению секретариата ОЭСР оценка креативного мышления школьников в 2021–2024 годах станет новым направлением международного исследования PISA. Учебный проект можно рассматривать как задание, направленное на самостоятельное изучение интересной для школьника проблемы, предмета, совершить творческие действия по преобразованию информации, материала, условий, средств. Тему проекта и его содержание для младших школьников преподаватель может разрабатывать вместе с учеником, в старшей школе ученики

могут это делать самостоятельно. При этом общей задачей является развитие креативности, коммуникативности и самостоятельности, умения взаимодействовать с другими людьми, инициировать идеи. Как правило, оценивается каждый этап выполнения проектного задания и вводятся коррективы для успешного его выполнения. Самооценивание и рефлексия являются главным условием реализации данного метода. Однако, как мы выяснили, для большинства учителей в обучающейся группе (36%), он является не совсем понятным методом обучения. Увлечение методом проектов, желание поучаствовать на конкурсе, приводит к тому, что часто школьный проект представляет собой «выставку достижений» родителей и учителей. Доля участия учеников может быть минимальной. Эта тенденция наносит больше вреда, чем пользы, что отметили и сами учителя. Необходимо определиться, для чего выполняется проект, чему должны научиться школьники и что должен делать каждый участник. Поэтому процесс овладения методом проектов для школьника должен стать приоритетнее, чем полученный им результат.

Результаты исследования. Использование метода проектов решает задачи индивидуально-ориентированного обучения. Данный подход позволит ученикам выбрать деятельность согласно их интересам и потребностям, имеющимся способностям и направлена на получение продукта. При этом меняется роль педагога. Учитель не является экспертом, он – руководитель, консультант, помощник. При этом развитие субъектности ученика проявляется в планировании учебно-познавательной деятельности, ее организации и обеспечении. Продуктом проектного обучения является не только предметное знание, а метазнание и универсальные компетенции, которые успешно могут быть перенесены в другие сферы деятельности. Педагог должен сформировать у себя глубокое понимание содержания и сущности проектной деятельности, выбора и использования необходимых педагогических средств управления деятельностью учеников для достижения намеченных целей. На это направлена программа повышения квалификации. Обучение ориентировано на формирование у школьных учителей следующих компетенций: готовность руководить школьными командами в процессе разработки проекта, управления проектами различной направленности; готовность к использованию современных инструментов для решения психолого-управленческих задач; способность совершенствоваться и развивать свой

общеинтеллектуальный и общекультурный уровень; способность самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, касающиеся методической деятельности учителя; способность реализовывать потенциал своего профессионального саморазвития; способность и готовность к поиску, обработке, анализу и систематизации научно-педагогической информации по проблемам технологизации образовательного процесса и выявления метапредметных результатов обучения.

В процессе реализации программы были организованы стажировки в ряде школ города Казани. Для обучающихся 9 класса нами была разработана анкета, первым вопросом которой был «ваши ассоциации со словом «проект»». Ответы были следующими: 35% ответили, что это победа над проблемой, 22,25% – исследование, творчество, 18,25% – опыт, 15% – познание окружающего мира, 9,5% – совершенствование себя. Также ответы на вопросы показали, что в целом учеников можно поделить на две группы. Первая группа – это ребята, которые могут выделить проблемы вокруг себя, стремятся изменить жизнь к лучшему. Другая группа детей, а это большинство, могут погружаться в проектную среду, но им для реализации необходимы интересные задачи и лидеры для групповых способов решения задач. Это привело авторов к усилению психологического блока дисциплин программы, которые должны быть направлены на вооружение психологическими знаниями о сущности проектной деятельности. Ученик должен понять, что всегда найдутся люди, у которых проекты будут лучше. Поэтому он должен научиться побеждать себя, свою несобранность, стремиться к пополнению знаний. Он должен научиться мотивировать не только себя, но и других учеников при выполнении командного проекта. Учитель должен сформировать у себя средства психологического сопровождения обучающихся на предмет комфортности и активности выполнения этого вида деятельности и удовлетворенности от полученного результата. Для самого учителя важной будет информация о возможных точках роста и развития своей проектной компетентности как средства развития «прорывных компетенций» у учеников. Самоанализ организации проектной деятельности школьников, полученный на основе анкетирования показал, что самое важное значение (50,8%) имеет тема проекта, понимание ее важности и значимости. На втором месте –

28,6% определение критериев и шкалы оценки проекта, и завершает 20,6% значение причины трудностей, зависящие от самих обучающихся, а также от учителей, материальной базы и т.д. На начальном этапе обучения нами определен уровень проектной компетентности у учителей. Низкий уровень имеют 16,5%, средний – 28,75%, выше среднего – 28,5%, высокий – 26,25%.

Разработанное нами содержание программы, а также итоговый мониторинг, представленный в виде защиты индивидуального проекта учителями, показали рост готовности к проектной деятельности, см. рисунок 1, рост успеваемости у обучающихся, см. рисунок 2, развитие личностных качеств школьников, см. рисунок 3.

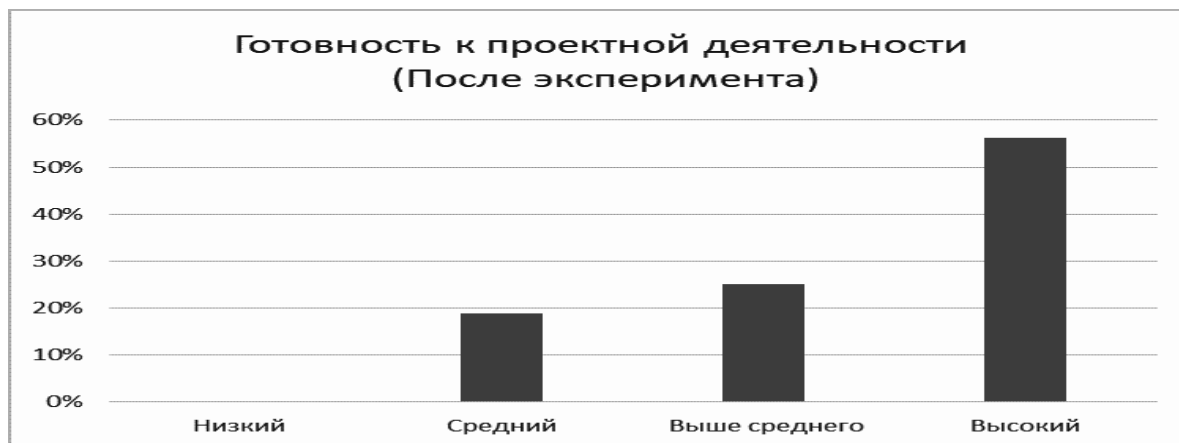


Рисунок 1. – Рост готовности к проектной деятельности



Рисунок 2. – Рост успеваемости у обучающихся

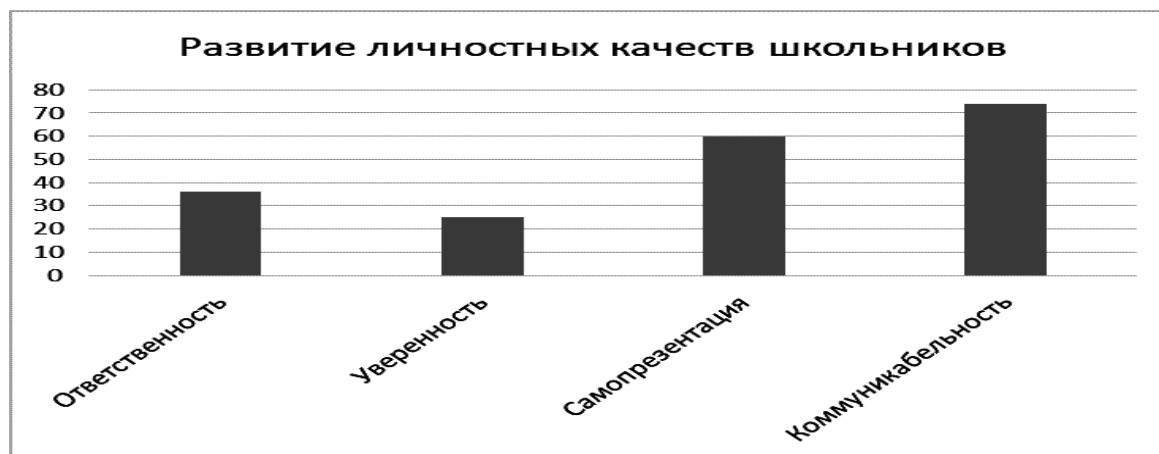


Рисунок 3. – Развитие личностных качеств школьников

Нами определены следующие принципы организации проектной деятельности. Репродуктивный характер учебной деятельности выполняется с учетом известных алгоритмов. Продукт проекта, для получения которого необходимо правильно сформулировать цели, определить пути поиска новых способов решения задачи, где старые алгоритмы уже не работают, обучающиеся должны овладеть новым знанием. Принцип субъектности предполагает участие каждого обучающегося, реализации групповой деятельности. Принцип континуальности определяет протяженность обучения (задание на одно занятие, несколько занятий, год обучения). Принцип рефлексии (самооценка, самоконтроль, общественное признание итогов проекта,

поощрение). Каждый проект имеет свои особенности, поэтому целесообразно разрабатывать инвариантный состав критериев оценки. Если в процессе обучения в школе у обучающегося будет сформирована проектная компетентность (как интегративное качество, включающее когнитивность, открытость, инициативность, предприимчивость, командность, достижение персональных и общих результатов, лидерские качества, генерация и продвижение идей), то на дальнейших этапах обучения ему будет проще организовать свою учебную деятельность, участвовать в конкурсах и т.д.

Сами учителя положительно оценили содержание программы, см. рисунок 4.

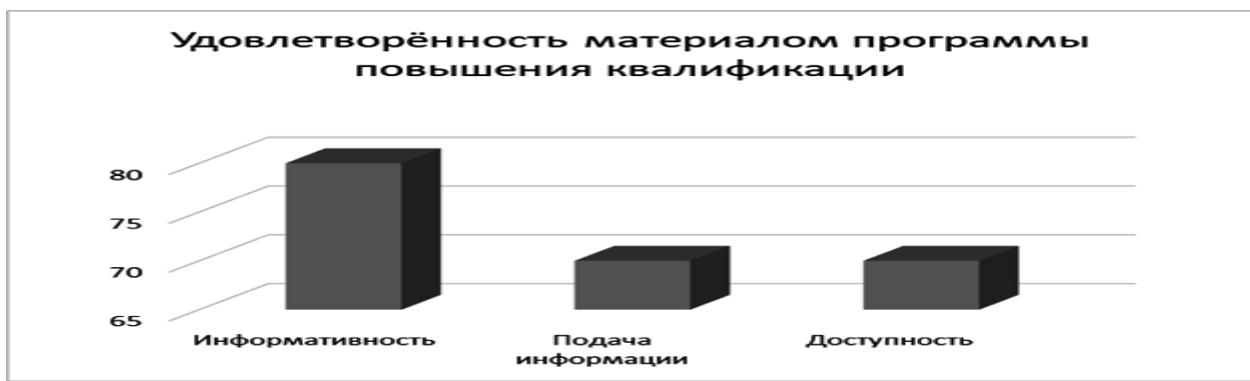


Рисунок 4. – Оценка содержания программы

С широким внедрением метода проектов в программы колледжей и вузов, многие научные исследования проводились с целью оценки его эффективности [2]. Некоторые результаты исследования показали, что данный метод является не только эффективным для углубления понимания студентами принципов технических наук, но и помогает обучающимся развивать способности и применять эти принципы в практике технического проектирования [3].

В целом, использование метода проектов за рубежом [4] показал хорошие перспективы для эффективного преподавания дисциплин в области технического образования. Следует отметить, что по мнению большинства зарубежных исследователей, метод проектного обучения вызывает положительную реакцию у студентов, как колледжей, так и вузов. Причём студенты колледжей порой показывают даже большую заинтересованность, так как некоторые из них впервые открывают для себя метод проектов. Зарубежные исследователи выделяют несколько факторов, делающих метод проектов успешным в преподавании различных дисциплин [4]. Это и эффективное сотрудничество со сверстниками, аутентичный контекст проектов, выработка

навыков работы в команде, умение договариваться и находить компромисс, умение отстаивать свою точку зрения. Для того, чтобы стимулировать студентов выйти за рамки основных требований проектов, важно удерживать высокую мотивацию на протяжении всего времени выполнения проекта. В реальном мире задача разработки собственного проекта, и воспринимаемая ценность их усилий могут быть полезными для достижения высокого уровня мотивации и обеспечить чувство удовлетворения своими успехами в процессе обучения [5].

Естественно, последующий вопрос заключается в том, чтобы разработать эффективные алгоритмы для использования метода проектного обучения в вузах. До настоящего времени исследования в этой области являлись весьма ограниченным. Опыт авторов показывает, что студенты не только младших курсов, но и старших не всегда понимают цель и структуру работы и под проектом подразумевают обычное исследование проблемы без получения продукта. Не лучшие результаты показывают студенты магистратуры. Поэтому принцип преемственности в организации использования метода проектов является необходимым. Многие

преподаватели пытаются найти свои собственные стратегии реализации метода с помощью «проб и ошибок», а некоторые в конце концов сдаются из-за разочарования, сопротивления студентов, а также трудноразрешимых вопросов учёта трудозатрат, как для преподавателя, так и для студента [6, с.124].

Интересен опыт кафедры инженерной педагогики и психологии КНИТУ. Преподаватели этой кафедры реализуют основную образовательную программу по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение» профиль «химическое производство», кроме этого, активно участвуют в повышении квалификации преподавателей и программах профессиональной переподготовки. Это позволяет не только транслировать свой педагогический опыт, но и ориентировать преподавателей университета на педагогическое обобщение и коррекцию своей деятельности. Использовать проектный метод возможно на разных видах занятиях со студентами и взрослыми слушателями [7, с.128].

Внедрение реальных проектов в образовательные программы на различных этапах обучения обеспечивает единственное в своём роде и неоценимое по своим результатам повышение качества обучения [8].

Проекты можно включать в учебный план на различных этапах, но при этом общими являются следующие три их типа: 1) предметно-ориентированные проекты по отдельным дисциплинам в рамках конкретного курса на важнейшие темы курса, 2) демонстрационные конкурсные проекты, созданные в педагогических целях для обучения и отработки проектных навыков; проекты этого типа обычно служат введением в задачи, имеющие множество решений, а также 3) междисциплинарные курсовые проекты на последнем курсе или на одном из старших курсов обучения, посвящённые комплексным нерешённым проблемам производства. Преимуществом последнего типа проектов является их тесная связь с реальными запросами промышленности или социума. Необходимо непрерывное движение от проектов по отдельным дисциплинам в аудиторных условиях к комплексным курсовым проектам для внедрения в промышленность.

При реализации метода проектов у студентов должны быть сформирована готовность

использовать этот метод. Он должен стать методом учения, т.е. должен включать в себя учебную программу обучения навыкам, необходимым для осуществления, управления проектами и их успешной реализации. Это особенно актуально для проектов, подразумевающих разработку новых изделий. Предметные и междисциплинарные знания + проекты + командные навыки + межличностные навыки + навыки управления проектами = результативные проекты. Программы обучения, включающие использование проектного метода, реализуются в известной технологии CDIO [9]. Если следовать стандартам CDIO, то проекты будут методом, которым реализуется большинство учебных курсов [10]. При реализации программы повышения квалификации преподавателей «Актуальные проблемы конструирования изделий легкой промышленности» в качестве итоговой аттестационной работы были представлены 18 проектов образного художественно-стилистического решения формирования внешности современной женщины. Таким образом, в практике преподавания отдельных дисциплин в вузах метод проектов находит широкое применение.

Заключение. Результативное использование метода проектов в образовательной практике возможно при осуществлении следующих организационно-педагогических условий:

1. Реализация преемственности в организации образовательной деятельности на всех уровнях с применением метода проектов.

2. Организовать системное обучение преподавателей вузов и школы применению метода проектов в информационной образовательной среде.

3. Ввести методы проектов в рабочие программы дисциплин, практик для системы высшего образования.

4. Проектное обучение идеально вписывается в последовательный переход от проектов по решению задач, где результат известен, имеется только один верный ответ и этот ответ предсказуем, к проектам, где не известно верное решение, необходимо оценить возможные пути решения, выбрать один подход и действовать в соответствии с ним. Это приведет к возможности продвижения проектов на рынок и коммерциализировать полученные результаты.

Литература:

1. Казун А.П. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран / А.П. Казун, Л.С. Пастухова // Образование и наука. - 2018. - № 2. - С. 32-59.

2. Павлова И.В. Проектно-ориентированное обучение в рамках андрогогического подхода / И.В. Павлова, Ф.А. Сангер // Управление устойчивым развитием. - 2018. - № 6 (19). - С. 102-109.

3. Sanger P. Integrating Project Management, Product Design with Industry Sponsored Projects provides Stimulating Senior Capstone Experiences / P. Sanger // International Journal of Engineering Pedagogy. 2011 - Vol. 1 (2). - № 1. - Pp. 13-18.

4. Carol H. Fitzsimons. Role of Project based learning in education Case study of Young Enterprise Northern Ireland / Carol H. Fitzsimons // 19th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2016). Clayton Hotel, Belfast. UK. 21-23 September 2016. - P. 1289-1293.

5. Чайковская О.Н. Потенциал технологии Problem-Based learning для организации образовательного процесса в классическом университете / О.Н. Чайковская, О.Н. Калачикова // Вестник ТГПУ. - 2016. - № 12 (177). - С. 82-86.

6. Проектное обучение: практики внедрения в университетах; под общей редакцией: О.В. Лешуков, Н.В. Исаева, Л.А. Евстратова. - М.: Издательский дом НИУ ВШЭ. - 2018. - 149 с.

7. Павлова И.В. Применение проектного метода обучения в инженерном вузе / И.В. Павлова, Ф.Т.

Шагеева, О.Ю. Хацринова, Ф.А. Сангер, М.С. Сунцова. – Казань. - РИЦ: Школа. – 2019. – 203 с.

8. Sanger Phillip A. Introducing Project Based Learning into Traditional Russian Engineering Education / Phillip A. Sanger, Irina V. Pavlova, Farida T. Shageeva, Olga Y. Khatsrinova, Vasily G. Ivanov // ICL2017 - 20th International Conference on Interactive Collaborative Learning 27-29 September 2017. - Budapest, Hungary. - P 154-162.

9. Тарасова Е.Н. К вопросу организации проектно-исследовательской деятельности студентов в инженерном вузе / Е.Н. Тарасова, О.Ю. Хацринова // Управление устойчивым развитием. - 2021. - № 1 (32). - С.109-116.

10. Мошев Е.Р. Концепция и практическая реализация проблемно-ориентированной системы для информационной поддержки жизненного цикла химико-технологического оборудования / Е.Р. Мошев, В.П. Мешалкин // Математические методы в технике и технологиях. - ММТТ. - 2018. - Т. 4. - С. 124.

References:

1. Kazun A.P. Practices of using the project teaching method: experience of different countries / A.P. Kazun, L.S. Pastukhova // Education and Science. - 2018. - № 2. - Pp. 32-59.

2. Pavlova I.V. Project based learning in the framework of the androgogical approach / I.V. Pavlova, Ph.A. Sanger // Sustainable Development Management. - 2018. - № 6 (19). - Pp. 102-109.

3. Sanger P. Integrating Project Management, Product Design with Industry Sponsored Projects provides Stimulating Senior Capstone Experiences / P. Sanger // International Journal of Engineering Pedagogy. - 2011 - Vol. 1 (2). - № 1. - Pp. 13-18.

4. Carol H. Fitzsimons. Role of Project based learning in education Case study of Young Enterprise Northern Ireland / Carol H. Fitzsimons // 19th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2016). Clayton Hotel, Belfast. UK. 21-23 September 2016. - Pp. 1289-1293.

5. Chaikovskaya O.N. Potential of Problem-Based Learning Technology for Organization of the Educational Process in a Classical University. Tchaikovskaya, O. N. Kalachikova // Bulletin of TSPU. - 2016. - № 12 (177). - Pp. 82-86.

6. Project-based learning: implementation practices at

universities / Edited by: O. Leshukov, N.V. Isaeva, L.A. Evstratova. - M.: NRU HSE Publishing House. - 2018. - 149 p.

7. Pavlova I.V. Application of the project teaching method in an engineering university / I.V. Pavlova, F.T. Shageeva, O. Yu. Khatsrinova, F.A. Sanger, M.S. Sunstova. - Kazan. - RIC: School. - 2019. - 203 p.

8. Sanger Phillip A. Introducing Project Based Learning into Traditional Russian Engineering Education / Phillip A. Sanger, Irina V. Pavlova, Farida T. Shageeva, Olga Y. Khatsrinova, Vasily G. Ivanov // ICL2017 - 20th International Conference on Interactive Collaborative Learning 27-29 September 2017. - Budapest, Hungary. – Pp. 154-162.

9. Tarasova E.N. To the question of organizing the design and research activities of students in an engineering university / E.N. Tarasova, O.Yu. Khatsrinova // Management of sustainable development. - 2021. - № 1 (32). - Pp.109-116.

10. Moshev E.R. Concept and practical implementation of a problem-oriented system for information support of the life cycle of chemical technological equipment / E.R. Moshev, V.P. Meshalkin // Mathematical methods in engineering and technology. - ММТТ. - 2018. - Т. 4. - P. 124.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Хацринова Ольга Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: khatsrinovao@mail.ru

Павлова Ирина Викторовна (г. Казань, Россия), кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: ipavlova@list.ru

УДК 378.1

Педагогический дизайн в проектировании учебника для вуза

Pedagogical Design of the Textbook for the University

Никитина Л.Л., Казанский национальный исследовательский технологический университет, naik@bk.ru

Гаврилова О.Е., Казанский национальный исследовательский технологический университет, oegavrilova@mail.ru

Nikitina L., Kazan National Research Technological University, naik@bk.ru

Gavrilova O., Kazan National Research Technological University, oegavrilova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.009

Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Синергия-2021».

Ключевые слова: двухуровневое образование, бакалавриат, магистратура, компетенции, педагогический дизайн, учебник, содержание учебника.

Keywords: two-level education, bachelor's degree, master's degree, competence, pedagogical design, textbook, textbook content.

Аннотация. Социокультурные условия развития системы высшего образования: повсеместное использование информационных технологий, новых средств коммуникации, динамичность процессов, происходящих в современном обществе, привели к появлению такого направления в педагогике, как педагогический дизайн. Данное понятие заимствовано из англоязычной литературы и определяется как направление информатизации образовательного процесса или создания некоего учебного контента дисциплины. Знания педагогического дизайна большей частью применяются для проектирования дистанционного и онлайн-обучения. Однако ограничивать педагогический дизайн проектированием одним только контентом нецелесообразно, его принципы и подходы могут быть эффективно перенесены на традиционный процесс обучения. Педагогический дизайн направлен на то, чтобы сделать процесс обучения интересным, относительно легким и доступным. Соответственно, если эти задачи рассматривать с позиции учебного процесса в целом, то педагогический дизайн может позволить эффективно не только систематизировать педагогическое воздействие в рамках традиционных лекционных и практических занятий, но и проектировать средства обучения (лекционные презентации, учебно-методические пособия, учебники и т.п.). Учебник как основное средство обучения в образовательном процессе претерпевает изменения. В статье рассматриваются подходы и принципы педагогического дизайна, использованные авторами статьи при проектировании учебника для студентов вуза, а также раскрываются требования к содержанию современного учебника для вуза в условиях реализации двухуровневой подготовки специалистов (бакалавров и магистров) в компетентностном формате. Современный учебник для вуза должен быть средством обучения не только, излагающим предметное содержание дисциплины, но и обеспечивающим реализацию целей и задач, преемственность содержания для каждого уровня подготовки.

Abstract. The sociocultural conditions for the development of the higher education system: the widespread use of information technology, new means of communication, and the dynamism of processes taking place in modern society, have led to the emergence of such a direction in pedagogy as pedagogical design. This concept is borrowed from English-language literature and is defined as the direction of informatization of the educational process or the creation of some educational content of the discipline. The knowledge of pedagogical design is mainly used for the design of distance and online learning. However, it is not advisable to limit pedagogical design to designing content alone with content; its principles and approaches can be effectively transferred to the traditional learning process. The pedagogical design is aimed at making the learning process interesting, relatively easy and affordable. Accordingly, if these tasks are considered from the perspective of the educational process as a whole, then pedagogical design can effectively not only systematize the pedagogical impact in the framework of traditional lecture and practical classes, but also design teaching tools (lecture presentations, teaching aids, textbooks, etc.). The textbook as the main means of teaching in the educational process is undergoing changes. The article discusses the approaches and principles of

pedagogical design used by the authors of the article when designing a textbook for university students, and also reveals the requirements for the content of a modern textbook for a university in the context of the implementation of two-level training of specialists (bachelors and masters) in a competent format. A modern textbook for a university should be a learning tool, not only setting out the subject matter of the discipline, but also ensuring the implementation of the goals and objectives of training, the continuity of the content of students' training for each level of training.

Введение. Современная система высшего образования является двухуровневой, включающей в себя уровни подготовки бакалавриат и магистратуру. Данное обстоятельство позволяет говорить о реализации важной части непрерывного образования, направленной на обеспечение и повышение конкурентоспособности молодого специалиста на рынке труда. При этом двухуровневая подготовка в вузе предполагает соответствующее информационно-методическое обеспечение образовательного процесса, способствующее формированию требуемых федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) компетенций на каждом уровне. Возникает необходимость пересмотра существующего учебно-методического обеспечения и разработки новых, соответствующих потребностям современного образовательного процесса, средств обучения [1–4].

В настоящее время в педагогике большую популярность приобретает такое направление как педагогический дизайн. В общем случае определение данного понятия предполагает наличие единства и взаимосвязи цели обучения, учебного материала и инструментария для обеспечения процесса обучения. Однако, большинство статей [5–10] посвящено рассмотрению педагогического дизайна как направления информатизации образовательного процесса или создания некоего учебного контента учебного курса дисциплины «со стратегией». Областью применения знаний педагогического дизайна по большей части предполагается онлайн-обучение. Тем не менее исследователи не отрицают того факта, что в основе педагогического дизайна лежит системный подход. Если вернуться к общему определению этого направления [8;10–13] в педагогике, то можно заключить, что ограничивать педагогический дизайн одним только контентом нецелесообразно.

Его принципы и подходы могут быть эффективно перенесены на традиционный процесс обучения, с учетом современных потребностей обучающихся. Педагогический дизайн направлен на то, чтобы сделать процесс обучения интересным, относительно легким и доступным, соответственно, если эти же задачи рассматривать с позиции учебного процесса

вообще, то педагогический дизайн может позволить эффективно систематизировать педагогическое воздействие в рамках традиционных лекционных и практических занятий. Это и подход к конструированию лекционных презентаций, и к формированию учебно-методических пособий и учебников, и к оформлению наглядных материалов, и к построению занятий в целом. Педагогический дизайн можно и нужно рассматривать шире, чем проектирование контента дисциплин.

Цель данной статьи – показать ключевую роль педагогического дизайна в проектировании современного учебника для вуза, раскрыть основные аспекты его применения и привлечь внимание к значимости педагогического дизайна в оценке и экспертизе учебных изданий.

Материалы и методы исследования. Для достижения поставленной цели в процессе исследования использовались такие методы как анализ педагогической литературы и образцов изданий по отдельному направлению подготовки, анализ и синтез полученной информации, сравнение данных, метод анализа и проектирование структуры и содержания современного учебного издания для вуза. А также использовался метод наблюдения и опроса участников образовательного процесса на предмет удовлетворенности учебником по дисциплине профессиональной направленности. Материалами для исследования послужили данные, представленные в педагогических статьях, структура и содержание отдельных учебников, удовлетворенность студентов существующими средствами обучения.

Результат. Основным средством обучения в системе образования был и остается учебник. Грамотно составленный учебник позволяет повысить эффективность процесса обучения. В настоящее время кроме традиционного учебника в виде книги существуют учебники на основе технологии HTML, Викиучебник (интернет-ресурс для чтения, копирования, содержание которого можно изменять), аудиоучебник, электронный учебник (электронный вариант бумажного учебника) [1]. В любой из перечисленных форм учебник является средством обучения, содержащим системное изложение информации в определённой предметной области. Достаточно большое число обучающихся отмечает, что восприятие

печатного издания материала привычнее и комфортнее, чем восприятие некоего электронного контента. Это подтверждает сохраняющуюся востребованность печатных изданий содержания различных дисциплин. Для современного средства обучения важно не только собственно содержание, оно должно представлять собой комплексную информационную модель. Учебник как основное средство обучения сегодня должен обеспечить реализацию множества функций, начиная от информационной, заканчивая функцией самоконтроля. При этом при отборе его содержания следует учитывать непрерывность и преемственность образовательного процесса для каждой образовательной ступени, что в первую очередь обусловлено особенностями подготовки специалистов бакалавриата и магистратуры.

На сегодняшний день достаточно большое значение при подготовке учебных пособий и учебников имеет ориентация авторов на достаточный процент авторского текста и минимальный процент заимствований, а между тем, учебник – не художественное произведение, часть учебного материала принята научным и педагогическим сообществом уже давно, соответственно большая часть материала (в зависимости от курса) должна оставаться в неизменном виде из года в год из издания в издание не зависимо от авторства. Особенно заметна эта ситуация, если обратить внимание на современные учебники для школьников, многие теоремы и постулаты, давно привычные нашему уху и глазу, переформулированы до такой степени, что их невозможно заучить наизусть как двадцать лет назад. А между тем, эта информация не требует какого-то серьезного осмысленного восприятия. Таким образом, только часть материала должна быть трансформирована в соответствии с новыми условиями жизни. Оценка изданий должна производиться педагогами без учета заимствований, преимущественно на предмет педагогического дизайна, то есть насколько интересно, доступно и современно представлен материал. Здесь важны структурирование материала, иллюстрации, системность изложения, взаимосвязи элементов материала, современные данные, легкость восприятия текста и иллюстраций, практическая ценность материала и т.д. Часть материала, которая не подлежит изменению в зависимости от современных условий развития науки и техники, которая не подлежит серьезному осмыслению обучающимися, а только простому запоминанию, должна сохранять все привычные формулировки,

принятые научным и педагогическим сообществом.

Сегодня для учебника не столь важна форма (электронная или бумажная), современные Интернет-технологии гарантируют его доступность любому пользователю в различных форматах. На первый план при разработке учебника выходят его содержание и структура, обеспечение адекватного восприятия информации, т.к. с развитием современных средств коммуникации, информационных технологий произошли изменения в потребностях и в восприятии информации современного человека.

Содержание вузовского учебника должно быть актуальным и быть востребованным в длительной перспективе, т.е. быть относительно инвариантным при возможных незначительных изменениях, отражать накопленный научно-профессиональным сообществом опыт, при этом очерчивать направления развития науки в целом и в конкретной профессиональной сфере в случае учебника по специальной дисциплине. Основу структуры учебников для бакалавров составляет принцип предметности, для магистров – деятельностьный принцип.

Авторами статьи и профессором, д.т.н. Махоткиной Л.Ю. разработаны с учетом выявленных требований к средствам обучения и изданы учебники для студентов вуза, обучающихся по направлению «Конструирование изделий легкой промышленности» [14–16]. Большинство учебников для данного направления подготовки посвящены вопросам или конструирования одежды, или конструирования изделий из кожи в условиях массового производства. Анализ современной ситуации в легкой промышленности РФ позволил выявить увеличение числа малых и средних предприятий, что нами учитывалось при составлении учебника. Учитывая то, что один из основных видов деятельности конструкторов на предприятиях легкой промышленности – это проектный, целесообразным является изучение вопросов проектирования и определение места конструирования в данном процессе. Разработанные учебники представляют собой систему из инвариантной части, посвященной особенностям проектирования изделий легкой промышленности, методам и стадиям проектирования и пр. [14], и вариативных, посвященных вопросам конструирования различных изделий легкой промышленности [15;16]. Для рационального процесса конструирования и выбора конструктивных решений проектируемых изделий легкой

промышленности в содержание учебников включены разделы, касающиеся антропологических, психологических и эргономических, маркетинговых и других аспектов. Такое структурирование учебного материала позволяет формировать у студентов комплексное представление о процессе проектирования изделий легкой промышленности при массовом или индивидуальном производстве и места конструирования в нем, начиная с предпроектных исследований и заканчивая запуском модели изделия легкой промышленности в производство в условиях различных масштабов производства. Существенное значение такое структурирование имеет в подготовке магистров по направлению «Конструирование изделий легкой промышленности». Большинству студентов-магистров, имеющих квалификацию бакалавра по смежным направлениям или другим направлениям подготовки, необходимо в кратчайшие сроки изучить в целом процесс проектирования различных изделий легкой промышленности и процесс конструирования, в частности [17].

Использование модулей при конструировании учебника позволяет максимально упростить подход к педагогическому дизайну в контексте печатных изданий. Экспериментальная работа проводилась авторами с 2011 года [18], в рамках которой содержание отдельных дисциплин разбивалось на относительно самостоятельные модули, информация условно разделялась на аксиоматические блоки, не требующие осознанного размышления, подлежащие простому заучиванию, блоки, предназначенные для осознанного восприятия и практической проработки, блоки, требующие максимальной визуализации содержания. Первый учебник был структурирован на основе принципа модульного обучения. Каждый из трех модулей программы был взаимосвязан по содержанию с другими, но, тем не менее, являлся относительно самостоятельным, мог изучаться в удобном для студента порядке. В начале каждого раздела и темы новая информация была представлена в сокращенном укрупненном виде для ее систематизации и удобства восприятия. Задания и темы для самостоятельной работы студента (СРС) предусматривали целесообразную вариативность. Выбор варианта для выполнения самостоятельной работы осуществлялся студентом совместно с преподавателем. В процессе использования экспериментального учебника студенты показали повышение качества

и скорости освоения теоретического и практического материала.

Наблюдения и результаты опросов показали, что применение модульной технологии и средств педагогического дизайна при проектировании современного учебника обеспечило повышение скорости и качества освоения отдельных разделов не только в рамках программы бакалавриата, но и в рамках программы магистратуры. Скорость и качество освоения учебного материала разделов дисциплины студентами в рамках программ подготовки фиксировались в процессе наблюдения преподавателями по профессионально направленным дисциплинам, данные которого подтверждались результатами академической успеваемости. Опрос проводился среди обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры на предмет удовлетворенности учебным изданием в целом и особенностей восприятия отдельных элементов оформления учебника (например, удобство восприятия модульного структурирования содержания, возможность обеспечения индивидуального темпа освоения, достаточность уровня визуализации объектов изучения, доступность и понятность заданий для самостоятельной проработки). В ходе исследования было опрошено 314 студентов, обучающихся по направлению «Конструирование изделий легкой промышленности». Из них удобство модульного структурирования положительно оценили 78% респондентов, возможность индивидуализации темпа – 67%, визуализацию объектов – 81%, а содержание заданий для самостоятельной проработки – 63%.

Таким образом, большинство обучающихся отметили удобство восприятия структуры учебника, максимально доступную визуализацию этапов процесса проектирования, интересную авторскую манеру изложения материала, логичность и продуманность контрольных вопросов и заданий, обширный список литературных источников, который также оказался полезным для обучающихся. Некоторые из обучающихся подчеркнули удобство восприятия информации в максимально структурированном виде (рисунки, таблицы, схемы) вместо привычных длинных текстов.

Заключение. Таким образом, использование основных положений и приемов педагогического дизайна при проектировании традиционных и не только традиционных средств обучения вполне оправдано, целесообразно и эффективно.

Избранный авторами подход к рассмотрению педагогического дизайна и его роли в проектировании традиционных средств обучения

определяет перспективы новых прикладных исследований в области профессионального образования. На материале исследования разработаны и внедрены методические пособия и учебники в процесс подготовки для направления «Конструирование изделий легкой промышленности». Выявлено положительное влияние применения средств обучения, структурированных с ориентацией на компетентностный формат результата обучения и принципы педагогического дизайна, на эффективность подготовки данных специалистов. Результаты исследования используются преподавателями специальных дисциплин. Основные результаты исследования внедрены в учебный процесс Казанского национального исследовательского технологического университета.

Целесообразно выявлять отдельные группы рекомендаций по теоретическим основам педагогического дизайна средств обучения, доступным к применению для различных уровней

профессионального образования в зависимости от направлений и профилей подготовки будущих специалистов. Педагогический дизайн должен стать основой для оценки и экспертизы современных средств обучения. Такую оценку должны производить прежде всего опытные педагоги с достаточным стажем педагогической работы в конкретном учебном заведении определенного профиля подготовки, оценка изданий на предмет заимствований не должна играть первостепенную роль, скорее даже наоборот, чем больше общепринятых источников справочной информации использовано при составлении учебника, тем более подробные и полные сведения, учитывающие весь наработанный в отрасли опыт, в нем представлены. В работах, посвященных конструированию, технологии, дизайну в производстве изделий легкой промышленности особого внимания заслуживает также анализ иллюстративного материала, который имеет не меньшее значение, чем текстовое сопровождение.

Литература:

1. Никитина Л.Л., Гаврилова О.Е., Шагеева Ф.Т. Проектирование современного учебника для системы непрерывной профессиональной подготовки специалистов легкой промышленности в технологическом университете [Электронный ресурс] / Л.Л. Никитина, О.Е. Гаврилова, Ф.Т. Шагеева // Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. – 2016. - № 1(7). - Режим доступа: http://www.adimadi.ru/madi/article/view/261/pdf_172, свободный.
2. Шагеева Ф.Т. Проектирование и реализация образовательных технологий в условиях ДПО / Ф.Т. Шагеева // Высшее образование в России. – 2008. - № 1. – С. 97-101.
3. Nikitina, L.L., Gavrilova, O.E., Bogdanova, V.I., Ishmuratova, I.A., Shageeva, F.T. Technology of training customer goods industry engineers at the university of a new type. 2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2013.
4. Шагеева Ф.Т. Технологии дополнительного профессионального образования будущих инженеров / Ф.Т. Шагеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. - № 5. – С. 258-266.
5. Александрова И.Г. Основы педагогического дизайна и опыт его использования для проведения занятий в очной и заочной формах на курсах по повышению икт-компетентности [Электронный ресурс] / И.Г. Александрова. – Режим доступа: <https://ito-center.ifmo.ru>
6. Афанасьева П.В. Педагогический дизайн в системе E-Learning / П.В. Афанасьева. - Воронеж: Истоки, 2010. - 57 с.
7. Воронина Д.В. Педагогический дизайн в современной России: проблемы и пути развития / Д.В. Воронина // Pedagogical Journal. - 2016. - № 3. - С. 61-68.
8. Курносова С.А. Основы педагогического дизайна. Курс лекций по педагогическому дизайну: учебное пособие / С.А. Курносова. – Челябинск: Изд-во ЧГУ, 2014. - 100 с.
9. Педагогический дизайн практик исследовательского образования и STEM-технологий в современной школе: сб. науч. метод. материалов; под ред. Е.В. Киприяновой. - Челябинск: Цицеро, 2017. - 168 с.
10. Уваров А.Ю. Педагогический дизайн / А.Ю. Уваров // Информатика: прил. к газете «Первое сентября». - 2003. - № 30. - С. 2-31.
11. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории / Е.В. Абызова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. - 2010. - № 3. - С. 12-16.
12. Клепикова А.Г. Основы педагогического дизайна в интегрированной информационной среде обучения «Пегас» / А.Г. Клепикова. - Белгород: БелГУ, 2008. - 156 с.
13. Курносова С.А. Педагогический дизайн: эксплицирование понятия / С.А. Курносова // Международный журнал экспериментального образования. - 2012. - № 8. - С. 36-42.
14. Махоткина Л.Ю., Никитина Л.Л., Гаврилова О.Е. Конструирование изделий легкой промышленности: теоретические основы проектирования: учебник / Л.Ю. Махоткина, Л.Л. Никитина, О.Е. Гаврилова. - М.: ИНФРА-М, 2016. - 274 с.
15. Махоткина Л.Ю., Никитина Л.Л., Гаврилова О.Е. Конструирование изделий легкой промышленности: конструирование изделий из кожи: учебник / Л.Ю. Махоткина, Л.Л. Никитина, О.Е. Гаврилова. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 295 с.

16. Махоткина Л.Ю., Никитина Л.Л., Гаврилова О.Е. Конструирование изделий легкой промышленности: конструирование швейных изделий: учебник / Л.Ю. Махоткина, Л.Л. Никитина, О.Е. Гаврилова. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 324 с.
17. Гаврилова О.Е., Никитина Л.Л. Современный учебник «Конструирование изделий легкой промышленности» в условиях российского двухуровневого высшего образования / О.Е. Гаврилова,

Л.Л. Никитина // Журнал технических исследований. - 2016. - Т.2. - № 4. - С. 3.

18. Гаврилова О.Е., Никитина Л.Л., Махоткина Л.Ю. Спецглавы по конструированию одежды. Часть 1. «Теоретические основы формообразования оболочек из пластических материалов»: учебно-методическое пособие / О.Е. Гаврилова, Л.Л. Никитина, Л.Ю. Махоткина. - Казань: Центр инновационных технологий, 2011. - 124 с.

References:

1. Nikitina L.L., Gavrilova O.E., Shageeva F.T. Designing a modern textbook for a system of continuous professional training of light industry specialists at a technological university [Electronic resource] / L.L. Nikitina, O.E. Gavrilova, F.T. Shageeva // Car. Road. Infrastructure. - 2016. - № 1(7). - Access mode: http://www.adi-madi.ru/madi/article/view/261/pdf_172, free.
2. Shageeva F.T. Design and implementation of educational technologies in the conditions of DPO / F.T. Shageeva // Higher education in Russia. - 2008. - № 1. - S. 97-101.
3. Nikitina, L.L., Gavrilova, O.E., Bogdanova, V.I., Ishmuratova, I.A., Shageeva, F.T. Technology of training customer goods industry engineers at the university of a new type. 2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2013.
4. Shageeva F.T. Technologies of additional professional education for future engineers / F.T. Shageeva // Bulletin of Kazan Technological University. - 2008. - № 5. - S. 258-266.
5. Alexandrova I.G. Fundamentals of pedagogical design and experience of its use for conducting classes in full-time and part-time forms at courses to improve ICT competence [Electronic resource] / I.G. Alexandrova. - Access mode: <https://Ito-center.ifmo.ru>
6. Afanasyeva P.V. Pedagogical design in the E-Learning system / P.V. Afanasyeva. - Voronezh: Istoki, 2010. - 57 p.
7. Voronina D.V. Pedagogical design in modern Russia: problems and ways of development / D.V. Voronin // Pedagogical Journal. - 2016. - № 3. - S. 61-68.
8. Kurnosova S.A. Fundamentals of Pedagogical Design. Course of lectures on pedagogical design: textbook / S.A. Kurnosova. - Chelyabinsk: Publishing house of ChGU, 2014. - 100 p.
9. Pedagogical design of research education practices and STEM technologies in a modern school: collection of articles. scientific. method. materials; ed. E.V. Kipriyanova. - Chelyabinsk: Tsitsero, 2017. - 168 p.
10. Uvarov A.Yu. Pedagogical design / A.Yu. Uvarov // Informatics: adj. to the newspaper "September First". - 2003. - № 30. - С. 2-31.
11. Abyzova E.V. Pedagogical design: concept, subject, main categories / E.V. Abyzova // Bulletin of the Vyatka State Humanitarian University. - 2010. - № 3. - S. 12-16.
12. Klepikova A.G. Fundamentals of pedagogical design in the integrated information learning environment "Pegasus" / A.G. Klepikova. - Belgorod: BelGU, 2008. - 156 p.
13. Kurnosova S.A. Pedagogical design: explication of the concept / S.A. Kurnosova // International Journal of Experimental Education. - 2012. - № 8. - S. 36-42.
14. Makhotkina L.Yu., Nikitina L.L., Gavrilova O.E. Designing of light industry products: theoretical foundations of design: textbook / L.Yu. Makhotkina, L.L. Nikitina, O.E. Gavrilov. - M.: INFRA-M, 2016. - 274 p.
15. Makhotkina L.Yu., Nikitina L.L., Gavrilova O.E. Design of light industry products: design of leather products: textbook / L.Yu. Makhotkina, L.L. Nikitina, O.E. Gavrilova. - M.: INFRA-M, 2017. - 295 p.
16. Makhotkina L.Yu., Nikitina L.L., Gavrilova O.E. Design of light industry products: design of garments: textbook / L.Yu. Makhotkina, L.L. Nikitina, O.E. Gavrilova. - M.: INFRA-M, 2019. - 324 p.
17. Gavrilova O.E., Nikitina L.L. Modern textbook "Designing of products of light industry" in the conditions of Russian two-level higher education / O.E. Gavrilova, L.L. Nikitina // Journal of Technical Research. - 2016. - Т.2. - № 4. - P. 3.
18. Gavrilova O.E., Nikitina L.L., Makhotkina L.Yu. Special chapters on clothing design. Part 1. "Theoretical foundations of the shaping of shells from plastic materials": teaching aid / O.E. Gavrilova, L.L. Nikitina, L.Yu. Makhotkina. - Kazan: Center for Innovative Technologies, 2011. - 124 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Никитина Людмила Леонидовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры конструирования одежды и обуви, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: naik@bk.ru

Гаврилова Ольга Евгеньевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры конструирования одежды и обуви, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: ogavrilova@mail.ru

УДК 378.14

Информационное образовательное пространство базовой графической подготовки

Informational educational space basic graphic training

Усанова Е.В., Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева (КНИТУ-КАИ), usanovahelena@mail.ru

Usanova E., Kazan national research technical University them. A.N. Tupolev (KNRTU-KAI), usanovahelena@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.010

Ключевые слова: базовая геометро-графическая подготовка, дидактическая организация, информационное образовательное пространство.

Keywords: basic geometric and graphic training, didactic organization, informational educational space.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена проблемами организации базовой геометро-графической подготовки на фоне информатизации образования и интенсивного внедрения в высокотехнологичное производство передовых наукоёмких компьютерных технологий.

Цель статьи заключается в обосновании модели организации информационного образовательного пространства базовой геометро-графической подготовки специалистов в области техники и технологий в технических вузах контексте наукоёмких компьютерных технологий.

С учетом имеющегося опыта мирового и отечественного профессионального образования, направлений системной интеграции образовательных структур с целью обеспечения целостности и системности проектно-конструкторской деятельности выпускников вузов в высокотехнологичных наукоёмких отраслях производства предложена авторская трактовка модели содержания и дидактической организации информационного образовательного пространства базовой геометро-графической подготовки. Представлены результаты опыта реализации модели по мере ее совершенствования для проектно-конструкторской деятельности в среде наукоёмких компьютерных технологий.

Статья предназначена для обсуждения научно-педагогическим сообществом.

Abstract. The relevance of the article is due to the problems of organizing basic geometric and graphic training against the background of informatization of education and intensive introduction of advanced high-tech computer technologies into high-tech production.

The purpose of the article is to substantiate the model of the organization of the information educational space of the basic geometric and graphic training of specialists in the field of engineering and technology in technical universities in the context of high-tech computer technologies.

Taking into account the existing experience of world and domestic professional education, the directions of system integration of educational structures in order to ensure the integrity and consistency of the design activities of university graduates in high-tech knowledge-intensive industries, the author's interpretation of the content model and didactic organization of the information educational space of basic geometric and graphic training is proposed. The results of the experience of implementing the model as it is improved for design activities in the environment of high-tech computer technologies are presented.

The article is intended for discussion by the scientific and pedagogical community.

Введение. Передовые достижения новой промышленной революции, продвигаемые интенсивным развитием нано-, био-, инфо-, когнитивных и наукоёмких компьютерных технологий, во многом определяют направления инноваций в проектировании и функционировании инженерной подготовки в

России [4;6;7;14,15]. Вместе с переходом предприятий к комплексной информатизации жизненного цикла изделий в контексте наукоёмких компьютерных технологий меняются не только характер профессиональной деятельности современного инженера, но и «технологемы» его мышления [7]. Инженеры в

среде наукоёмких компьютерных технологий определенно должны обладать новым проектным, исследовательским, творческим и т.д. мышлением. Но вот уже сегодня проектное мышление без понимания сущности новой парадигмы проектной деятельности и управления проектами, основанной на «умных» цифровых двойниках (*Smart Digital Twin*) считается ограниченным [1]. Требования к новому поколению инженерных кадров поднимаются на новый, все более высокий качественный уровень. Особую актуальность и значимость в контексте стремительного развития наукоёмких компьютерных технологий приобретает системное мультидисциплинарное мышление, основанное на целостной системе знаний, умений, владений ими, полученных в результате междисциплинарной интеграции образования. Необходимость его формирования обсуждается в ряде работ [16;17 и др.].

Системообразующим фактором целостности знаний, умений, владений являются интегральные качества личности специалиста – его компетентностные характеристики, формируемые в процессе профессиональной подготовки. Основной компетенцией в подготовке «инженерно-технологического спецназа», как подчеркивают специалисты-исследователи Центра компетенций Национальной технологической инициативы на базе Института передовых производственных технологий Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, должна стать способность создавать новые конкурентоспособные технические объекты на основе интеграции достижений в различных областях знаний и передовых наукоёмких технологий [7]. Особую актуальность приобретает способность создавать новые технические объекты в сфере конструкторско-технологических разработок. Содержание и дидактическая организация профессиональной подготовки в этой сфере должны быть ориентированы на соответствие компетенций будущих инженеров тенденциям и вызовам технического прогресса, на формирование готовности осуществлять профессиональную проектно-конструкторскую деятельность «через решение усложняющейся системы учебно-производственных задач» в процессе «формирования графической культуры как части системы профессиональной подготовки» [2].

В процессе целенаправленного формирования компетенций современной проектно-конструкторской деятельности, основой которой является геометро-графическая подготовка в

контексте функционирования наукоёмких компьютерных технологий в высокотехнологичном производстве, для осуществления учебно-познавательного взаимодействия необходима организация информационного образовательного пространства с применением современных методов онлайн коммуникаций (интернет, e-learning) [8;10;13 и др.]. Эти интернет-технологии получения знаний, умений, владения ими обеспечивают коммуникацию между преподавателем и студентом и студентами между собой, взаимодействуя через интернет. В современной геометро-графической подготовке их используют как обучающую методику в аудиторном обучении, когда преподаватель и студенты взаимодействуют через сеть, находясь в одном месте. Как форма получения образования на расстоянии, сохраняющая компоненты учебного процесса с использованием интерактивных интернет-технологий, технические университеты уже применяют в базовой геометро-графической подготовке удаленное дистанционное обучение, где онлайн-методы используют как часть дистанционной формы [5;10-12].

Организация учебного процесса средствами дистанционных технологий осуществляется через системы управления обучением (*Learning Management System, LMS*) – электронные платформы, заменяющие функции и компоненты физического учебного заведения (*Moodle, Росдистант, InStudy, MegaCampus, BlackBoard, Sakai* и др.). *LMS*, включающие учебные материалы, средства доставки и контроль знаний – методическую, организационную, техническую модель обучения. Они обеспечивают организацию, управление и техническую поддержку процессов дистанционного обучения, см. рисунок 1.

На онлайн-платформе обучающийся самостоятельно может изучать теорию, получая необходимые знания. Поскольку геометро-графическая подготовка является базисной для многих естественно-математических и технических дисциплин, то использование цифровых технологий в качестве прикладного методологического инструментария может только способствовать укреплению и расширению в интеграции с этими дисциплинами [4;10-13]. К тому же, специфика геометро-графической подготовки такова, что практическому применению учебной информации с целью наиболее полного освоения целесообразно обучать, представляя ее в контексте будущей профессиональной

деятельности [3]. Такое контекстное обучение дополнительно служит развитию

мультидисциплинарного обучения обучающихся.

мышления

Функции платформы управления образованием



Рисунок 1. – Функции LMS BlackBoard

Целью данной работы является обоснование модели содержания и дидактической организации образовательного пространства как средства и способа профессионально-направленной базовой геометро-графической подготовки к деятельности в среде современных наукоёмких компьютерных технологий.

Материалы и методы. Модель формирования базовых геометро-графических компетенций как система действий по созданию организационно-педагогических условий (ОПУ) формирования базовых геометро-графических компетенций и средство реализации профессионально-направленной графической подготовки включает блоки: мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, диагностический.

Мотивационно-целевой блок, см. рисунок 2. Формируется через вектор стратегического развития: целеполагание, приоритеты, перспективы с учетом изменения статусных

ориентиров. Этот блок модели, включает теоретико-методологические основания формирования базовых геометро-графических компетенций как основную цель базовой геометро-графической подготовки для перспективных и актуальных видов деятельности, обеспечивающих конкурентоспособность выпускника.

Цифровые технологии позволяют расширить потенциал задействованных в мотивационно-целевом блоке приоритетных и ключевых в достижении целей базовой геометро-графической подготовки методологических подходов, дидактических принципов, современных теорий проектирования и функционирования инженерной подготовки, визуализации обучающей информации, теории механизмов усвоения знаний, что подтверждается многолетними исследованиями автора [9;11;12 и др.].

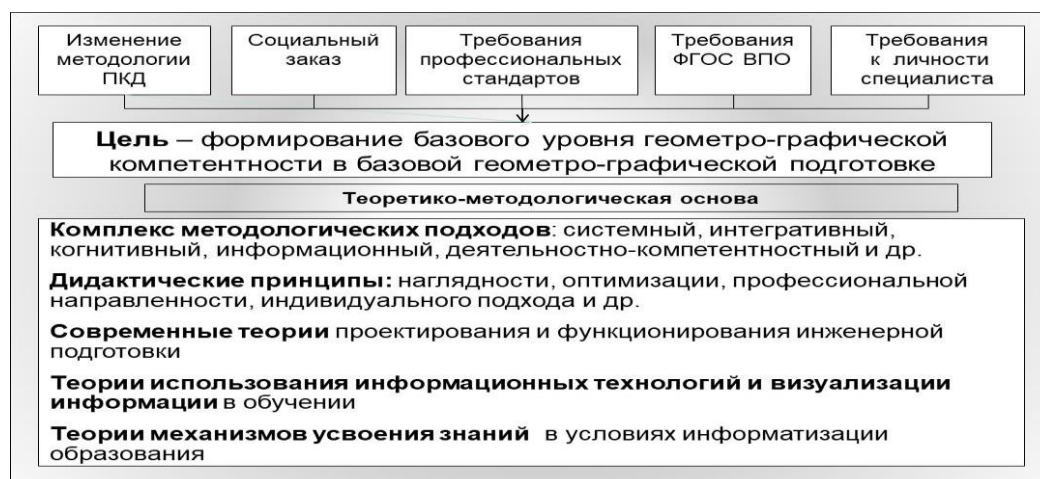


Рисунок 2. – Мотивационно-целевой блок

Содержательно-процессуальный блок, см. рисунок 3. Отбор содержания геометро-графического образования в электронный учебно-методический комплекс осуществляется на основе методологических подходов и принципов мотивационно-целевого блока с учетом междисциплинарных связей, получаемых в рамках интеграционных мероприятий. Конструирование содержания сводится к

решению задачи его соответствия социальному заказу на профессиональный уровень специалиста, требованиям профессиональных стандартов, требованиям ФГОС ВПО, требованиям к личности специалиста.

Помимо размещенных в LMS BlackBoard обучающих материалов, блок содержит ссылки на сторонние ресурсы, сайты, способствующие мультидисциплинарной учебной деятельности.

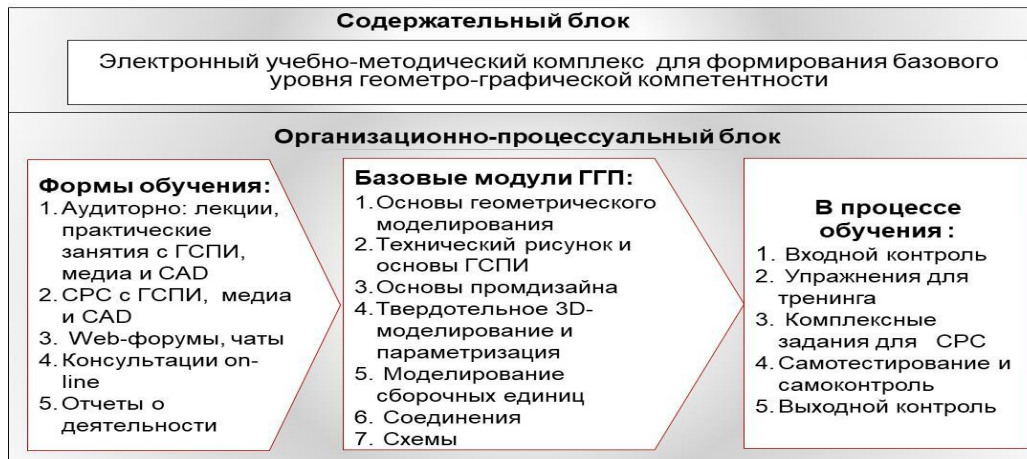


Рисунок 3. – Содержательно-процессуальный блок

Все формы обучения: аудиторные занятия, самостоятельная работа студентов, Web-форумы, on-line консультации осуществляются с применением CAD-систем, графических средств представления информации, мультимедиа. Практическому применению знаний, умений, владений студент учится с преподавателем, выполняя «квазипрофессиональные» учебные задания на практических занятиях. Смещение акцента в базовой геометро-графической подготовке на самостоятельную работу студента, стимулирует личностный смысл его учения, познавательную и профессиональную мотивацию. Кроме того, самостоятельная работа студентов реализует внутреннюю мотивацию к процессу самостоятельного приобретения

студентом знаний, умений и навыков владения ими.

Технологии применения форм и методов содержательно-процессуального блока, позволяющие четко структурировать учебный процесс в целом, каждое отдельное занятие, этапы работы внутри занятия, имеют важные преимущества с точки зрения подготовки будущих инженеров в самоорганизации учебной деятельности, саморазвитии, формировании значимых качеств личности для профессионального становления инженера.

Диагностический блок, см. рисунок 4. Отчеты об учебной деятельности отправляются в LMS BlackBoard, см. рисунок 1, осуществляя обратную связь в диалоге студент-преподаватель.

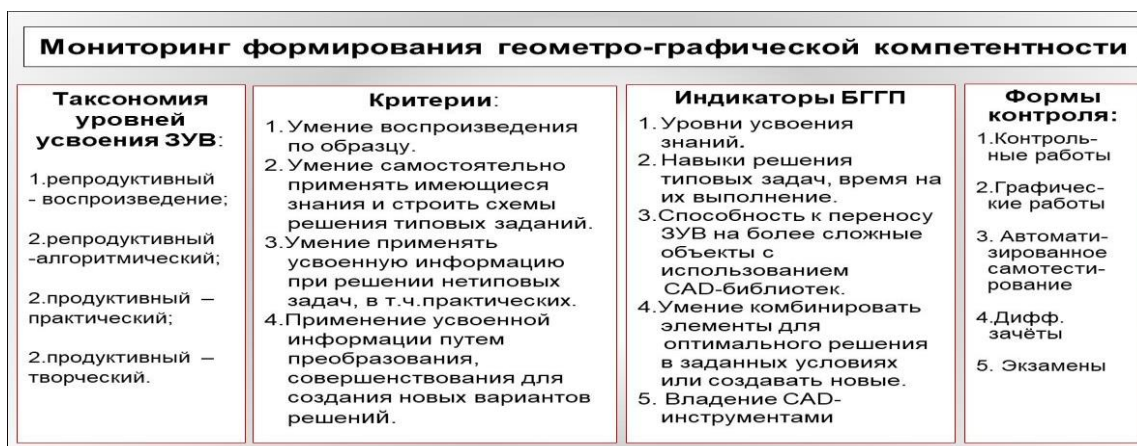


Рисунок 4. – Диагностический блок

При осуществлении мобильного мониторинга формирования компонент базовых геометро-графических компетенций в этом блоке отчеты дают возможность отследить результаты обучения. Но, тем не менее, все формы контроля в блоке, кроме самотестирования с применением графических тестов по теоретической части изучаемых модулей, требуют графических построений. Поэтому проверка самостоятельности выполнения графических работ и, параллельно, владения CAD-инструментами осуществляется преподавателем индивидуально по каждому обучающемуся.

Результаты исследования. Рассматриваются на примере КНИТУ-КАИ. Образовательное пространство в геометро-графической подготовке

на базе *LMS BlackBoard*, функционирующей в КНИТУ-КАИ с 2011 г., дает возможность автору постоянно обновлять электронные обучающие материалы, учитывая уровни интеллектуальной активности, развития визуально-пространственного интеллекта обучающихся в процессе группового и индивидуального информационного общения. Интегральные результаты влияния на уровень формирования базовых геометро-графических компетенций от внедрения инновационных мероприятий в базовой геометро-графической подготовке студентов специальности 150202 (2005–2009 гг. [9, с.85], 2019/2020 – отчеты в *BlackBoard*), иллюстрирует рисунок 5:

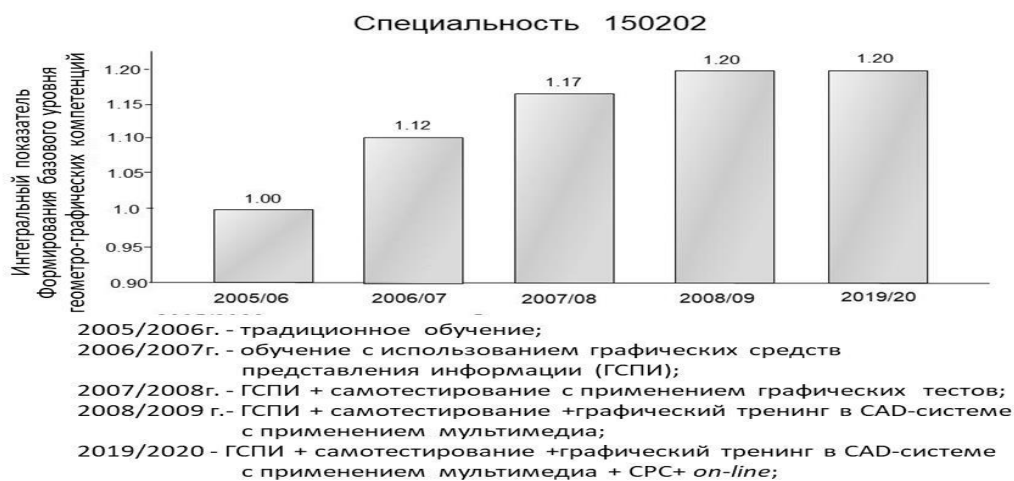


Рисунок 5. – Влияние инновационных мероприятий на формирование базовых геометро-графических компетенций

Анализ результатов мониторинга, см. рисунок 5 позволяет сделать следующие основные выводы:

1. Использование визуализации (2006÷2008 гг.) учебной информации в виде графических средств ее представления, самотестирования с применением графических тестов, в сравнении с традиционными печатными аналогами имеет неоспоримое преимущество при освоении знаний, умений, владения ими в базовой геометро-графической подготовке. Уровень формирования компонент базовых геометро-графических компетенций вырос на 10÷12% в сравнении с традиционным обучением, принятым за единицу.

2. Качество освоения базовых составляющих геометро-графических компетенций при комплексном использовании графических средств представления информации, самотестирования, технологий мультимедиа и CAD-систем (2007÷2009 гг.), *on-line* базовой геометро-графической подготовки (2019/2020 г.)

в сравнении с традиционными формами учебного процесса возрастает в среднем на 17÷20%. Прочность знаний и профессиональных умений увеличивается за счёт тренинга и мотивации к самообучению в самостоятельной работе студента.

3. Опыт работы в информационной образовательной среде показал, что обучаемые с изначально высоким уровнем подготовки, как правило, выбирают задания более высокого уровня сложности, в то время как слабоуспевающие студенты начинают с самых простых вариантов. Уровень владения CAD-инструментарием у последних становится соизмеримым с уровнем хорошо успевающих студентов, но в плане когнитивной проектно-конструкторской деятельности они остаются на алгоритмическом (репродуктивном).

Заключение. Стабильные показатели освоения базовых составляющих компетенций проектно-конструкторской деятельности, формируемых в рамках модели образовательного пространства

базовой геометро-графической подготовки, демонстрируют надежность ее дидактической организации в плане обучающего воздействия. Влияние комплексного применения графических средств представления информации, медиасредств и САД-систем на формирование компонент базовых компетенций проектно-конструкторской деятельности даже при весьма несложных, доступных каждому преподавателю,

технологиях оформления дает стабильные показатели их сформированности. Тем самым, организация модели информационного образовательного пространства как средства профессионально-направленной геометро-графической подготовки специалистов в области техники и технологий с применением современных *on-line* технологий подтверждает свою состоятельность.

Литература:

1. Боровков А.И., Рябов Ю.А., Марусева В.М. Новая парадигма цифрового проектирования и моделирования глобально конкурентоспособной продукции нового поколения / А.И. Боровков, Ю.А. Рябов, В.М. Марусева // Цифровое производство: методы, экосистемы, технологии. - МШУ СКОЛКОВО. – 2018. – С. 24–44.
2. Брыкова Л.В. Концептуальная модель формирования графической культуры будущего инженера [Электронный ресурс] / Л.В. Брыкова // III Всероссийская научно-практическая Интернет-конференция «Инновационные направления в педагогическом образовании» с международным участием. – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/5203>
3. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе// Высшее образование в России / А.А. Вербицкий. – 2006. – № 11. - С. 39-46.
4. Горнов А.О., Кондратьев В.В., Усанова Е.В. Междисциплинарный подход к инженерной подготовке на основе естественной деятельностной логики / А.О. Горнов, В.В. Кондратьев, Е.В. Усанова // Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. = *Avtomobil'. Doga. Infrastruktura.* - 2017. - № 1. - С. 25.
5. Гузнецов В.Н. Информационные технологии в графических дисциплинах технического университета / В.Н. Гузнецов // Геометрия и графика. - 2013. - V.1.1.3/4. - С. 26-28.
6. Инженерное образование: экспертная оценка, диагноз, перспективы (обзор) // Высшее образование в России. - 2011. - № 12. - С. 65-75.
7. Современное инженерное образование [Электронный ресурс] / Материалы ВКС-конференции (СПб, 22-24 июня, 2020 г.); Центр НТИ СПбПУ. – Режим доступа: <https://nticenter.spbstu.ru/news/7380>
8. Столбова И.Д. Обзор проблем графической подготовки в высшей школе: сборник трудов / И.Д. Столбова // Материалы Международной научно-методической конференции по инженерной геометрии и компьютерной графике. – М., Изд-во МИТХТ, 2010. – С. 118-135.
9. Рукавишников В.А. Базовая геометро-графическая подготовка специалистов в области техники и технологии: монография / В.А. Рукавишников, Е.В. Усанова. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2018. – 126 с.
10. Тихонов-Бугров Д.Е. Дистанционная любовь или обучение графическим дисциплинам в условиях пандемии / Д.Е. Тихонов-Бугров, С.Н. Абросимов // Геометрия и графика. - 2020. - Т. 8. - № 3. - С. 44-51.
11. Усанова Е.В. Когнитивные технологии в on-line базовой геометро-графической подготовке студентов технических вузов / Е.В. Усанова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 6 (143). – С. 69-75.
12. Усанова Е.В. Медиadiaдтика в on-line базовой геометро-графической подготовке студентов технических вузов / Е.В. Усанова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 1 (144). – С. 120-126.
13. Чемпинский Л.А. Формирование компетенций в новом учебном курсе «Основы геометрического моделирования в машиностроении»: сборник / Л.А. Чемпинский // «Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации» / Материалы VIII Международной научно-практической интернет-конференции. - Пермь: ПНИПУ, 2019. – С. 303–308.
14. Юрин В.Н. Компьютерный инжиниринг в инженерном образовании: эволюция / В.Н. Юрин // Материалы Международной научно-техн. конференции. «Информационные средства и технологии». – М.: Издательский дом МЭИ, 2014. - Т. 2. – С. 102-103.
15. Юшко С.В., Галиханов М.Ф., Кондратьев В.В. Интегративная подготовка будущих инженеров к инновационной деятельности для постиндустриальной экономики / С.В. Юшко, М.Ф. Галиханов, В.В. Кондратьев // Высшее образование в России. - 2019. - Т. 28. - № 1. - С. 65-75.
16. Шейнбаум В.С., Пятибратов П.В. Развитие компетенций системного мышления и ответственности студентов при проектировании инженерной деятельности / В.С. Шейнбаум, П.В. Пятибратов // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 5 (142). – С. 71-80.
17. Шейнбаум В.С., Пятибратов П.В. Компетенции системного мышления и профессиональной ответственности в инженерной деятельности: сборник научных статей: в 2-х частях / В.С. Шейнбаум, П.В. Пятибратов // Современное технологическое образование; под ред. А.А. Александрова и В.К. Балтяна. – М.: Ассоциация технических университетов, 2021. – Ч. 1. - 300 с. - С. 117-130.

References:

1. Borovkov A.I., Ryabov Yu.A., Maruseva V.M. New paradigm of digital design and modeling of globally competitive new generation products / A.I. Borovkov, Yu.A. Ryabov, V.M. Maruseva // Digital production: methods, ecosystems, technologies. - LNA SKOLKOVO. - 2018. - P. 24-44.
2. Brykova L.V. Conceptual model of the formation of graphic culture of the future engineer [Electronic resource] / L.V. Brykova // III All-Russian scientific and practical Internet conference "Innovative directions in teacher education" with international participation. - Access mode: <http://econf.rae.ru/article/5203>
3. Verbitsky A.A. Contextual training in a competence-based approach // Higher education in Russia / A.A. Verbitsky. - 2006. - № 11. - S. 39-46.
4. Gornov A.O., Kondratyev V.V., Usanova E.V. Interdisciplinary approach to engineering training based on natural activity logic / A.O. Gornov, V.V. Kondratyev, E.V. Usanova // Automobile. Road. Infrastructure. = Avtomobil'. Doroga. Infrastruktura. - 2017. - № 1. - P. 25.
5. Guznenkov V.N. Information technologies in graphic disciplines of a technical university / V.N. Guznenkov // Geometry and Graphics. - 2013. - V.1.I.3 / 4. - S. 26-28.
6. Engineering education: expert assessment, diagnosis, prospects (overview) // Higher education in Russia. - 2011. - № 12. - S. 65-75.
7. Modern engineering education [Electronic resource] / Materials of the videoconferencing conference (St. Petersburg, June 22-24, 2020); Center of NTI SPbPU. - Access mode: <https://nticenter.spbstu.ru/news/7380>
8. Stolbova I. D. Review of the problems of graphic training in higher education: collection of works / I.D. Stolbova // Materials of the International Scientific and Methodological Conference on Engineering Geometry and Computer Graphics. - M., Publishing house of MITHT, 2010. - P. 118-135.
9. Rukavishnikov V.A. Basic geometric-graphic training of specialists in the field of engineering and technology: monograph / V.A. Rukavishnikov, E.V. Usanova. - Kazan: Kazan. state energ. un-t, 2018. - 126 p.
10. Tikhonov-Bugrov D.E. Remote love or teaching graphic disciplines in a pandemic / D.E. Tikhonov-Bugrov, S.N. Abrosimov // Geometry and Graphics. - 2020. - Т. 8. - № 3. - S. 44-51.
11. Usanova E.V. Cognitive technologies in on-line basic geometric-graphic training of students of technical universities / E.V. Usanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 6 (143). - S. 69-75.
12. Usanova E.V. Media didactics in on-line basic geometric and graphic training of students of technical universities / E.V. Usanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 1 (144). - S. 120-126.
13. Chempinsky L.A. Formation of competencies in the new training course "Fundamentals of geometric modeling in mechanical engineering": collection / L.A. Chempinsky // "Problems of the quality of graphic training of students in a technical university: traditions and innovations" / Materials of the VIII International scientific and practical Internet conference. - Perm: PNRPU, 2019. - S. 303-308.
14. Yurin V.N. Computer engineering in engineering education: evolution / V.N. Yurin // Proceedings of the International Science and Technology. conferences. "Information Means and Technologies". - M.: Publishing house MEI, 2014. - Т. 2. - P. 102-103.
15. Yushko S.V., Galikhanov M.F., Kondratyev V.V. Integrative training of future engineers for innovative activities for post-industrial economy / S.V. Yushko, M.F. Galikhanov, V.V. Kondratyev // Higher education in Russia. - 2019. - Т. 28. - № 1. - S. 65-75.
16. Sheinbaum V.S., Pyatibratov P.V. Development of the competencies of systems thinking and responsibility of students in the design of engineering activities / V.S. Sheinbaum, P.V. Pyatibratov // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 5 (142). - S. 71-80.
17. Sheinbaum V.S., Pyatibratov P.V. Competence of systems thinking and professional responsibility in engineering: collection of scientific articles: in 2 parts / V.S. Sheinbaum, P.V. Pyatibratov // Modern technological education; ed. A.A. Alexandrov and V.K. Baltyan. - M.: Association of Technical Universities, 2021. - Part 1. - 300 p. - S. 117-130.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Усанова Елена Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева (КНИТУ-КАИ), e-mail: usanovahelena@mail.ru

УДК 378

Проблемы интеграции педагогических технологий и цифровых ресурсов в образовательном процессе

Problems of integration of pedagogical technologies and digital resources in the educational process

Гончарук Н.П., Казанский национальный исследовательский технологический университет, gonch54@mail.ru

Хромова Е.И., Казанский (Приволжский) федеральный университет, e666@list.ru

Goncharuk N., Kazan National Research Technological University, gonch54@mail.ru

Khromova E., Kazan (Volga region) Federal University, e666@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.011

Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Синергия-2021».

Ключевые слова: открытое образование, интеграция педагогических и цифровых технологий, открытые образовательные ресурсы, массовые открытые онлайн-курсы, смешанное обучение, самообразование.

Keywords: open education, integration of pedagogical and digital technologies, open educational resources, massive open online courses, blended learning, self-education.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена проблемами, связанными с необходимостью разработки эффективных способов интеграции педагогических технологий и открытых образовательных ресурсов (ООР) в образовательном процессе. В статье раскрыты перспективы и преимущества использования ООР и массовых открытых онлайн-курсов (МООК), показана их роль в развитии и непрерывном обновлении компетенций в области использования цифровых технологий в образовании. Цель статьи заключается в оценке потенциала ООР, выявлении основных проблем интеграции педагогических технологий и цифровых ресурсов в образовательном процессе, систематизации барьеров использования открытых образовательных ресурсов, разработке способов преодоления трудностей цифровой трансформации учебного процесса. Анализ проведенного опроса преподавателей позволил определить особенности применения ООР в образовательном процессе вуза; выявить группы барьеров, с которыми сталкиваются преподаватели в использовании ООР. В качестве важного дидактического средства интеграции образовательных и открытых цифровых ресурсов рассматривается технология смешанного обучения. Описаны варианты проектирования моделей смешанного обучения, которые были разработаны и внедрены в программах повышения квалификации преподавателей КНИТУ. Проанализированы результаты реализации моделей смешанного обучения, которые различаются приемами использования ООР для изучения учебной дисциплины, а также степенью реструктуризации образовательного процесса. Полученные результаты исследования позволили предложить рекомендации по проектированию моделей смешанного обучения, по разработке методической поддержки ООР, которые являются инновационными инструментами широкого распространения и использования образовательных материалов. Статья предназначена для преподавателей вузов и организаций, осуществляющих повышение квалификации педагогических работников.

Abstract. The relevance of the article is due to the problems associated with the need to develop effective ways to integrate pedagogical technologies and open educational resources (OER) in the educational process. The article reveals the prospects and advantages of using OER and massive open online courses (MOOCs), shows their role in the development and continuous updating of competencies in the use of digital technologies in education. The purpose of the article is to assess the potential of OER, identify the main problems of integrating pedagogical technologies and digital resources in the educational process, systematize the barriers to using open educational resources, and develop ways to overcome the difficulties of digital transformation of the educational process. The analysis of the survey of educators made it possible to determine the features of the use of OER in the educational process of the university; identify groups of barriers that educators face in using OER. Blended learning technology is considered as an important didactic means of integrating educational and open digital resources. Variants of designing blended learning

models are described, which were developed and implemented in advanced training programs for educators of KNRTU. The results of the implementation of blended learning models are analyzed, which differ in the methods of using OER for studying an academic discipline, as well as in the degree of restructuring of the educational process. The results of the study allowed us to propose recommendations for the design of blended learning models, for the development of methodological support for OER, which are innovative tools for the wide distribution and use of educational materials. The article is intended for educators of universities and organizations that provide advanced training for educational workers.

Введение. В условиях цифровизации экономики ускоряются процессы, которые приводят к росту требований к профессиональным компетенциям инженеров, качеству их подготовки на основе современной цифровой образовательной среды. В период коронавируса резко поднялся спрос на цифровые технологии, открытые образовательные ресурсы, при этом многие преподаватели испытывали трудности в связи с недостаточным уровнем развития цифровых компетенций и навыков работы в цифровой среде. Для преодоления этих трудностей необходимо создание условий для повышения уровня развития культуры самообразовательной деятельности преподавателей и студентов в цифровой образовательной среде.

Непрерывное развитие цифровых ресурсов, сервисов стимулирует создание международных образовательных структур, способствует разработке и постоянному обновлению и обогащению открытых образовательных ресурсов. Создаются новые цифровые инструменты, постоянно расширяются области их применения, разрабатываются инновационные способы применения ресурсов открытого доступа в процессе подготовки инженеров.

Ключевой характеристикой открытого образования является широкое распространение и применение в образовательном процессе цифровых ресурсов открытого доступа, основанное на информационных сетях. К ним относятся открытые образовательные ресурсы (ООР) и массовые открытые онлайн-курсы (МООК). Расширение доступности мировых и отечественных открытых образовательных ресурсов обеспечивает огромные возможности для использования разнообразных цифровых инструментов в образовательной и самообразовательной деятельности. Главные цели открытого образования: решение проблем информационного неравенства; непрерывное развитие компетенций в области применения цифровых ресурсов; совершенствование технологий самообразования за счет предоставления широкого доступа к мировым информационным ресурсам [1;2]. К особенностям открытого образования можно отнести широкую доступность, состоящую в использовании

материалов мировых ООР; гибкость, состоящую в возможности обучаться в удобное время, в любом месте и темпе; персонализацию образовательного процесса, которая позволяет строить свою познавательную деятельность в зависимости от индивидуального опыта, личных целей, возможностей и потребностей. Открытый доступ к отечественным и зарубежным цифровым ресурсам, гибкость в выборе методов и темпов познавательной деятельности, места и времени учебной работы, создает благоприятные условия для разработки персональной образовательной среды, индивидуальной траектории обучения и самообразования.

Методология. В России инновации в сфере открытого образования поддерживаются на уровне государства, задачи по созданию репозитория ООР включены в перечень основных направлений деятельности Правительства РФ в рамках формирования системы непрерывного образования. Целью приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (СЦОС) является расширение доступности образования и реализация идей непрерывного образования на основе развития российского цифрового образовательного пространства. Главная цель проекта состоит в предоставлении широкого доступа к открытым цифровым ресурсам, массовым открытым онлайн-курсам [3]. Агрегатором российских МООК и платформ онлайн-образования является ресурс «одного окна». Благодаря ресурсу данного проекта можно получить доступ к возможностям сетевого взаимодействия, включая использование и разработку образовательных программ с использованием МООК [4].

Методами исследования являются анализ перспектив, инициатив применения ООР в РФ и за рубежом; анализ эффективных практик применения инструментария ООР и МООК в образовании и самообразовании, опыта ведущих зарубежных и отечественных университетов в области онлайн-обучения; исследование опыта использования преподавателями и студентами российских вузов онлайн-платформ «Открытое образование», OpenProfession, Лекториум, Stepik; выявление и систематизация затруднений и барьеров, с которыми сталкиваются

преподаватели в процессе применения материалов ООР и МООК.

Результаты исследования. Широкое распространение ресурсов открытого доступа, инструментов и методик онлайн-обучения составляют важнейшую задачу открытого образования. Особое внимание уделяется проблемам эффективного применения отечественных и зарубежных ООР и МООК, интеграции открытых образовательных ресурсов в образовательный процесс, разработке технологий онлайн-обучения. Важно отметить, что онлайн-образование является сферой большого внимания государства. Проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (СЦОС) разработан с целью создания эффективных условий реализации концепции непрерывного образования в цифровом образовательном пространстве [3]. В настоящий момент на ресурсе «одного окна», который является агрегатором российских МООК и платформ онлайн-обучения, представлено более 1550 онлайн-курсов [4].

В процессе реализации концепции открытого образования можно выделить несколько тенденций. Первая тенденция состоит в широком информировании преподавателей и студентов о потенциале существующих ООР, создании и постоянном обновлении каталогов и репозиториев ООР, разработке общих агрегаторов зарубежных и отечественных МООК. Вторая тенденция состоит в эффективном применении потенциала зарубежных и российских ООР, ориентированных на максимальный доступ к мировым высококачественным образовательным ресурсам для всех желающих. Для этого необходимо большое внимание уделять разработке правовых, психолого-педагогических и методических аспектов использования материалов ООР в образовании и самообразовании. Следующая тенденция состоит в разработке организационных, психолого-педагогических условий для создания и обновления персональной образовательной среды на базе современных цифровых технологий, сервисов, инструментов. Это возможно только на основе развития и обновления цифровых компетенций студентов и преподавателей, совершенствования технологий самообразования в условиях цифровой образовательной среды.

Однако, несмотря на то, что после запуска движения ООР прошло десятилетие и накоплен определенный опыт применения таких ресурсов, остаются малоизученными способы эффективного использования ООР в

образовательной деятельности, а также причины низкого уровня информированности преподавателей об ООР, об успешных практиках их применения. В ряде зарубежных и отечественных работ представлены исследования преимуществ и недостатков применения ООР и МООК в вузовском учебном процессе [5-10]. Большое количество научных исследований посвящено технологическим и методическим аспектам профессионально-педагогической деятельности в современной цифровой среде. Объектом исследований становились такие аспекты, как разработка цифрового контента учебной дисциплины, информационное обеспечение учебных дисциплин [14;15], применение технологий онлайн-обучения [9;15], опыт преподавателей по работе с ООР [2;8]. Ряд работ содержит результаты исследований преподавателей вузов Великобритании [9], Турции [7], Канады [5]. Несмотря на большое число исследований посвященных недостаткам и преимуществам ООР и МООК, малоизученными остаются организационные и психолого-педагогические аспекты применения преподавателями ООР, способы эффективной интеграции цифровых ресурсов открытого доступа в образовательный процесс, а также вопросы методического сопровождения применения ООР.

Проведенные нами опросы преподавателей показали, что большинство положительно относится к применению открытых цифровых ресурсов в учебном процессе. Среди наиболее популярных ресурсов ООР преподаватели выделили «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» (75%), Лекториум (83%), Stepik (56%), платформу «Открытое образование»(45%) [13]. Многие преподаватели осознают важность использования цифровых ресурсов открытого доступа, необходимость трансформации образовательного процесса, так как далеко не все материалы, разработанные ранее для традиционного обучения, подходят для применения в онлайн или смешанном формате. Однако, результаты проведенных нами исследований, опросы преподавателей свидетельствуют о недостаточном понимании возможностей ООР в обновлении содержания и технологического обеспечения образовательного процесса; об остром дефиците знаний о потенциале ООР для учебно-методической работы и способах применения МООК и ООР для проектирования технологии смешанного обучения. При этом преподаватели в области гуманитарных наук больше информированы о возможностях ООР для своей педагогической

работы (91%), по сравнению с преподавателями технических и естественнонаучных дисциплин (75% и 64%) [12].

В качестве основных барьеров использования открытых образовательных ресурсов преподаватели выделили следующие: дефицит информации о российских и зарубежных ООР (94%), трудности поиска и выбора качественных ООР (86%); низкий уровень материально-технического оснащения учебных аудиторий, который препятствует использованию цифровых ресурсов в учебном процессе (83%). Большинство преподавателей написали о том, что испытывают значительные затруднения, связанные с применением материалов ООР и МООК в образовательном процессе (95%). К таким трудностям преподаватели относят следующие: большие временные затраты на поиск подходящих ООР для учебно-методической работы (86%); трудозатраты на адаптацию (переработку) материалов ООР к образовательной программе (93%), к возможностям и потребностям слушателей и студентов (82%); отсутствие пояснений о защите авторских прав в отношении ООР (96%). У 75% преподавателей широкое распространение ООР, технологий онлайн-обучения ассоциируется с профессиональными рисками; а 70% преподавателей опасаются того, что необходимость применения ООР и МООК приведет к увеличению нагрузки.

Анализ проведенных исследований позволил нам выявить следующие группы барьеров, с которыми сталкиваются преподаватели в использовании ООР:

1) широкое распространение ООР, онлайн-курсов ассоциируется у преподавателей с профессиональными рисками (переход на онлайн-обучение может приводить к коренной перестройке учебного процесса и сокращению преподавателей);

2) отсутствует в ряде вузов стратегия в использовании ООР, четко сформулированная политика относительно применения ООР и МООК;

3) материально-техническое оснащение учебных аудиторий в ряде вузов находится на низком уровне, что является препятствием к применению ООР в учебном процессе;

4) отсутствует система поощрения за использование ООР, новых цифровых инструментов, а также за разработку и реализацию образовательных технологий с применением цифровых ресурсов и методик онлайн-обучения;

5) недостаток времени на поиск и изучение материалов ООР в связи с большой нагрузкой преподавателей; трудности поиска и выбора качественных ООР, которые в значительной степени связаны с отсутствием общих каталогов зарубежных и российских ООР;

6) дефицит информации о мировых и российских ООР и МООК, который, по мнению преподавателей, связан с затрудненным доступом к каталогам ООР, недостаточным обеспечением источниками информации о зарубежных и российских ООР, платформах МООК;

7) низкий уровень информированности преподавателей о российских и зарубежных ООР, платформах МООК; недостаточное обеспечение агрегаторами, каталогами мировых ООР, МООК;

8) сомнения по поводу эффективности применения открытых ресурсов в учебном процессе; недостаточно высокий интерес преподавателей и студентов к мировому опыту применения ООР; недостаточное понимание потенциала ООР для учебно-методической работы;

9) трудности в использовании открытых цифровых ресурсов, которые связаны с необходимостью переработки, адаптации материалов ООР в соответствии с задачами и содержанием образовательной программы, а также с необходимостью учета особенностей группы обучаемых;

10) большие временные затраты не только на поиск конкретных ООР, но и на дальнейшую работу с преобразованием (адаптацией) найденных материалов к конкретной образовательной ситуации;

11) настороженность и сомнения преподавателей относительно соблюдения авторских прав при публикации своих материалов; непонимание специфики свободного использования интеллектуальной собственности, применения в учебном процессе сторонних открытых ресурсов;

12) недостаточное внимание уделяется разработке, постоянному обновлению методического обеспечения применения открытых образовательных ресурсов, МООК и других современных инструментов цифровой образовательной среды;

13) недостаточно высокий уровень развития цифровых компетенций преподавателей и студентов в условиях непрерывного роста объема информации и появления новых цифровых инструментов способствуют увеличению нагрузки преподавателей и трудозатрат;

14) недостаточно внимание уделяется психолого-педагогическим, методическим

аспектам применения ООР, современных инструментов цифровой образовательной среды в программах повышения квалификации.

Значительная часть организационных и методических проблем интеграции педагогических технологий и открытых образовательных ресурсов может быть решена с помощью технологии смешанного обучения. Эта технология позволяет не только совмещать преимущества цифровых ресурсов открытого доступа и педагогических технологий, но и создает условия для преодоления их недостатков. Смешанный формат обеспечивает сочетание сетевого (дистанционного, онлайн) обучения с очным обучением, стимулирует применение современных цифровых ресурсов, инструментов онлайн-обучения. Смешанное обучение обладает значительным потенциалом для реализации возможностей ООР, способствует расширению области применения инструментов онлайн-обучения для разнообразных видов учебной деятельности [14].

В смешанном обучении могут быть созданы условия для гармоничного сочетания и взаимопроникновения очного и онлайн обучения, при этом у обучаемых появляется возможность самостоятельного выбора времени, места, темпа и индивидуальной траектории обучения. Несмотря на очевидные преимущества смешанного обучения, как важного дидактического средства интеграции образовательных и цифровых технологий, методические аспекты этой технологии требуют постоянного обновления в связи непрерывным развитием информационных технологий, появлением новых цифровых ресурсов и сервисов. Кроме того, эффективность данной технологии зависит не только от опыта работы преподавателя в цифровой среде, но и от уровня развития цифровых компетенций обучающихся. Низкий уровень развития компетенций преподавателей в области использования цифровых ресурсов может дать множество негативных последствий. Среди которых отметим излишнюю когнитивную нагрузку на преподавателей и студентов, которая связана либо с недостаточно грамотным использованием цифровых инструментов, либо с перенасыщением учебного процесса цифровыми инструментами [16].

С целью решения данных проблем, мы разработали и реализуем в течение 6 лет программу повышения квалификации преподавателей «Интеллектуализация профессионально-педагогической деятельности в цифровой образовательной среде». Задачи программы: информирование слушателей о

феномене МООК и ООР, о зарубежных и отечественных платформах онлайн-образования; ознакомление с потенциалом ООР и МООК с целью их применения в учебной практике вуза; освоение особенностей проектирования смешанного обучения, способов применения новых цифровых инструментов и сервисов для организации смешанного обучения, способов интеграции образовательных и информационных технологий, приемов трансформации педагогических технологий в условиях цифровой образовательной среды. По данной программе, созданной на базе Казанского национального исследовательского технологического университета, прошли обучение более 500 преподавателей ряда российских университетов.

Для реализации программы разработаны модели смешанного обучения, в которых используются различные способы интеграции педагогических и информационных технологий. Первая группа способов интеграции предполагает создание таких моделей смешанного обучения, в которых осуществляется частичная трансформация структуры образовательного процесса. Репозитории и коллекции ООР, фрагменты материалов МООК используются в качестве дополнительного материала. Однако, несмотря на незначительные изменения в организационной структуре учебного процесса, существенно трансформирован подход к проектированию содержательного и технологического обеспечения лекций, практических занятий в аудитории, а также методик оценки и контроля. Эффективность модели смешанного обучения зависит от того, насколько органично «вписывается» онлайн-формат в организационную и содержательную структуру учебной дисциплины, соответствует учебно-методическим задачам ее изучения.

Вторая группа способов интеграции предполагает более глубокую трансформацию организационной структуры учебного процесса, постепенный перевод обучения в электронную среду. Особое внимание было уделено организации проектной деятельности слушателей, использованию возможностей МООК и ООР для самообразования. Материалы ООР и МООК обладают огромными возможностями для обсуждения альтернативных точек зрения, разработки проектов по цифровой трансформации учебного процесса, создания развивающих ситуаций, организации дискуссий. В таких моделях смешанного обучения материалы ООР могут эффективно использоваться не только для работы в очном формате, но и в онлайн-формате для проектной

деятельности и разных форм самостоятельной работы. Открытые цифровые ресурсы предоставляют большие возможности для организации групповой работы преподавателей с последующим обменом мнениями, взаимными обсуждениями, разбором кейсов и упражнений, заданий с целью выработки собственных выводов и решений [15].

Процесс проектирования различных моделей смешанного обучения зависит от цифровой среды учебного заведения, а также от уровня развития цифровых компетенций, от персональной образовательной среды всех участников образовательного процесса. Проектирование модели смешанного обучения и ее использование осуществлялось в зависимости от результатов вводного тестирования слушателей данной программы. Цель тестирования состояла в изучении степени информированности преподавателей о мировых и российских MOOK и OOP, исследовании отношения преподавателей к открытым цифровым ресурсам, а также индивидуального опыта применения различных цифровых инструментов. Если результаты тестирования и опросов преподавателей свидетельствовали о слабой информированности преподавателей о MOOK, OOP, низком уровне развития компетенций в области использования цифровых ресурсов, то были разработаны и реализованы модели смешанного обучения, в рамках которых OOP отводилась роль дополнительного материала. Особое внимание было уделено подготовке слушателей к поиску и выбору предметно-ориентированного MOOK; дальнейшему самостоятельному изучению MOOK или OOP (с консультационной поддержкой) в процессе выполнения заданий, проектов, итоговой выпускной работы. В процессе обучения слушатель должен был не только выбрать актуальный на данный момент MOOK, но и изучить материалы ресурса, пройти обучение на онлайн-курсе. По результатам изучения материалов выбранного OOP слушатели выполняли итоговую выпускную работу в виде проекта использования MOOK или OOP в своей педагогической работе, с последующей защитой. Основным содержанием выпускной работы является анализ опыта изучения MOOK или OOP, проект их применения в образовательной деятельности.

Если в группу слушателей входили преподаватели разных учебных дисциплин, то выбор онлайн-курса для самостоятельного изучения осуществлялся самими слушателями, а решение об использовании материалов OOP зависело от индивидуальных возможностей и

потребностей каждого преподавателя. В задачи руководителя данной программы входило информирование, инструктирование, консультирование слушателей с целью оказания помощи в выборе платформы онлайн-обучения, конкретного MOOK и OOP. Результаты проведенных в нашем исследовании опросов преподавателей показали, что возможности самостоятельного поиска, индивидуального выбора и использования онлайн-курса способствуют не только росту степени информированности об открытых цифровых ресурсах, но и усилению интереса к формату онлайн-обучения, развитию компетенций, необходимых для онлайн-обучения [10].

Анализ результатов итоговых выпускных работ преподавателей показал, что обучение по программе «Интеллектуализация профессионально-педагогической деятельности в цифровой образовательной среде» способствовало не только повышению информированности о ведущих зарубежных и отечественных платформах MOOK, коллекциях OOP; но и усилению интереса к способам применения технологий онлайн-обучения, стимулированию дальнейшей работы по цифровой трансформации образовательной деятельности. В конце программы было проведено итоговое тестирование слушателей с целью изучения уровня развития ряда компетенций. Результаты проведенного исследования показали повышение уровня развития следующих цифровых компетенций: готовность к целенаправленному выбору OOP и MOOK для дальнейшего использования в образовательном процессе; готовность применять цифровые инструменты и ресурсы для создания персональной учебной среды; готовность использовать возможности российских и зарубежных OOP, платформ онлайн-образования для создания и обновления собственных учебно-методических материалов, новых учебных модулей.

Заключение. Цифровизация общества ускоряет процессы, которые приводят к повышению требований к профессиональным компетенциям преподавателей, к осуществлению трансформации содержания и технологий преподавания учебных предметов, к обновлению методического обеспечения образовательного процесса. В условиях смены формата обучения с очного на смешанный и онлайн растет востребованность таких цифровых сервисов свободного доступа, как открытые образовательные ресурсы. От преподавателей зависит эффективность интеграции

педагогических и цифровых технологий, разработка содержательного наполнения и технологического обеспечения очного, смешанного или онлайн-обучения. В таких условиях нагрузка на преподавателей постоянно растет, поэтому возможности свободного доступа к образовательным материалам являются весьма значимыми, а ООР становятся эффективным средством поддержки преподавателей в решении задач трансформации профессионально-педагогической деятельности.

Результаты исследований опыта использования зарубежных и российских ООР показали, что потенциал цифровых ресурсов открытого доступа оказывает значительную методическую поддержку преподавателям вузов, способствует развитию профессиональных компетенций на основе инновационных практик лидеров мирового образования. Однако, использование в образовательном процессе ООР, технологий онлайн-обучения еще не получило широкого распространения, недостаточно внимания уделяется методическому сопровождению интеграции образовательных и цифровых технологий. Технология смешанного обучения предоставляет широкие возможности для использования материалов ООР, онлайн-курсов различных платформ, цифровых инструментов. В зависимости от используемых инструментов цифровой образовательной среды, характера их применения в учебном процессе, а также от степени перестройки образовательного процесса могут быть разработаны разнообразные варианты проектирования и организации смешанного обучения. В процессе реализации программы «Интеллектуализация

профессионально-педагогической деятельности в цифровой образовательной среде» были разработаны и внедрены модели смешанного обучения, в которых материалы ООР, фрагменты российских зарубежных MOOK использовались в качестве дополнительного материала.

Синергетический характер смешанного обучения состоит в том, что появляются возможности для развития взаимодействующих компонентов образовательных и цифровых технологий; для трансформации содержания, методов учебно-познавательной, самообразовательной деятельности на основе использования современных цифровых ресурсов. Развитие культуры самообразования преподавателей и студентов в условиях цифровизации, непрерывное обновление их персональной учебной среды являются главными механизмами интеграции открытых образовательных ресурсов в образовательный процесс.

Полученные результаты исследования позволили предложить рекомендации: необходимо уделять большое внимание информированию преподавателей и студентов о потенциале существующих ООР, эффективных методиках их использования в учебном процессе; проведению активных информационных кампаний по раскрытию перспектив и преимуществ ООР; созданию условий для реализации инновационных подходов к разработке способов интеграции образовательных и цифровых технологий; а также для обновления методического обеспечения моделей смешанного обучения.

Литература:

1. Андреев А.А. Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы / А.А. Андреев // Высшее образование в России. - 2014. – № 6. - С. 150-155.
2. Днепровская Г.В., Шевцова И.В. Открытые образовательные ресурсы и цифровая среда обучения / Г.В. Днепровская, И.В. Шевцова // Высшее образование в России. - 2020. – № 12. - С. 144-155.
3. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216432/
4. Приоритетный проект «СЦОС в РФ» вышел на магистральный путь развития [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://neorusedu.ru/news/prioritetyj-proekt-sos-v-rf-vyshel-na-magistralnyj-put-razvitiya>
5. Annand D., Jensen T. Incentivizing the Production and Use of Open Educational Resources in Higher Education Institutions. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. - 2020. - № 18 (4). - P. 1-15. - Access mode: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146212.pdf>
6. Боброва Л.Н., Никулова Г.А. Анализ взаимосвязи факторов usability открытых образовательных сетевых ресурсов для поддержки обучения и самообучения / Л.Н. Боброва, Г.А. Никулова // *Образовательные технологии и общество*. - 2015. - № 2 (18). - С. 653–674.
7. Kursun E., Cagiltay K., Can G. An investigation of faculty perspectives on barriers, incentives, and benefits of the OER movement in Turkey // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. - 2014. - No. 6(15). - Access mode: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1914>
8. Князева С.Ю. Открытые образовательные ресурсы в неанглоязычных странах / С.Ю. Князева // *Высшее образование в России*. - 2014. - № 10. - С. 127-134.
9. Weller M., De los Arcos B., Farrow R., Pitt B., McAndrew P. The Impact of OER on Teaching and Learning Practice // *Open Praxis*. - 2015. - № 7(4). - P. 351-361. - Access mode: <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.7.4.227>

10. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Интеллектуализация профессионально-педагогической деятельности на основе интеграции педагогических и цифровых технологий / Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова // Педагогика и психология образования. - 2020. - № 2. - С. 83-92.

11. 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. 31-36.

12. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Интеграция педагогических и информационных технологий в образовательном процессе / Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 4. - С. 32-37.

13. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Использование массовых открытых онлайн-курсов как способ повышения качества непрерывного самообразования / Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 5. - С. 77-84.

14. Бадарч Д., Токарева Н., Цветкова М. МООК: реконструкция высшего образования / Д. Бадарч, Н. Токарева, М. Цветкова // Высшее образование в России. - 2014. - № 10. - С. 135-146.

15. Голубева А.Н. Массовые открытые онлайн-курсы: понятие, классификация и опыт применения в системе высшего образования / А.Н. Голубева // Вопросы педагогики. - 2017. - № 7. - С. 25-29.

16. Днепроvская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике / Н.В. Днепроvская // Статистика и экономика. - 2018. - № 4. - С. 16-28.

References:

1. Andreev A.A. Russian open educational resources and massive open distance courses / A.A. Andreev // Higher education in Russia. - 2014. - № 6. - S. 150-155.

2. Dneprovskaya G.V., Shevtsova I.V. Open educational resources and digital learning environment / G.V. Dneprovskaya, I.V. Shevtsova // Higher education in Russia. - 2020. - № 12. - S. 144-155.

3. Passport of the priority project "Modern digital educational environment in the Russian Federation" [Electronic resource]. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216432/

4. The priority project "SCOS in the Russian Federation" has entered the main path of development [Electronic resource]. - Access mode: <http://neorusedu.ru/news/prioritetnyj-proekt-stsos-v-rf-vyshel-na-magistralnyj-put-razvitiya>

5. Annand D., Jensen T. Incentivizing the Production and Use of Open Educational Resources in Higher Education Institutions. International Review of Research in Open and Distance Learning. - 2020. - № 18 (4). - P. 1-15. - Access mode: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146212.pdf>

6. Bobrova L.N., Nikulova G.A. Analysis of the relationship of factors of usability of open educational network resources to support learning and self-learning / L.N. Bobrova, G.A. Nikulova // Educational technologies and society. - 2015. - № 2 (18). - S. 653-674.

7. Kursun E., Cagiltay K., Can G. An investigation of faculty perspectives on barriers, incentives, and benefits of the OER movement in Turkey // International Review of Research in Open and Distributed Learning. - 2014. - № 6 (15). - Access mode: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1914>

8. Knyazeva S.Yu. Open educational resources in non-English speaking countries / S.Yu. Knyazeva // Higher education in Russia. - 2014. - № 10. - S. 127-134.

9. Weller M., De los Arcos B., Farrow R., Pitt B., McAndrew P. The Impact of OER on Teaching and Learning Practice // Open Praxis. - 2015. - № 7 (4). - P. 351-361. - Access mode: <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.7.4.227>

10. Goncharuk N.P., Khromova E.I. Intellectualization of professional and pedagogical activity based on the integration of pedagogical and digital technologies / N.P. Goncharuk, E.I. Khromova // Pedagogy and psychology of education. - 2020. - № 2. - S. 83-92.

11. Goncharuk N.P., Khromova E.I. Models of integration of digital and pedagogical technologies in the process of training future engineers / N.P. Goncharuk, E.I. Khromova // Kazan pedagogical journal. - 2019. - № 1. - P. 31-36.

12. Goncharuk N.P., Khromova E.I. Integration of pedagogical and information technologies in the educational process / N.P. Goncharuk, E.I. Khromova // Kazan pedagogical journal. - 2018. - № 4. - P. 32-37.

13. Goncharuk N.P., Khromova E.I. The use of massive open online courses as a way to improve the quality of continuous self-education / N.P. Goncharuk, E.I. Khromova // Kazan pedagogical journal. - 2020. - № 5. - P. 77-84.

14. Badarch D., Tokareva N., Tsvetkova M. MOOC: reconstruction of higher education / D. Badarch, N. Tokareva, M. Tsvetkova // Higher education in Russia. - 2014. - № 10. - S. 135-146.

15. Golubeva A.N. Massive open online courses: concept, classification and application experience in the system of higher education / A.N. Golubeva // Questions of pedagogy. - 2017. - № 7. - S. 25-29.

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

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Гончарук Наталья Петровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии инженерной деятельности ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: gonch54@mail.ru

Хромова Евгения Игоревна (г. Казань, Россия), аспирант Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет (КФУ), e-mail: e666@list.ru

УДК 37

Формирование профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза для работы в условиях инклюзии

Development of professional competence of students of pedagogical university for work in conditions of inclusion

Дербенева Г.В., Омский государственный педагогический университет (Филиал ОмГПУ в г. Таре), *derbeneva_gv@mail.ru*

Derbeneva G., Omsk State Pedagogical University (Campus in the city to Tara), *derbeneva_gv@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.012

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная компетентность, профессиональный стандарт педагога, профессиональная подготовка студентов, молодые учителя, образовательный процесс в вузе, процесс сопровождения.

Keywords: inclusion, inclusive education, children with disabilities, professional competence, professional standard of teacher, vocational training of students, young teachers, educational process at the university, maintenance process.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена в рассмотрении проблемы формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза для работы в условиях инклюзивного образования. Цель статьи заключается в анализе необходимости формирования профессиональной компетентности через комплексное включение студентов педагогического вуза в образовательный процесс и внеучебную деятельность. В статье проведен анализ подходов к определению понятия «профессиональная компетентность». Автором приведено описание опыта практической работы по формированию профессиональной компетентности в работе в условиях инклюзии у студентов Филиала ОмГПУ в г. Таре. Представленные данные проведенной диагностики показывают результативность комплексного подхода в решении проблемы формирования профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза для работы в общеобразовательной школе в условиях инклюзии. Статья предназначена для работников системы образования, педагогов, учителей и студентов высших учебных заведений.

Abstract. The relevance of the article is due to the consideration of the problem of forming the professional competence of students of a pedagogical university to work in an inclusive education. The purpose of the article is to analyze the need to form professional competence through the comprehensive inclusion of students of a pedagogical university in the educational process and extracurricular activities. The article analyses approaches to the definition of "professional competence." The author describes the experience of practical work on the formation of professional competence in work in the conditions of inclusion with students of the Branch of the OmSPU in Tara. The presented diagnostic data show the effectiveness of a comprehensive approach in solving the problem of developing professional competence among students of a pedagogical university to work in a general education school in conditions of inclusion. Article is intended for workers of an education system, teachers, teachers and students of higher educational institutions.

Введение. С происходящими экономическими и социальными изменениями в нашей стране меняются и обновляются подходы к содержанию образования на всех уровнях, а соответственно меняется и подход к организации подготовки педагогов для образовательных организаций. Современный этап развития Российского государства и общества можно охарактеризовать как этап особого, пристального внимания к

созданию правовых, экономических, социальных и образовательных условий для равноправного включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум. Государственная гарантия реализации прав лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на образование отражена в Федеральном законе Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [10] и

в статье 19 Федерального закона от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 11.06.2021) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [9]. В Федеральных государственных образовательных стандартах определены требования к организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, указана необходимость обязательного наличия специальных условий для получения образования данной категории. Среди всех условий особое место занимают применение специальных образовательных программ, специальных методов обучения и воспитания. Все обозначенное выше определяет необходимость привлечения к образовательному процессу высококвалифицированных педагогов, способных работать в новых условиях и готовых решать поставленные перед ними задач. Одной из основных задач является работа педагога в условиях инклюзивного образования, реализация которого требует особой теоретической и практической профессиональной подготовки. Именно формирование профессиональной компетенции у педагога является важным фактором эффективности процесса обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в системе современного этапа развития инклюзивного образования.

Таким образом, все вышесказанное говорит об актуальности проблемы подготовки будущих педагогов в педагогическом вузе, готовых к реализации профессиональной компетенции в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Это обозначает необходимость организации образовательного процесса, включающего планомерную теоретическую и практикоориентированную подготовку высокопрофессиональных педагогических кадров.

Материалы и методы исследования. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки бакалавриата 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с целью формирования у будущего педагога профессиональной компетентности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с особыми образовательными потребностями определены две общепрофессиональные компетенции: ОПК-3 – Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных

государственных образовательных стандартов; ОПК-6 – Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями [7]. На уровне магистратуры в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование с целью формирования у выпускника профессиональной компетентности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с особыми образовательными потребностями также определены две общепрофессиональные компетенции: ОПК-3 – Способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; ОПК-6 – Способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями [8].

С 2017 г. в системе образования Российской Федерации действует Профессиональный стандарт педагога «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [3]. В представленном документе указаны новые требования к квалификации педагога. Ключевым моментом данного документа является владение педагогом трудовыми функциями и действиями. В данном документе среди многообразия обязательных трудовых действий выделено трудовое действие, направленное на применение психолого-педагогических технологий при оказании адресной помощи целому ряду разных контингентов обучающихся в образовательном процессе школы: одаренные дети; социально уязвимые дети; дети, попавшие в трудные жизненные ситуации; дети-мигранты; дети-сироты; дети с особыми образовательными потребностями; дети с девиациями поведения; дети с зависимостью; в том числе и дети с ограниченными возможностями здоровья [3].

В соответствии с содержанием и требованиями стандарта, все педагоги обязаны использовать и апробировать специальные подходы к обучению при включении в

образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [3]. Также стандартом определены необходимые умения и трудовые действия педагогов, направленные на «освоение и применение психолого-педагогических технологий, в том числе и инклюзивных» [3].

Согласно содержанию Федерального закона Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [10].

В работе Г.Ю. Козловской, Н.М. Борозинца представлено описание психолого-педагогических технологий инклюзивного образования, которые вызывают особый интерес при построении процесса инклюзии в образовательной организации [4]. Инклюзивное образование прочно вошло в систему образования, и диктует новые требования к профессиональной подготовке будущего педагога. Педагогическим вузам необходимо выстроить систематический процесс формирования у студентов профессиональной компетентности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Так как, в условиях реализации инклюзивного образования каждому педагогу предстоит решать разнообразные вопросы и проблемы в процессе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи, интересным является взгляд И.А. Рудневой, О.А. Козыревой и др. на процесс подготовки будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников [2].

Проанализируем подходы к определению термина «профессиональная компетентность».

Интересным, на наш взгляд, является определение С.С. Савельевой «Профессиональная компетентность учителя – образовательный феномен, представляющий собой интегративное многоуровневое личностное образование, основанное на положительных мотивах выбора профессии, совокупности системных знаний, умений и навыков, практического опыта, рефлексивной деятельности, диалогической культуре, выражающихся в теоретической и практической готовности и способности специалиста к эффективному решению образовательно-воспитательных задач» [6, с.15]. Данное определение дано применительно к учителю и включает в себя весь комплекс компонентов, характеризующих его

профессионализм. Следующее определение дано по отношению к студентам вуза. Е.А. Кагакина отмечает: «Профессиональная компетентность студента вуза – это его субъектное качество, проявляющееся в проектировании и реализации деятельности с учетом квалификационных требований и социального, когнитивного, социально-информационного, специального и коммуникативного контекстов» [1, с.31]. Данные определения объединяет то, что профессиональная компетентность предполагает выполнение профессиональной деятельности в рамках своей квалификации. Но, по мнению С.С. Савельевой «Квалификация не определяет профессиональную компетентность педагога, она лишь свидетельствует о теоретической способности педагога к осуществлению профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность, в свою очередь, на практике доказывает способность и готовность учителя эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность» [5, с.18]. Резюмируя все вышесказанное, отмечаем, что профессиональная компетентность является сложным системным явлением, особенно, если речь идет о работе с особой категорией обучающихся – детьми с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, в педагогическом вузе необходимо выстроить комплексный подход в системе обучения и воспитания будущих педагогов способствующий формированию профессиональной компетенции для осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Результаты исследования. Филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет» в г. Таре осуществляет образовательную деятельность по основным профессиональным образовательным программам бакалавриата и магистратуры по укрупненной группе специальностей 44.00.00 Образование и педагогические науки. С целью подготовки выпускников к реализации профессиональной компетентности, связанной с работой с детьми с особыми образовательными потребностями и детьми с ограниченными возможностями здоровья и формирование обозначенных общепрофессиональных компетенций, в основные профессиональные образовательные программы и учебные планы по направлению подготовки бакалавриата и магистратуры включены дисциплины, направленные на достижение поставленной цели.

Так, основные профессиональные образовательные программы и учебные планы по направлению подготовки бакалавриата 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) содержат учебные дисциплины, которые будут рассмотрены далее. Первая учебная дисциплина «Обучение лиц с ОВЗ» направлена на формирование профессиональной компетентности через освоение студентами различных видов нарушения физического и умственного развития детей, раскрытие особенности развития детей с отклонениями различных видов и нозологий, принципов и подходов их обучения и воспитания. Данная учебная дисциплина является базовой для формирования у будущих педагогов профессиональной компетентности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Целью второй учебной дисциплины «Психолого-педагогические технологии для адресной работы с различными контингентами обучающихся» является формирование профессиональной компетентности через освоение студентами разнообразных психолого-педагогических технологий, видов психолого-педагогической помощи, поддержки и сопровождения различных контингентов обучающихся в общеобразовательной школе. Изучение дисциплины предполагает рассмотрение особенностей адресной работы и адресной помощи в образовательных организациях. Основное содержание учебной программы направлено на изучение психолого-педагогических технологий различного контингента обучающихся в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога (дети с различными отклонения в поведении личности ребенка, подростка; дети девиантного поведения; социально уязвимые дети; дети аддиктивного поведения; дети с особыми образовательными потребностями (аутизм); дети с ограниченными возможностями здоровья; дети группы риска; дети-мигранты и дети из семей переселенцев; дети с нарушениями поведения и общения; одаренные дети; дети-сироты и дети оставшиеся без попечения родителей; гиперактивные дети) [3]. Третья дисциплина «Методы коррекционно-развивающей работы с обучающимися» предполагает формирование профессиональной компетентности у студентов через освоение целостного представления об особенностях использования различных методов, приемов и техник коррекционно-развивающего воздействия. Четвертая дисциплина «Инклюзивное образование», изучаемая в рамках освоения

программы бакалавриата, нацелена на формирование у будущих педагогов профессиональной компетентности через освоение знаний об особенностях адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, возможностях создания благоприятных условий для успешного адаптационного процесса в условиях общеобразовательной школы. Содержание программы направлено на изучение психолого-педагогических характеристик субъектов инклюзивного образования, моделей интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, особенностей психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивного образования.

В основные профессиональные образовательные программы и учебные планы по направлению подготовки магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Управление образовательным процессом» включена учебная дисциплина «Проектирование инклюзивного образовательного пространства», целью которой является формирование у обучающихся профессиональной компетентности через освоение знаний об особенностях построения и проектирования образовательного пространства в инклюзивной среде. Содержание дисциплины содержит основные вопросы нормативно-правовых и этических основ управления инклюзивным образованием, специфику формирования профессиональной культуры педагога, работающего в инклюзивной образовательной среде и проектирования индивидуальных образовательных программ и маршрутов для лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. А основная профессиональная образовательная программа и учебный план по направлению подготовки магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Информационные технологии в образовании» предполагает изучение учебной дисциплины «Использование информационных и коммуникационных технологий в инклюзивном образовании», которая направлена на формирование профессиональной компетентности у студентов посредством рассмотрения вопросов об эффективном и методически целесообразном использовании информационных и коммуникационных технологий в инклюзивном образовании. Дисциплина предполагает изучение роли информационных и коммуникационных технологий в решении задач инклюзивного образования, особенности выбора и применения

вспомогательных технологий в инклюзивном образовании, дистанционное образование учащихся с особыми потребностями и многое другое.

Формирование профессиональной компетентности, связанной с работой с детьми с ограниченными возможностями здоровья не заключается только в теоретическом освоении основного материала в рамках всех вышеперечисленных учебных дисциплин, но выстраивает и в форме практической подготовки в соответствии с действующим Положением о практической подготовке обучающихся в ОмГПУ (№01-02/42 от 30.10.2020 г.). Практическая подготовка организована через проведение практических занятий на базе образовательных организаций, что способствует более полному и глубокому освоению теоретического материала и закреплению его через практикоориентированную деятельность. Базами для реализации практической подготовки выбираются образовательные организации, реализующие инклюзивное образование. Студенты во время практической подготовки имеют возможность наблюдать за деятельностью ведущих учителей, активно взаимодействовать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что, несомненно, способствует становлению их профессиональной компетентности в области инклюзивного образования.

С целью повышения профессиональной компетентности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации в условиях реализации инклюзивного образования в Филиале ОмГПУ в г. Таре организована система психолого-педагогического сопровождения студентов выпускных курсов и молодых педагогов. Данная система предполагает реализацию программ повышения квалификации и проведения методических семинаров. Например, в 2019/2020 учебном году успешно реализована программа повышения квалификации «Организация образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ», в 2020/2021 учебном году – «Практика инклюзивного обучения в образовательных организациях в условиях ФГОС», в 2021/2022 учебном году – «Организация образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с ФГОС». Методические семинары организуются в рамках участия Филиала ОмГПУ в г. Таре в реализации стратегического проекта «Работодатель» (ОмГПУ) с целью осуществления

психолого-педагогического и методического сопровождения молодых педагогов. Так, студентам выпускных курсов и молодым педагогам предоставлена возможность принять участие в семинарах-практикумах «Современные психолого-педагогические технологии для оказания адресной помощи различным контингентам обучающихся в образовательной организации», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования» и т.д.

Кроме учебной деятельности формированию профессиональной компетентности по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья способствует и внеучебная деятельность. Например, в вузе активно действует волонтерский отряд «Энергия молодости», в направлении деятельности которого включена организация мероприятий, акций, праздников, направленных на взаимодействие с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Волонтерская деятельность способствует развитию у будущих педагогов как личностных, так и профессиональных качеств. Через волонтерскую деятельность отрабатываются и закрепляются практические навыки, необходимые в профессиональной деятельности. В копилке отряда организация и проведение акций и праздничных мероприятий для лиц с ОВЗ, приуроченных к 23 февраля, 8 марта, День здоровья, День Защиты детей, Международному Дню инвалидов и т.д. Кроме этого, волонтерский отряд осуществляет сотрудничество с АНО «Центр развития и коррекции «ТимошкА», деятельность которого направлена на поддержку семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Осуществление волонтерской деятельности и сотрудничество с Центром позволяют студентам пройти через профессиональную деятельность и принять участие в реализации профессиональных проб.

С целью определения готовности студентов выпускных курсов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивной среды нами было проведено исследование с помощью анкетирования. В анкетировании приняли участие 38 студентов выпускных курсов, обучающихся по направлению подготовки бакалавриата 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Будущим педагогам было предложено ответить на 26 вопросов и оценить уровень своей готовности к предстоящей деятельности. Результаты анкетирования представлены на рисунке 1.

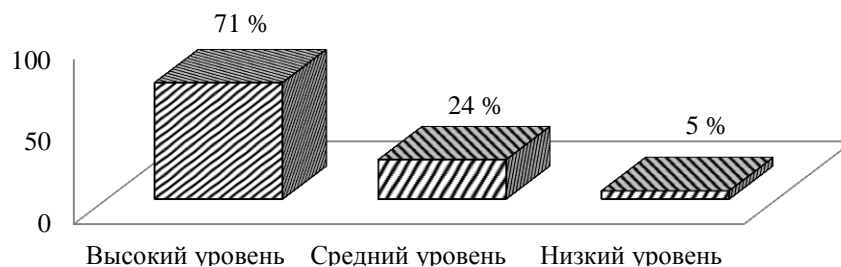


Рисунок 1. – Результаты исследования уровня готовности будущих педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что у 71% студентов выпускного курса определен высокий уровень готовности к работе в образовательных организациях в условиях инклюзии, у 24% – средний уровень готовности и у 5% отмечается низкий уровень готовности. Полученные данные в целом свидетельствуют о готовности студентов к осуществлению профессиональной деятельности в образовательных организациях, реализующих инклюзивное образование. Студенты отмечают, что у многих исчезли страх и неуверенность, испытываемые в начале процесса обучения. Они готовы к взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями, готовы к организации и осуществлению инклюзивного образования.

Заключение. Таким образом, формирование у студентов педагогического вуза профессиональной компетентности в области инклюзивного образования является актуальной и весьма значимой проблемой. По статистике количество детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общеобразовательной школе в условиях инклюзии, постоянно увеличивается, и это говорит о том, что педагог должен быть готов работать в новых реалиях. Введение Профессионального стандарта педагога и обозначенные требования в ФГОС ВО педагогических направлений ставят перед педагогическими вузами задачу реализации образовательного процесса с обязательным включением учебных дисциплин и практической деятельности, направленных на подготовку будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью с учетом специфики инклюзивного образования.

Проведенный анализ формирования профессиональной компетентности у студентов в Филиале ОмГПУ в г. Таре свидетельствует о структурированности подхода в организации образовательного процесса, направленного на целенаправленное решение вопроса подготовки будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивного образования. Студенты с первого дня пребывания в вузе погружаются в атмосферу внеучебной и воспитательной работы, участвуют в волонтерской деятельности, реализуют разнообразные проекты, направленные на различные контингенты обучающихся, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья. Начиная со 2 курса, в учебных планах введены учебные дисциплины, которые затрагивают разные аспекты организации процесса обучения и воспитания данной категории обучающихся. Студенты старших курсов активно используют возможность прохождения обучения в рамках программ повышения квалификации и переподготовки. Выпускники, осуществляющие профессиональную деятельность в образовательных организациях, включены в процесс психолого-педагогического и методического сопровождения со стороны преподавателей вуза по различным вопросам организации образовательной деятельности, в том числе и в условиях инклюзии. Подводя итог всему вышесказанному можно отметить, что комплексный подход в решении представленной проблемы свидетельствует о результативности осуществляемой деятельности, которую необходимо продолжать и совершенствовать в соответствии с новыми требованиями современного этапа развития системы образования в Российской Федерации.

Литература:

1. Кагакина Е.А. Формирование профессиональной компетентности студентов в

системе вузовского образования: монография / Е.А. Кагакина, Н.М. Слаутина, Е.В. Утин. - Кемерово:

Кемеровский государственный институт культуры, 2006. - 76 с.

2. Подготовка будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников: монография / И.А. Руднева, О.А. Козырева, Е.М. Сафронова, Е.В. Шпилова. - Саратов: Вузовское образование, 2022. - 140 с.

3. Профессиональный стандарт педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>

4. Психолого-педагогические технологии инклюзивного образования: учебное пособие; сост. Г.Ю. Козловская, Н.М. Борозинец. - Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2017. - 104 с.

5. Савельева С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С.С. Савельева. - 2-е изд. - Саратов: Вузовское образование, 2019. - 187 с.

6. Савельева С.С. Профессиональная компетентность учителя XXI века: учебное пособие / С.С. Савельева. - 2-е изд. - Саратов: Вузовское образование, 2019. - 82 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 125 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilnyami-podgotovki-125/>

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 126 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126>

9. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», от 24.11.1995 № 181-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>

References:

1. Kagakina E.A. Formation of professional competence of students in the system of higher education: monograph / E.A. Kagakina, N.M. Slautina, E.V. Utin. - Kemerovo: Kemerovo State Institute of Culture, 2006. - 76 p.

2. Preparation of future teachers for inclusive education of schoolchildren: monograph / I.A. Rudneva, O. A. Kozyreva, E.M. Safronova, E.V. Shipilova. - Saratov: University education, 2022. - 140 p.

3. Professional standard teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) [Electronic resource] // ConsultantPlus. - Access mode: <http://www.consultant.ru/>

4. Psychological and pedagogical technologies of inclusive education: textbook; comp. G.Yu. Kozlovskaya, N.M. Borozinets. - Stavropol: North Caucasus Federal University, 2017. - 104 p.

5. Savelyeva S.S. Pedagogical conditions for the formation of teacher's professional competence in the educational process of the university: monograph / S.S. Savelyeva. - 2nd ed. - Saratov: University education, 2019. - 187 p.

6. Savelyeva S.S. Professional competence of a teacher of the XXI century: textbook / S.S. Savelyeva. - 2nd

ed. - Saratov: University education, 2019. - 82 p.

7. Federal State Educational Standard of Higher Education - Bachelor's Degree in the field of training 03.44.05 Pedagogical education (with two training profiles) (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 125 dated February 22, 2018 [Electronic resource]. - Access mode: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilnyami-podgotovki-125/>

8. Federal State Educational Standard of Higher Education - Master's degree in the direction of preparation 04.04.01 Pedagogical education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 126 dated February 22, 2018 [Electronic resource]. - Access mode: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126>

9. Federal law "On social protection of disabled people in the Russian Federation", dated 24.11.1995 № 181-FZ [Electronic resource] // ConsultantPlus. - Access mode: <http://www.consultant.ru/>

10. Federal Law "On Education in the Russian Federation", dated December 29, 2012 No. 273-FZ [Electronic resource] // ConsultantPlus. - Access mode: <http://www.consultant.ru/>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Дербенева Галина Викторовна (г. Тара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и специального (дефектологического) образования, Омский государственный педагогический университет (Филиал ОмГПУ в г. Таре), e-mail: derbeneva_gv@mail.ru

УДК 37

Психолого-педагогическая готовность врачей-ординаторов к многоплановой врачебной деятельности

Psychological and pedagogical readiness of physicians-residents for multifaceted medical practice

Рюмина Т.В., Медико-биологический университет инноваций и непрерывного образования ФГБУ ГНЦ ФМБЦ им. А.И. Бурназяна ФМБА России, ryumina.mbuino@mail.ru

Ryumina T., Medico-Biological University of Innovation and Continuing Education of the State Research Center - Burnasyan Federal Medical Biophysical Center of Federal Medical Biological Agency, ryumina.mbuino@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.013

Ключевые слова: ординатура, университетское образование, виды врачебной деятельности, педагогика, психолого-педагогическая компетентность, компетенции, готовность к психолого-педагогической деятельности.

Keywords: residency, university education, types of medical activity, pedagogy, psychological and pedagogical competence, competence, readiness for psychological and pedagogical activity.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена задачами повышения качества психолого-педагогической готовности врачей-ординаторов к многоплановой врачебной деятельности. В статье рассматриваются результаты «двуслойности» исследования, т.е. сделан важный вывод о значимости оценок роли психолого-педагогических компетенций во всех видах врачебной деятельности как со стороны научно-педагогических кадров профильных (выпускающих) кафедр университета, так и со стороны ординаторов, которые подтвердили близость их мнений. Проанализированы современные требования федеральных государственных образовательных стандартов к уровню формирования у обучающихся профессиональных и психолого-педагогических компетенций на уровне ординатуры. Статья носит исследовательский характер. Ее цель состоит в раскрытии роли и значимости готовности врачей-ординаторов к врачебной деятельности, предполагающей не только лечение пациентов, но и сохранение их здоровья посредством воспитания самосохранительного поведения и приобщения к ведению здорового образа жизни. Эмпирической базой публикации являются результаты исследования, проведенного в Медико-биологическом университете инноваций и непрерывного образования ФГБУ ГНЦ ФМБЦ им. А.И. Бурназяна ФМБА России в 2020–2021 году при участии автора статьи. Исследование включало экспертный опрос педагогических кадров университета, а также опрос ординаторов, обучающихся по 36 специальностям. Показана степень их включенности в поиск более эффективных дидактических систем реализации существующих моделей освоения ординаторами дисциплины «Педагогика», которая входит в перечень базовых дисциплин образовательной программы подготовки кадров высшей квалификации, разработанной в соответствии с действующими ФГОС ВО на уровне ординатуры и уточнения компонентов психолого-педагогической компетентности, необходимых врачам-ординаторам для успешной профессиональной деятельности в этой сфере.

Abstract. The relevance of the article is due to the tasks of improving the quality of psychological and pedagogical readiness of resident doctors for multifaceted medical activity. The article discusses the results of the "two-layered" research, i.e. an important conclusion is made about the importance of assessments of the role of psychological and pedagogical competencies in all types of medical activity both from the scientific and pedagogical staff of the profile (graduating) departments of the university, and from the residents, who confirmed the closeness of their opinions.

The modern requirements of federal state educational standards to the level of formation of students' professional and psychological-pedagogical competencies at the residency level are analyzed. The article is of a research nature. Its purpose is to reveal the role and significance of the readiness of resident doctors for medical activity, involving not only the treatment of patients, but also the preservation of their health through training and education of self-preservation and positive behavior, healthy lifestyle and rejection of bad habits. The empirical basis of the publication is the results of a study conducted at the Biomedical University of Innovation and Continuing Education of the Burnasyan Federal Medical Biophysical Center of Federal Medical Biological Agency in 2020-2021 with the participation of the author of

the article. The study included an expert survey of university teaching staff, as well as a survey of residents studying in 36 specialties. The degree of their involvement in the search for more effective didactic systems for the implementation of existing models for the development of the discipline "Pedagogy" by residents, which is included in the list of basic disciplines of the educational program for the training of highly qualified personnel, developed in accordance with the current Federal State Educational Standards at the residency level and clarification of the components of psychological and pedagogical competence necessary for residents for successful professional activity in this field.

Введение. В настоящее время во всех сферах человеческой деятельности «возникла потребность в специалистах, которые бы не просто обладали набором сформированных знаний и умений, но и такими качествами, как инициативность, умение решать неординарные задачи, креативность, способность к самостоятельному обучению» [2]. Переход системы отечественного здравоохранения на общеврачебную (семейную) практику на современном этапе характеризуется тем, что врачебная деятельность предполагает не только лечение болезней, но и сохранение здоровья пациентов посредством их обучения и воспитания самосохранительному поведению, направленному на сохранение и повышение уровня здоровья, ведению здорового образа жизни и отказ от вредных привычек.

Однако, как отмечают исследователи, «несмотря на то, что государство в последнее десятилетие приняло достаточно мер законодательного и социального характера по обеспечению и пропаганде здорового образа жизни, одним из основных барьеров на пути к достижению данной цели остается слабо выраженная мотивация врачей на психолого-педагогическую деятельность и недостаточная готовность к ней» [1]. Общеизвестно, что в профессиональные стандарты медицинских специалистов в перечень трудовых действий включена функция, связанная с проведением профилактических мероприятий с населением (по возрастным группам и состоянию здоровья), а также с проведением санитарно-просветительной работы по формированию здорового образа жизни и контроль ее эффективности [7].

Как показала практика, в системе медицинского непрерывного образования, уровень подготовки в ординатуре оказывает сильное воздействие на формирование профессиональной компетентности и социально-значимых качеств личности врача, в связи с чем, на наш взгляд, именно на уровне ординаторской подготовки врача актуализируется задача совершенствования моделей психолого-педагогической подготовки, что подтверждается следующими противоречиями, а именно: *на социально-педагогическом уровне:* между потребностью медицинских кадров высшей квалификации осуществлять многоплановую

врачебную деятельность, предполагающую достаточный уровень психолого-педагогической компетентности в логике задач здоровьесбережения общества и недостаточным уровнем готовности врачей к эффективной профессиональной деятельности в данном аспекте; *на научно-теоретическом уровне:* между необходимостью концептуального обоснования и построения более совершенной модели формирования психолого-педагогической готовности медицинских кадров высшей квалификации к многоплановой врачебной деятельности и недостаточной разработанностью методологических основ, организационно-педагогических условий и механизмов осуществления данного процесса на уровне ординатуры в медицинском вузе; *на учебно-методическом уровне:* между потребностью усиления учебно-методического сопровождения и расширения возможностей электронно-информационной образовательной среды университета (ЭИОС), направленных на повышение эффективности психолого-педагогической подготовки ординаторов и недостаточной разработанностью данного аспекта в решении обозначенных проблем.

Таким образом, очевидно, что успешная деятельность врача в современных условиях во многом определяется не только высоким уровнем его профессиональной компетентности, но и уровнем развития его психолого-педагогической компетентности, навыками коммуникаций, направленных на предоставление пациентам информации о причинах и механизмах развития различных заболеваний, умения их мотивировать к стремлению здоровьесбережения, на осознанный подход к качественному выполнению медицинских рекомендаций врача.

Центр тяжести в данном контексте переносится на образование и воспитание пациента в период его лечения и закрепление его результатов, т.е. психолого-педагогическая компетентность врача и его гуманистическое мировоззрение, являются важнейшими из совокупности факторов, обуславливающих исцеление больного. На основании вышесказанного, была сформулирована наша гипотеза по проблеме совершенствования психолого-педагогической подготовки врачей-ординаторов, заключающаяся в системно-

целевом междисциплинарном подходе к непрерывному развитию такой подготовки и наполнению новым содержанием электронно-информационной образовательной среды (ЭИОС) университета, сопровождающей целостный процесс освоения ординаторами образовательной программы, а также выборке эффективных образовательных технологий, направленных на активизацию самостоятельной работы ординаторов, на развитие умений решать практические задачи в конкретных ситуациях, возникающих во врачебной деятельности.

Методология исследования. Базу исследования составили публикации российских и зарубежных авторов, аналитические доклады и исследовательские отчеты по проблеме повышения уровня психолого-педагогической готовности врачей-ординаторов к профессиональной врачебной деятельности. Критерии отбора источников включали в себя научные материалы и аналитику по проблеме профессиональной подготовки ординаторов и ее соответствия действующим федеральным государственным образовательным стандартам в высшем медицинском образовании с точки зрения целей статьи. Как показывает анализ источников, формирование психолого-педагогических компетенций у врачей-ординаторов в целом практически не исследованы, в отличие от профессиональных компетенций, которые являются предметом многочисленных исследований как в России, так и за рубежом.

Методологическую базу исследования составил системный и интегративный подход с использованием таких методов, как методы системного, сравнительного и проектного анализа, качественного контент-анализа, непосредственное наблюдение за процессом развития у врачей-ординаторов психолого-педагогической компетентности как значимой составляющей общей готовности врача к успешной профессиональной деятельности.

Эмпирической базой публикации являются результаты исследования, проведенного в Медико-биологическом университете инноваций и непрерывного образования ФГБУ ГНЦ ФМБЦ им. А.И. Бурназяна ФМБА России в 2020–2021 году. Исследование включало экспертный опрос педагогических кадров университета и опрос ординаторов, обучающихся по 36 специальностям с целью разработки более эффективных моделей освоения ординаторами дисциплины «Педагогика», которая входит в перечень базовых дисциплин образовательной программы подготовки кадров высшей

квалификации, разработанной в соответствии с действующими ФГОС ВО на уровне ординатуры, а также уточнения компонентов психолого-педагогической компетентности, необходимых врачам-ординаторам для успешной профессиональной деятельности в этой сфере.

Исследование охватило 178 ординаторов по 36 специальностям. На первом этапе (2020 год) проводились экспертные опросы ординаторов методом глубинной полуформализованной анкеты. Было опрошено 178 ординаторов, с целью выявления их точки зрения на роль, которую, по их мнению, играет наличие у них психолого-педагогических компетенций, а также в какой степени они больше нужны – в процессе лечения пациентов или в процессе сопровождения больного при его выписке, рекомендациях по дальнейшему восстановлению, при различных видах консультаций и др.

Результаты исследования. Уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики любой развитой страны в значительной степени определяется качеством жизни, включая состояние здоровья населения и системы здравоохранения в целом. Как отмечают исследователи, «в России за последние 10 лет уровень обеспеченности медицинскими кадрами возростал, однако отмечается недостаток персонала, который оказывает первичную медицинскую помощь, избыток специалистов узкого профиля, концентрация медицинских кадров в крупных городах, миграция в более благополучные страны квалифицированного персонала и т.п.» [4]. К тому же «в современных условиях, наблюдается тенденция к повышению внимания к ведению кадровой политики, т.к. с помощью нее обеспечивается оптимальный баланс процессов обновления и сохранения численного и качественного состава кадров, его развития в соответствии с потребностями организации, требованиями законодательства, состоянием рынка труда [6].

Общепонятно, что решение кадровых проблем в российском здравоохранении в значительной степени определяется качеством подготовки медицинских кадров в системе непрерывного медицинского образования, в частности, в признанной во всем мире, отечественной высшей школе, к которой в полной мере относится Медико-биологический университет инноваций и непрерывного образования ФГБУ ГНЦ ФМБЦ им. А.И. Бурназяна ФМБА России (МБУ ИНО ФМБЦ им. А.И. Бурназяна), являющейся флагманским учреждением российского здравоохранения в

области биофизики, радиационной и ядерной медицины, хирургии и трансплантологии, нейрохирургии, а также современной диагностики заболеваний и инновационных биомедицинских технологий.

Выделим, что образовательная деятельность, которую ведет ФГБУ ГНЦ ФМБЦ им. А.И. Бурназяна ФМБА России, определена стратегическими государственными задачами по обеспечению безопасных условий жизнедеятельности человека и подготовки высококвалифицированных кадров, обеспечивающих ядерную и радиационную безопасность Российской Федерации, и начиная с 2016 года в университете подготовили 800 ординаторов и 45 аспирантов, которые успешно прошли государственную итоговую аттестацию и получили дипломы.

Университет также создает центры коллективного пользования, оснащая их инновационным оборудованием и формируя их как платформы для интеграции с другими научными и образовательными учреждениями. В рамках практических занятий обучением ординаторов и аспирантов занимаются ведущие специалисты диагностических подразделений ФМБЦ им. А.И. Бурназяна, врачи высшей квалификационной категории, доктора и кандидаты медицинских наук.

Клиническая практика обучающихся в университете по образовательным программам ординатуры реализуется на клинических базах, располагающихся в диагностических, научно-исследовательских и лечебных подразделениях ФГБУ ГНЦ ФМБЦ им. А.И. Бурназяна и других ведущих медицинских организациях ФМБА России. Но, конечно же, основными базами являются клинические отделения самого Центра.

Вернемся к основной проблеме, которая исследуется в данной статье. Как показали исследования, одним из ресурсных факторов, повышающих качество профессиональной деятельности врача является овладение им достаточным уровнем профессиональной компетенции в области психолого-педагогической деятельности, сформулированной в ФГОС ВО как «готовность к формированию у населения, пациентов и членов их семей мотивации, направленной на сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих» [10]. На фоне этих объективных реалий «ведущую роль в профессиональном обучении играет собственная активная и осмысленная установка студента-медика и практикующего врача: именно он решает изменить себя в процессе обучения, именно он

ставит задачу созидания себя как профессионала» [3]. Решение такой сложной проблемы требует непрерывного развития психолого-педагогической компетентности врачей в процессе их профессиональной подготовки в медицинском вузе посредством внедрения более совершенных рабочих программ дисциплины «Педагогика» как на уровне специалитета, так и на уровнях ординатуры и аспирантуры.

Отметим, что ординаторы – это выпускники специалитета, которые уже имеют опыт профессиональной работы в системе здравоохранения, и по завершению изучения таких дисциплин специалитета как «Психология и педагогика», у них были сформированы базовые психолого-педагогические компетенции. Целью изучения данной дисциплины является формирование у обучающихся психолого-педагогического, этического, деонтологического мировоззрения, как фундамента для изучения дисциплин профессионального цикла и для последующей профессиональной деятельности.

В соответствии с действующими ФГОС ВО (уровень ординатуры) актуализируются задачи увеличения зачетных единиц на самостоятельную работу ординаторов. При этом задачи самоподготовки к занятиям подразделяются на: *образовательные* – расширение, систематизация и закрепление знаний, углубление содержания учебного предмета; *междисциплинарные* – развитие профессионально-значимых личностных качеств ординатора, создание условий для развития мотивации и навыков проектной деятельности и творческих способностей; *воспитательные* – выработка самоменеджмента, профессиональной культуры и самоконтроля. Работа по проектной методике требует от обучающихся высокой степени самостоятельности поисковой деятельности, активного исследовательского, исполнительского и коммуникативного взаимодействия [9].

Учитывая все вышесказанное, нами сформирована цель освоения учебной дисциплины «Педагогика» – формирование компетенций врача-ординатора в вопросах основ педагогики, педагогических теорий и функций, педагогической науки (теоретическая, практическая, прогностическая), основных закономерностей, дидактики и принципов применения традиционных и инновационных педагогических технологий, способов управления развитием способностей и компетенций, необходимых в профессиональной деятельности врача.

При этом прикладной задачей освоения учебной дисциплины «Педагогика» является

формирование у ординаторов психолого-педагогической компетентности посредством личностно-ориентированных образовательных технологий проектной деятельности, заключающейся в разработке ординатором алгоритма решения ситуационных профессиональных задач и вопросов, требующих применения психолого-педагогической компетентности врача, далее в описании данного проекта в эссе и его размещения в ЭИОС университета для активного пользования ординаторами.

Рассмотрим вопрос о формировании психолого-педагогической компетентности на примере специальности ординатуры «Терапия». В результате освоения дисциплины «Педагогика» обучающийся должен сформировать необходимые компетенции согласно ФГОС ВО специальности ординатуры 31.08.49 Терапия (укрупненная группа 310000 Клиническая медицина) [8], такие как: *универсальные* - готовность к управлению коллективом, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (УК-2); готовность к участию в педагогической деятельности по программам среднего и высшего медицинского образования или среднего и высшего фармацевтического

образования, а также по программам дополнительного профессионального образования для лиц, имеющих среднее профессиональное или высшее образование, в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере здравоохранения (УК-3); *профессиональные* – готовность к формированию у населения, пациентов и членов их семей мотивации, направленной на сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих (ПК-9).

Наши исследования и педагогическая практика выявили, что процесс формирования профессионально-педагогических компетенций должен быть междисциплинарным, что предполагает включение данной задачи в рабочие программы базовых дисциплин учебного плана, к примеру, в подраздел «Введение» в основные профильные дисциплины, т.к. соотношение психолого-педагогических компетенций к общему числу компетенций разнятся в значительной степени и требуют их большего освоения, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Соотношение психолого-педагогических компетенций к общему числу компетенций, в % от общих к ППК

Наименование компетенций, заданных ФГОС ВО – уровень ординатуры	Общее кол-во компетенций	Соотнесенные к формированию психолого-педагогических компетенций (ППК) в рамках РПД МБУ ИНО	% от общих к ППК
Универсальные	3	2	67%
Профессиональные	12	1	8%

Новизна исследования заключается во включении в процесс освоения дисциплины «Педагогика» технологий проектного обучения. Метод проектного обучения является образовательной технологией, которая способствует освоению и формированию профессиональных компетенций у всех обучающихся [5]. Предлагаемой особенностью является создание коллективного пакета ситуационных задач на платформе ЭИОС по реальным практикам ординаторов применения психолого-педагогических компетенций в различных видах их врачебной деятельности. Ординаторам предлагается написать эссе как одного из видов обратной связи с лектором дисциплины «Педагогика», что определяется в документальном сопровождении фонда

оценочных средств по завершению освоения данной дисциплины в период промежуточной аттестации.

Наша новация заключается в дидактическом сопровождении освоения врачами-ординаторами дисциплины «Педагогика» в части выполнения следующего проекта: подготовка эссе по результату личностного решения ситуационной задачи реальной врачебной практики, которая была решена врачом посредством применения психолого-педагогической компетентности, содержание которой он должен описать и раскрыть методологию и технологии, которые обеспечили ее рациональное решение.

Задание эссе определялось дидактической целью дисциплины «Педагогика»: посредством данного вида проектной деятельности создать

более эффективные организационно-педагогические условия и учебно-методическое обеспечение развития у ординаторов познавательной активности, перехода от деятельности, выполняемой под руководством преподавателя, к деятельности, организуемой самостоятельно.

При подготовке обозначенного эссе, ординатор проходит определенный образовательный маршрут: от описания проблемы, выбора принципов, алгоритма и методики ее решения, учета результатов

исследования, оценки преимуществ и недостатков методики, до интерпретации результатов и определения их значимости для клиники, что практически является инновационным форматом проектной деятельности ординатора, который строится на логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающегося, что повышает его мотивацию к самостоятельной постановке тактических целей, направленных на решение ряда этапных врачебных задач.

Таблица 2. – Оценка ординаторами значения психолого-педагогической компетентности (ППК) в видах врачебной деятельности, (% ординаторов от общего количества участвующих в опросе)

Предлагаемые варианты ответов	Обобщенные виды врачебной деятельности (психолого-педагогической направленности)				
	«врач-больной»	«врач - родственники больного»	«врач - средний медперсонал»	«врач - наставник»	Просветительская деятельность: национальный проект «Здравоохранение»
Нужны: ППК влияют на результат врачебной деятельности	97%	91%	76%	90%	79%
Уровень ППК не актуален для врачебной деятельности	3%	3%	3%	3%	7%
ППК, скорее не влияют на результат врачебной деятельности	-	3%	18%	7%	7%
Затрудняюсь ответить	-	3%	3%	-	7%

Таблица 3. – Оценка педагогическими кадрами роли проектной деятельности в процессе формирования у ординаторов психолого-педагогических компетенций (в % научно-педагогических кадров от общего количества участвующих в опросе)

Предлагаемые варианты ответов	%
Необходимо: в перспективе в целом влияет на результат подготовки к врачебной деятельности	95
Лишнее, т.к. «перегружает» учебную нагрузку на ординаторов, и не актуален для формирования у них ППК	5
Наличие ППК не значительно влияют на результат врачебной деятельности	-
Затрудняюсь ответить	-

Таблица 4. – Предпочтение ординаторов по вопросу совмещения врачебной и научно-педагогической деятельности по завершению обучения в ординатуре, в % к числу опрошенных

Предлагаемые варианты ответов	%
Больше склоняюсь к врачебной деятельности без совмещения с педагогической деятельностью	42%
Планирую сочетать все виды деятельности	36%
Затрудняюсь ответить	22%

Таблица 5. – Оценка ординаторами своей личной готовности к участию в научно-педагогической деятельности в системе непрерывного медицинского образования, в % к числу опрошенных

Предлагаемые варианты ответов	%
Абсолютно не готов	5%
Скорее не готов	11%
Полностью готов	53%
Затрудняюсь ответить	31%

Заключение. В ходе исследования была подтверждена важность выявления «двуслонности» мнений, позиций и оценок педагогических кадров университета и ординаторов, прошедших обучение. Полученные данные показывают наличие у ординаторов факт не полного понимания значимости и потребностей в психолого-педагогических компетенциях в их настоящей деятельности и перспективах ее диверсификации.

Исследование показало, что большинство преподавателей профильных дисциплин (около 85%) выступают за усиление психолого-педагогической готовности ординаторов ко врачебной деятельности, а также увеличению контактной работы преподавателей, призванных осуществлять подготовку по педагогике и практико-ориентированной подготовки.

Памятуя о заявленной в начале статьи «двуслонности» нашего исследования, сделаем важный вывод о значимости оценок как со стороны научно-педагогических кадров университета, так и со стороны ординаторов, что подтверждает близость их мнений на поставленные вопросы и подтверждает нашу гипотезу о путях повышения эффективности дидактической системы подготовки ординаторов по педагогике как одного из ресурсов инноваций в сфере освоения ординаторами образовательных программ подготовки кадров высшей квалификации для отечественного здравоохранения.

С точки зрения полученных данных анкетирования и опроса ординаторов, полученное знание имеет не только теоретическую значимость, но и практический смысл, поскольку, будучи учтенным в процессе разработки дидактических единиц тематического плана дисциплины «Педагогика» может повысить качество психолого-педагогической подготовки врачей-ординаторов и усилить эффективность всех видов их врачебной деятельности.

Таким образом, анализ результатов эксперимента подтвердил нашу гипотезу, что *совершенствование* рабочей программы по дисциплине «Педагогика» (входит в блок базовых дисциплин) должно быть многоплановым, и включать следующие действия: междисциплинарное формирование профессионально-педагогических компетенций, что предполагает включение данной задачи в рабочие программы основных профильных дисциплин, пересмотра содержания дидактических единиц их тематического плана; подготовка эссе по результату личностного решения ситуационной задачи реальной врачебной практики, решаемая врачом-ординатором посредством применения психолого-педагогических компетенций; применение личностно-ориентированных технологий проектной деятельности в процессе освоения дисциплины «Педагогика» учебного плана образовательной программы подготовки ординаторов и др.

Литература:

1. Васильева Е.Ю. Педагогика в клинической практике врача: учебное пособие / Е.Ю. Васильева, М.Ю. Гайкина, Т.В. Тагаева // Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета. - 2017. – 118 с.
2. Гобец М.С., Кириллова А.С. О личностно ориентированном подходе к обучению в современном медицинском вузе / М.С. Гобец, А.С. Кириллова // Вестник совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. - 2018. - Т.3. - № 1 (20). - С. 7-9.
3. Зорин К.В. Проблемы организации личностно-ориентированной модели развития здравоохранения, образования и работы врача / К.В. Зорин //

- Медицинское образование и профессиональное развитие. - 2019. - Т. 10. - № 1. - С. 66-71.
4. Мировая статистика здравоохранения, 2010 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int/ru>.
5. Морозова О.Н. Эффективная модель проектного обучения студентов в медицинском вузе [Электронный ресурс] / О.Н. Морозова // Современные проблемы науки и образования. - 2020. – № 2. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29682>
6. Одогов Ю.Г., Лабаджан М.Г. Учебник для вузов РЭУ им. Г.В. Плеханова «Кадровая политика и кадровое планирование» / Ю.Г. Одогов, М.Г. Лабаджан. - Юрайт. – Москва. - 2014. – 444 с.

7. Осетрова О.В., Астанина С.Ю. Учебно-методическое обеспечение к формированию профессиональной компетенции врача / О.В. Осетрова, С.Ю. Астанина // Журнал Евразийский Союз Ученых. – 2016. - № 31 (3). - С. 21-24.

8. Приказ Минобрнауки России от 25.08.2014 № 1092 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 31.08.49 Терапия (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvoord/310849_Terapiya.pdf

9. Тетюкова Е.П., Белых Т.А. Проектное обучение – инновационный подход к организации учебного

процесса в высших учебных заведениях РФ: сборник [Электронный ресурс] / Е.П. Тетюкова, Т.А. Белых // Физика. Технологии. Инновации / Материалы VI Международной молодежной научной конференции, посвященной 70-летию основания Физико-технологического института УрФУ (Екатеринбург, 20-24 мая 2019 г.). - Екатеринбург: УрФУ, 2019. - С. 349-358. – Режим доступа: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/78833/1/fti_2019_037.pdf

10. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям ординатуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/97/91/9/188>

References:

1. Vasilyeva E.Yu. Pedagogy in the clinical practice of a doctor: textbook / E.Yu. Vasilyeva, M.Yu. Gaikina, T.V. Tagaeva // Arkhangelsk: Publishing house of the Northern State Medical University. - 2017. - 118 p.

2. Gobets M.S., Kirillova A.S. On a personality-oriented approach to teaching in a modern medical university / M.S. Gobets, A.S. Kirillova // Bulletin of the Council of Young Scientists and Specialists of the Chelyabinsk Region. - 2018. - Vol. 3. - № 1 (20). - S. 7-9.

3. Zorin K.V. Problems of organizing a personality-oriented model of health care development, education and work of a doctor / K.V. Zorin // Medical education and professional development. - 2019. - Vol. 10. - № 1. - S. 66-71.

4. World health statistics 2010 [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.who.int/ru>

5. Morozova O.N. An effective model of project-based training of students in a medical university [Electronic resource] / O.N. Morozova // Modern problems of science and education. - 2020. - № 2. - Access mode: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29682>

6. Odegov Yu.G., Labadzhyan M.G. Textbook for universities PRUE. G.V. Plekhanov "Personnel policy and personnel planning" / Yu.G. Odegov, M.G. Labajyan. - Yurayt. - Moscow. - 2014. - 444 p.

7. Osetrova O.V., Astanina S.Yu. Educational and

methodological support for the formation of the professional competence of a doctor / O.V. Osetrova, S.Yu. Astanina // Journal of the Eurasian Union of Scientists. - 2016. - № 31 (3). - S. 21-24.

8. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 25.08.2014 No. 1092 "On the approval of the federal state educational standard for higher education in the specialty 31.08.49 Therapy (the level of training of highly qualified personnel)" [Electronic resource]. - Access mode: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvoord/310849_Terapiya.pdf

9. Tetyukova E.P., Belykh T.A. Project education - an innovative approach to the organization of the educational process in higher educational institutions of the Russian Federation: collection [Electronic resource] / E.P. Tetyukova, T.A. Belykh // Physics. Technologies. Innovations / Materials of the VI International Youth Scientific Conference dedicated to the 70th anniversary of the foundation of the Physics and Technology Institute of UrFU (Yekaterinburg, May 20-24, 2019). - Yekaterinburg: UrFU, 2019. - S. 349-358. - Access mode: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/78833/1/fti_2019_037.pdf

10. Federal state educational standards of higher education in the areas of residency [Electronic resource]. - Access mode: <http://fgosvo.ru/fgosvo/97/91/9/188>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Рюмина Татьяна Валерьевна (г. Москва, Россия), заведующий отделом высшего образования по ординатуре и аспирантуре Медико-биологического университета инноваций и непрерывного образования ФГБУ ГНЦ ФМБЦ им. А.И. Бурназяна ФМБА России, e-mail: ryumina.mbuino@mail.ru

УДК 378

Педагогическое обеспечение развития навыков самостоятельной деятельности обучающегося в образовательном пространстве вуза

Pedagogical support for the development of skills of independent activity of the student in the educational space of the university

Гаранина Р.М., Самарский государственный медицинский университет, CorolevaAnna@yandex.ru

Garanina R., Samara State Medical University, CorolevaAnna@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.014

Ключевые слова: высшая школа, самостоятельная работа студентов, познавательная активность, самостоятельность, педагогическое творчество.

Keywords: higher school, independent work of students, cognitive activity, independence, pedagogical creativity.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью активации такой важной управленческой функции учебного заведения, как организация эффективной самостоятельной работы студентов в высшей медицинской школе и реализации ее личностно-развивающего потенциала.

Цель статьи заключается в выявлении и изучении возможностей самостоятельной работы как важнейшего средства повышения уровня самостоятельности студента в познавательной деятельности.

Авторами сформулированы представления об оптимальном педагогическом обеспечении развития навыков самостоятельной деятельности обучающегося, уточнены понятие и цели самостоятельной работы в условиях информатизации общества, признаки самостоятельности обучающегося в познавательной деятельности, предложены принципы ее руководства.

Раскрыта сущность самостоятельной работы, детерминируемой как самоорганизуемая работа с элементами самоуправления, самомониторинга и самооценки и заключающейся в развитии самостоятельности обучающихся в познавательной деятельности.

Классифицированы уровни самостоятельности студентов в познавательной деятельности, принципы руководства и методические приемы организации и управления самостоятельной работой.

Предложено определение самостоятельной работы как самоорганизуемой деятельности с элементами самоуправления, самомониторинга и самооценки.

Доказана целесообразность применения системного подхода в вопросах организации самостоятельной работы студентов, учета преемственности в обучении и воспитании на всех этапах образовательного процесса.

Статья предназначена для преподавателей учебных заведений; результаты исследования могут служить критерием работы преподавателя, показателем творческого отношения к своей педагогической деятельности.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to activate such an important managerial function of an educational institution as the organisation of effective independent work of students at the higher medical school and the realization of its personality-developing potential.

The aim of the article is to identify and study the possibilities of independent work as the most important means of increasing the level of student's independence in cognitive activity.

The authors formulated the idea of optimal pedagogical support for the development of the skills of independent activity of the student, clarified the concept and goals of independent work in the conditions of informatization of society, signs of independence of the student in cognitive activity, proposed the principles of its management.

The essence of independent work determined as self-organized work with the elements of self-management, self-monitoring and self-assessment and consisting in the development of students' independence in cognitive activity is revealed.

The levels of students' independence in cognitive activity, principles of leadership and methodological techniques for organizing and managing independent work are classified.

The definition of independent work as a self-organized activity with elements of self-management, self-monitoring and self-assessment is proposed.

The expediency of applying a systematic approach to the organization of independent work of students, taking into account continuity in teaching and upbringing at all stages of the educational process is proved.

The article is intended for teachers of educational institutions; the results of the study can serve as a criterion for the work of a teacher, an indicator of a creative attitude to his pedagogical activity.

Введение. Вопросы организации самостоятельной работы студентов в высшей медицинской школе и реализации ее личностно-развивающего потенциала являются важной управленческой функцией учебного заведения и довольно часто обсуждаются в научном сообществе. В научной педагогической литературе рассматриваются вопросы классификации самостоятельной работы студентов, выбор форм, средств и методов ее организации (М.А. Данилов, Т.И. Гречухина, В.И. Меренков), принципы ее реализации (Н.А. Гетман, Л.И. Сукач, М.С. Сукач), роль, значение и эффективность самостоятельной работы в системе высшего профессионального образования (Б.Н. Гузанов, В.А. Курчатова, В.А. Ермаков).

Вместе с тем анализ множества научных публикации по организации самостоятельной работы студента позволяет утверждать, что вопросы педагогического обеспечения развития навыков самостоятельной деятельности в недостаточном объеме присутствуют в трудах современных исследователей. В публикациях по педагогике в незначительном количестве встречаются работы, в которых бы обсуждались вопросы интерпретации проблем освоения теоретических знаний в медицинском вузе, актуализации междисциплинарных связей, особенно их взаимосвязь с дисциплинами клинического цикла, что в совокупности способствует целостному восприятию, пониманию, усвоению учебного материала и формированию новых знаний.

Преподаватели теоретических дисциплин имеют многолетний опыт преподавательской деятельности, однако их знания в области практической медицины носят лишь ознакомительный характер; они затрудняются в приведении примеров из медицинской практики, доказывающих важность и необходимость химических знаний для будущего врача, обеспечивающих его грамотную тактику в лечебной деятельности. Ситуация еще более усугубляется, если преподаватель не имеет классического химического образования (провизоры, инженеры-химики), что автоматически означает, что его знания в области педагогической науки ограничиваются

фрагментарными представлениями об основах методики преподавания химии, педагогики и психологии. Эти специальные знания крайне необходимы преподавателю теоретических дисциплин, поскольку они важны и необходимы для оптимизации педагогического общения, субъект-субъектного взаимодействия, эффективности и результативности организации и проведения аудиторного занятия, организации и руководства самостоятельной работой студентов, их нацеливания на самостоятельную исследовательскую деятельность, обеспечения педагогического содействия в развитии навыков самостоятельной деятельности.

Негативно влияет на качество знаний будущего специалиста в области медицины и факт резкого сокращения академических часов на преподавание теоретических дисциплин. Так, если еще недавно дисциплину «химия» студенты изучали один год (2 семестра), то сегодня на изучение химии отводится полгода (1 семестр). Сокращение аудиторных часов на изучение химии, сжатое изучение химических основ функционирования живого организма, недостаточно продуманная внеаудиторная самостоятельная работа приводят к тому, что студент «бегло» заучивает весь материал, более 35% обучающихся не могут сдать зачет с первого раза, особенно это наблюдается во внебюджетных группах.

Необходимо отметить, что одной из причин слабой успеваемости являются такие факторы, как недостаточная и несвоевременная адаптация студента в образовательном пространстве вуза, проблемы с социализацией (особенно для иногородних студентов), снижение показателей успеваемости, отсутствие навыков самообразования, психоэмоциональные переживания. И хотя элементарные навыки самообразования осваиваются еще в школе, результат обучения не всегда зависит только от уровня владения этими умениями. Значимыми факторами являются уровни подготовки и включенности в самостоятельную деятельность, от которых зависят его успехи в учебной деятельности (успеваемость, качество знаний), способность и готовность к учебно-исследовательской деятельности (эксперимент, проект), учебно-профессиональной деятельности

(практические навыки и опыт), а затем уровень приобретенного клинического мышления и профессиональной компетентности, способность выстраивать оптимальную тактику лечения пациента.

Самостоятельная работа студентов, представляющая собой показатель самоэффективности обучающегося, является важной составляющей образовательного процесса в высшей медицинской школе, поэтому вопросы ее организации и руководства остаются актуальными и требуют дополнительных исследований в условиях трансформирующегося общества. Злободневность проблемы подчеркивается необходимостью решать такие задачи учебного процесса, которые «слишком сложны и многообразны, чтобы для их решения и оценки можно было применять только строгие однозначные формулировки закономерных положений с количественной характеристикой результатов» [1, с.112]. Задача преподавателя вуза – обеспечить педагогическое руководство самостоятельной деятельностью обучающихся, «активизировать творческий поиск обучающихся, побудить их к систематическому исследованию собственных путей решения проблемы [5, с.116].

Цель нашей статьи заключается в выявлении и изучении возможностей самостоятельной работы как важнейшего средства повышения уровня самостоятельности студента в познавательной деятельности.

Методология исследования. В нашем исследовании мы руководствовались принципом детерминизма, поскольку все явления и процессы (в нашем случае – самостоятельная работа студентов), происходящие в образовательном пространстве вуза, находятся в причинно-следственной взаимосвязи с ранее происходившими явлениями и процессами; принципом сознательности и активности, нацеливающим обучающихся на осмысленное восприятие учебной информации; принципом планирования и организации самостоятельной работы студентов.

Основу нашего исследования составил системный подход, посредством которого мы рассматриваем самостоятельную работу студента как целостную, устойчивую совокупность методов, способов и средств, находящихся в тесной взаимосвязи и во взаимообусловленном состоянии, посредством оптимального применения которых появляется возможность направленного решения основной задачи педагогического коллектива – воспитание конкурентоспособного специалиста в профессиональном сообществе, владеющего

базовыми навыками XXI века (умение концентрировать внимание и управлять им, творческие способности и креативность, цифровая грамотность и т.д.).

Полагаем, что подготовка будущего врача к работе в практическом здравоохранении, бесспорно, диктует необходимость существенного пересмотра стратегии преподавания теоретических дисциплин как способа формирования учебно-исследовательских и учебно-профессиональных компетенций, оптимизации и настройки когнитивного ресурса, раскрытия и интенсификации творческого потенциала. Отдельного внимания заслуживает вопрос создания условий, обеспечивающих развитие интеллектуальной мобильности, умения аналитически мыслить, способностей целеполагания и планирования, готовности вести целенаправленную деятельность по приобретению и углублению дополнительных знаний (включая междисциплинарные), интерпретированию и обобщению полученной информации, поиску новых технологий диагностики и лечения. У будущего специалиста должна выработаться привычка, потребность самообразовании, в самостоятельном повышении квалификации, совершенствовании профессиональных компетенций, составляющих основу профессиональной культуры. Существенная часть подготовки будущего специалиста должна быть отведена самостоятельной работе студентов, которой еще со времен А. Дистервега в дидактике придавалось и придается первостепенное значение.

«Совокупность методов непременно должна приводить к достижению всех целей обучения» [6, с.22], поэтому оптимальное использование всех форм и методов самостоятельной работы актуализирует успешное решение тех задачи, которые поставлены сегодня перед высшими медицинскими образовательными учреждениями. В целом же оптимально организованная самостоятельная работа студентов (учебно-методическое обеспечение, применение инновационных технологий, мотивация, нацеливание, консультирование, педагогическое сопровождение, мониторинг, способность к самореализации), создание ситуации успешности (самоэффективности) является педагогическим обеспечением развития навыков самостоятельной деятельности обучающегося, средством его самообучения и самообразования, формирования его субъектной позиции в учебно-профессиональной деятельности, развития устойчивой системы самоорганизации и

самоуправления, результатом которого становится приобретенная субъектом возможность и способность удовлетворения собственных потребностей в социализации и самореализации в учебной и профессиональной деятельности, повышения уровня профессиональной культуры, постижения основ профессионального мастерства, непрерывного образования в течение всей сознательной жизни, что особенно актуально и важно для будущего врача в условиях стремительной информатизации общества.

С одной стороны, высшая медицинская школа все еще следует парадигме традиционного образования, сущность которого по-прежнему сводится к простой передаче знаний от преподавателя к студенту (обучение), а с другой стороны, глобализация и информатизация общества, потребность в освоении смежных знаний, профессиональной переподготовке актуализируют задачу реализации парадигмы учения, требующей системного подхода к организации учебного процесса, повышению мобильности педагога в вопросах выбора технологий обучения, совершенствованию ресурсов управления самостоятельной деятельности студента, выработке концепции сбалансированной визуализации процессов освоения учебных дисциплин и приобретения навыков в сфере коммуникации, коммерциализации, цифровизации образования с целью формирования компетенций будущего специалиста, обеспечения его конкурентоспособности в профессиональной среде.

Устранение обозначенного противоречия, по нашему мнению, возможно посредством организации самостоятельной работы, главное назначение которой – активизировать процесс обучения, стимулировать поисковую деятельность обучающихся, обеспечить высокое качество обучения и его результативность, развитие творческих способностей обучающихся на основе современных технологий обучения: информационных, коммуникационных и телекоммуникационных технологий, технологии укрупнения дидактических единиц, технологии сжатия учебной информации, технологии блочного, проблемно-модульного обучения, технологии учебного проектирования, разработки новых дидактических подходов для глубокого самостоятельного освоения учебного материала.

Все усилия педагогического коллектива в этом случае, соответственно, направлены на коренной пересмотр и изменение взглядов и подходов к содержанию, структуре и форматам

взаимодействия преподавателей и студентов в условиях, когда актуальность знаний быстро утрачивается, возникает необходимость его постоянного обновления, а также необходимость создания инновационного продукта (новые технологии обучения, новые формы передачи знаний, новое мышление педагога, новые представления о современном специалисте, новые концепции лечения различных заболеваний и т.д.).

Очевидно, что «преподавательский состав в целом (и каждый преподаватель в частности) должен воспринимать целостно, четко понимать и четко представлять, почему и как будет строиться деятельность по достижению обозначенного результата (то есть должно быть свое «ноу-хау»)» [10, с.754].

Мы убеждены, что вопросы организации самостоятельной работы студентов будут всегда актуальны, если рассматривать ее как важнейшее средство повышения познавательной активности и познавательной самостоятельности будущего специалиста. Именно в процессе самостоятельной работы наглядно проявляется творческая мотивация студента, способность обозначать цели и планировать результаты, способность к информационному поиску, отчетливо вычерчивается индивидуальный стиль учебной и учебно-исследовательской деятельности. Кроме того, открываются широкие возможности для самоактуализации, самостоятельного решения проблем и задач, самоорганизации, самомониторинга, самоконтроля, саморегуляции, самоуправления и саморазвития. Динамику развития всех указанных качественных показателей становления будущего специалиста призван обеспечить педагог, к которому тоже предъявляются требования по таким критериям, как эффективность его деятельности, эволюционирующие показатели интеллектуального развития, целостность, системность и гибкость мышления, творческая активность, «высокий темп реакции на возникающие изменения в современном образовании, лабильность, амбивертность; эмоциональная устойчивость, высокий уровень саморегуляции [4, с.144].

«Самостоятельная работа студента в медицинском вузе предоставляет каждому заинтересованному студенту способ формирования профессионально-значимых и личностных качеств» [2, с.103]. Весомое значение приобретает фигура преподавателя, как одного из субъектов образовательного процесса, организатора творческого аспекта самостоятельной работы обучающегося,

подразумевающей ее постоянный мониторинг, анализ и регулирование, выполняемой в сотрудничестве и сотворчестве. И.Я. Лернер писал, что «сущность взаимодействия в процессе обучения состоит в том, что обучающий прямо или косвенно детерминирует действия обучающихся, обуславливая необходимую в данной ситуации деятельность учения, которая зависит от цели обучения» [6, с.23]. Общеизвестно, что существует такой важный психологический фактор, как прямая корреляционная зависимость между нацеливанием на приобретение знаний и результативностью обучения.

Наконец, «самореализация личности в большой мере зависит от освоенности опыта самостоятельности – это уже обозначение пути к совершенствованию своих возможностей. Путь обретения самостоятельности – это и есть путь эффективной самореализации личности» [7, с.21]. При организации самостоятельной работы особое внимание следует уделять важной (и вечной) «проблеме преемственности на всех этапах обучения, поскольку решение обозначенной проблемы отвечает конкретным целям обучения, способствует актуализации внутренней мотивации студента, повышению качества его самообразовательной деятельности» [2, с.97].

Одним из примеров оптимального подхода к преемственности в обучении в системе школа-вуз мы считаем применение такого методического приема, как определение исходного уровня знаний по химии в начале обучения в вузе. Студентам предлагается письменная работа из 10 заданий по основным темам школьного курса химии: свойства неорганических и органических веществ, строение атома, основы термодинамики и кинетики, окислительно-восстановительные процессы, решение задач на определение концентрации раствора т.п. Оцениваются не только знания и умения студента, но и анализируются и обобщаются такие сведения, как: виды заданий и количество ошибок, допущенных при их выполнении, наибольшее число ошибок (указываются темы), темы, слабее всего усвоенные при изучении химии в среднем звене, слабо усвоенные разделы. Анализ полученных данных завершается выдачей индивидуальных рекомендаций каждому студенту.

Необходимым и важным качеством студента мы считаем умение грамотно и вдумчиво работать с научной литературой, например:

- умение вести научный поиск, анализировать и систематизировать информацию,

- ориентироваться в общем смысловом содержании и структуре текста научной статьи,
- выстраивать собственное мнение о теоретической значимости и практической целесообразности.

К сожалению, на момент начала обучения в вузе немногие студенты (11,5%) способны самостоятельно вести научный информационный поиск и лишь единицы из них (2,6%) имеют представление о структуре научного труда (реферат, статья).

Активная познавательная деятельность, выработка исследовательских навыков, умение четко и конкретно излагать свои мысли, рационально распределять время, стремление овладевать наиболее эффективными приемами самоконтроля и самоуправления – все перечисленные компетенции формируются в процессе выполнения учебно-исследовательских работ или проектов.

Наблюдающаяся в последнее время интенсификация учебного труда в условиях информатизации и цифровизации образования требует принципиально нового отношения к научной организации труда студентов. Соответственно, научно организованными, современными должны быть формы и методы работы преподавателей, способных не только самим погружаться в новую, более технологичную среду «обитания», приобретать конкретный набор постоянно трансформирующихся навыков и совершенствовать свои компетенции, но и обеспечивать формирование квалифицированного и компетентного специалиста качественно нового уровня, с когнитивной способностью и готовностью к решению профессиональных задач.

Отдельного внимания требуют вопросы организации, мониторинга и управления самостоятельной работой студентов, в регулировании и решении которых мы руководствуемся следующими принципами:

- обеспечение условий самостоятельной работы студентов для проявления их творческого начала (новые технологии обучения, соответствующее учебно-методическое обеспечение, сотрудничество, сотворчество);

- управление самостоятельной работой студентов (мотивация, педагогическое содействие, мониторинг, контроль, моральное поощрение);

- регламентация всех самостоятельных заданий по объему и времени (четкое планирование, конкретные задачи, алгоритмизация действий, набор ассоциативных

ключевых слов, знаков, блоков, имеющих смысловое значение и способствующих быстрому и эффективному восприятию и запоминанию и т.д.);

– индивидуализация заданий, сокращение неравенства в доступе к информационным и цифровым технологиям.

Если рассматривать самостоятельную работу с позиции деятельностного подхода, то ее можно охарактеризовать как осознанный и относительно свободный труд, базирующийся на системе целенаправленных и интеллектуальных действий, подкрепленный внутренней мотивацией. Кроме того, в идеальном понимании самостоятельная работа студента детерминируется как самоорганизуемая работа с элементами самоуправления, самомониторинга и самооценки. В процессе самостоятельной работы студенты планируют и реализуют целый ряд последовательных и взаимосвязанных действий: целеполагание, постановка задач, достижение цели, решение поставленных задач и вложение личностного смысла в реализацию намеченных действий.

Многие исследователи считают самостоятельную работу необходимым и значимым, специфическим способом деятельности и рассматривают ее как средство формирования самостоятельности обучающихся, отмечая при этом ее деятельностный характер (С.И. Архангельский, И.А. Зимняя, И.Я. Лернер, А.К. Осницкий, П.И. Пидкасистый и др.). Например, П.И. Пидкасистый квалифицировал действия обучающегося, как универсальную форму выражения познавательной активности, детерминирующей общую структуру его деятельности [8, с. 69]. А.К. Осницкий считал, что «под деятельностью в собственном смысле этого слова имеется в виду целенаправленная преобразующая активность» [7, с. 31].

Научный интерес представляют также перспективные идеи интегрированного подхода к вопросам развития мотивации и волевой саморегуляции студентов, оптимальный уровень которых коррелирует с показателями самостоятельности в познавательной деятельности.

Результаты и обсуждение результатов. В процессе организации и управления самостоятельной работой, как правило, мы используем три группы приемов:

– мотивационные: обозначение цели учебного занятия, намечаем перспективы учебно-воспитательной деятельности и прогнозируем возможные результаты;

– обучающие: конкретизация задач, мониторинг, коррекция направлений деятельности, инструктирование, создание проблемных ситуаций, насыщение информационной среды;

– стимулирующие: убеждение, дискуссия, расширение объема работы, усложнение элементов труда, одобрение, поощрение.

Для изучения и оценки умений и свойств самостоятельности мы провели обследование, процедура которого предусматривала анкетирование по таким вопросам, как способность к целеполаганию, упорядоченности деятельности, детализации действий. Оценивались также инициативность и уверенность в действиях, способность к самостоятельной реализации планов на практике, способность работать автономно, способность к самоконтролю и самооценке, ответственность в делах и поступках, практичность и оптимальность действий (всего 12 критериев). Было опрошено 78 студентов (42 студента в контрольных группах и 36 в экспериментальных). Респондентам предлагалось выбрать один из трех ответов: «да», «иногда», «нет». Обработка анкетных данных (а также наблюдение, устные опросы, интервьюирование) позволила установить, что применение обозначенных нами приемов приводит к следующим результатам:

– создание позитивной атмосферы для сотрудничества педагога и студентов (рост в экспериментальной группе на 17% по сравнению с контрольной);

– создание условий, способствующих повышению мотивации, укреплению воли, сознательной дисциплины, самоактуализации, концентрации творческих сил студента (актуализация субъект-субъектных связей);

– увеличение познавательной активности (рост на 23%) и познавательной самостоятельности (рост на 21%);

– повышение качества усвоения материала (рост на 14%);

– создание комфортных условий в процессе обучения (формирование творческих групп, взаимные консультации, доклады об актуальности изучаемой темы).

Ведущим компонентом саморегуляции учебной деятельности студента и показателем его познавательной активности является самостоятельность. Для изучения динамики развития самостоятельности обучающихся мы применили методику Т.Н. Ильиной «Мотивация обучения в вузе». Для определения уровней самостоятельности мы проводили наблюдение, оценку успеваемости на начало и конец

эксперимента, тестирование в начале первого семестра и в конце учебного года. Для низкого уровня (мало выраженная активность в учении) самостоятельности характерны следующие признаки: студент выполняет только конкретные поручения и задания, инертен, мало инициативен, нуждается в систематическом контроле со стороны преподавателя. Средний уровень (с частичной поисковой активностью) характеризует студента, умеющего решать поставленные задачи, стремящегося к репродуктивному подходу к учебе, способного к самостоятельному поиску необходимой информации, но нуждающегося в периодическом консультировании и контроле. Высокий уровень (продвинутая активность) отличает студента, способного ставить перед собой и решать познавательные задачи, вести самостоятельную

поисковую деятельность, инициативного, любознательного, целеустремленного, нацеленного на конечный результат.

Мы наблюдали 6 групп студентов-первокурсников в течение учебного года: мониторинговым исследованием были охвачены 3 контрольные группы (52 студента) и 3 экспериментальные (54 студента). Студенты экспериментальных групп вовлекались в работу студенческих конференций, к выполнению учебно-исследовательских проектов, презентаций по различным учебным и воспитательным темам, к составлению учебных кейсов. Результаты исследования были тщательно проанализированы, обобщены и в целом показали эффективность мероприятий, проведенных в экспериментальных группах, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Сравнительные результаты диагностики самостоятельности в познавательной деятельности

Уровни	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	В начале учебного года		В конце года		В начале учебного года		В конце года	
	чел.	в %	чел.	в %	чел.	в %	чел.	в %
Высокий	6	11.54	7	13.46	7	12.96	12	22.22
Средний	38	73.08	37	71.15	39	72.22	37	68.52
Низкий	8	15.38	8	15.38	8	14.82	5	9.26

На основе результатов исследования можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе число студентов с высоким уровнем самостоятельности в познавательной деятельности увеличилось на 9.26% (в контрольной – на 1.92%). Количество студентов с низким уровнем самостоятельности в экспериментальной группе уменьшилось на 5.56%, в то время как в контрольной группе позитивных изменений не произошло.

Эффективность мероприятий, проведенных в экспериментальных группах, доказывают их оптимальность и эффективность, а результаты исследования могут служить критерием работы преподавателя, показателем творческого отношения к своей педагогической деятельности.

Заключение. Проблема педагогического обеспечения развития навыков самостоятельной деятельности, повышения уровня самостоятельности в познавательной деятельности студентов является особенно актуальной в условиях в условиях глобальной информатизации и цифровизации.

Педагогическое обеспечение комфортных условий в процессе обучения, позитивной

атмосферы для сотрудничества педагога и студентов, условий, способствующих повышению мотивации, укреплению воли, сознательной дисциплины, самоактуализации, концентрации творческих сил студента является одним из основных вопросов качественного образования.

Формирование компетенций достигается в условиях интенсификации учебно-познавательной деятельности обучающихся, с соблюдением принципов научной организации труда педагогов и студентов и сопровождается увеличением познавательной активности и познавательной самостоятельности. Повышение уровня самостоятельности в познавательной деятельности происходит одновременно с развитием общеучебных и исследовательских навыков, со знанием методов и техники управления собственными личностными ресурсами, временем, а педагогические мероприятия, проведенные в экспериментальных группах, доказывают их оптимальность и результативность.

Очевидно, что педагогическое обеспечение процесса развития навыков самостоятельной

деятельности становится более эффективным, если оно подкрепляется усилиями всех участников педагогического процесса и

сопровождается пониманием своей субъектной роли в учении и профессиональной деятельности.

Литература:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Гаранина Р.М. Реализация личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов медицинского вуза в процессе освоения теоретических дисциплин: дисс. ... канд. пед. наук / Р.М. Гаранина. – Уфа, 2012. – 256 с.
3. Гетман Н.А., Сукач Л.И., Сукач М.С. Организация самостоятельной работы студентов в образовательной среде медицинского вуза / Н.А. Гетман, Л.И. Сукач, М.С. Сукач // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 3. - С. 16-22.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для студентов вузов / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону, 2007. – 384 с.
5. Куликова Е.В. Использование проектно-ориентированных методов при обучении студентов иностранному языку / Е.В. Куликова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - 2019. - № 1 (53). - С. 116–124.

6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1984. – 185 с.
7. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. – 232 с.
8. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. – 2-е издание, доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.
9. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учеб.-метод. пособие / А.В. Меренков, С.В. Куншчиков, Т.И. Гречухина, А.В. Усачева, И.Ю. Вороткова; под общ. ред. Т.И. Гречухиной, А.В. Меренкова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.
10. Garanina R.M. Technology of Pedagogical Assistance to the Formation of the Student as a Subject of the Educational Space // European Journal of Contemporary Education. 2020. 9(4). С. 751-772. DOI: 10.13187/ejced.2020.4.751

References:

1. Arkhangelsky S.I. The educational process in higher school, its natural foundations and methods / S.I. Arkhangelsky. - M.: Higher school, 1980. - 368 p.
2. Garanina R.M. Realization of the personal development potential of independent work of students of a medical university in the process of mastering theoretical disciplines: diss. ... Cand. ped. Sciences / R.M. Garanina. - Ufa, 2012. - 256 p.
3. Getman N.A., Sukach L.I., Sukach M.S. Organization of independent work of students in the educational environment of a medical university / N.A. Getman, L.I. Sukach, M.S. Sukach // Pedagogical education in Russia. - 2014. - № 3. - S. 16-22.
4. Zimnyaya I.A. Educational psychology: a textbook for university students / I.A. Zimnyaya. - Rostov-on-Don, 2007. - 384 p.
5. Kulikova E.V. The use of project-oriented methods in teaching students a foreign language / E.V. Kulikova // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. - 2019. - № 1 (53). - S. 116–124.

6. Lerner I.Ya. Didactic foundations of teaching methods / I.Ya. Lerner. - M.: Pedagogika, 1984. - 185 p.
7. Osnitsky A.K. Psychological mechanisms of independence / A.K. Osnitsky. - M.; Obninsk: IG-SOCIN, 2010. - 232 p.
8. Pidkasisty P.I. Organization of educational and cognitive activity of students / P.I. Perky. - 2nd edition, add. and revised - M.: Pedagogical Society of Russia, 2005. - 144 p.
9. Independent work of students: types, forms, assessment criteria: study guide. textbook / A.V. Merenkov, S.V. Kunshchikov, T.I. Grechukhina, A.V. Usacheva, I.Yu. Vorotkov; under total. ed. T.I. Grechukhina, A.V. Merenkov; Ministry of Education and Science Ros. Federation, Ural. Feder. un-t. - Yekaterinburg: Ural Publishing House. University, 2016. - 80 p.
10. Garanina R.M. Technology of Pedagogical Assistance to the Formation of the Student as a Subject of the Educational Space // European Journal of Contemporary Education. 2020.9 (4). S. 751-772. DOI: 10.13187 / ejced.2020.4.751

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Гаранина Резеда Мухаррамовна (г. Самара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры медицинской химии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный медицинский университет» Министерства образования Российской Федерации, e-mail: CorolevaAnna@yandex.ru

УДК 371.1.07

Педагогические аспекты развития готовности субъектов образовательного процесса в военном вузе к реализации здоровьесберегающей деятельности

Pedagogical aspects of development of readiness of subjects of educational process in military university for realization of health saving activity as reflection of their psychological culture

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

Желтухина А.С., Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж), anastasya0109@mail.ru

Тимошенко В.В., Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж), vvt.vrn@mail.ru

Petrovskaya M., MESC AF «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh), mariana_g@mail.ru

Zheltukhina A., MESC AF «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh), anastasya0109@mail.ru

Timoshenko V., MESC AF «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh), vvt.vrn@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.015

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающая деятельность, психологическая культура, субъекты образовательного процесса, военные вузы.

Keywords: psychological culture, psychological health, harmony, subjects of the educational process, military universities.

Аннотация. Проблема сохранения здоровья была и будет стратегически важной в любом социуме. Не являются исключением и Вооруженные силы. Актуальность статьи обусловлена необходимостью поиска эффективных путей сохранения здоровья субъектов образовательного процесса в военном вузе. Авторами предложена структурно-функциональная модель развития готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности в образовательном процессе военного вуза. Обосновано выделение аксиологического, когнитивного, эмоционального и конатативного компонентов в структуре готовности. Охарактеризованы уровни сформированности готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности (базово-атрибутивный, репродуктивно-эвристический, продуктивно-креативный). Предложены психолого-педагогические условия, способствующие развитию готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности. Эмпирически доказано, что психологическая культура является одной из детерминант развития готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности. Статья предназначена для специалистов в сфере психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, преподавателей и научных сотрудников военных вузов, курсантов, слушателей и адъюнктов, интересующихся проблемами личностного роста, сохранения и укрепления здоровья.

Abstract. The problem of preserving health has been and will be strategically important in any society. The Armed Forces are no exception. The relevance of the article is due to the need to find effective ways to preserve the health of subjects of the educational process in a military university. The authors proposed a structural and functional model for the development of readiness for the implementation of health-saving activities in the educational process of a military university. The axiological, cognitive, emotional and conatative components in the readiness structure are thoroughly

described. The levels of readiness for realization of health-saving activities (basic-attributive, reproductive-heuristic, productive-creative) are presented. The authors also propose psychological and pedagogical conditions that contribute to the development of readiness for the implementation of health-saving activities. The research empirically proves that psychological culture is one of the determinants of the development of readiness for the realization of health-creating. The article is intended for specialists in the field of psychological and pedagogical support of the educational process, teachers and researchers of military universities, cadets, students and adjuncts interested in the problems of personal growth, preservation and health promotion.

Введение. Современный этап развития общества, производства и науки актуализирует проблему сохранения физического, психического и психологического здоровья. Существенный вклад в решение этой проблемы вносят образовательные организации различного типа и уровней. Отечественное образование провозглашает осознание каждым субъектом потребности в здоровом образе жизни, и важность реализации этой потребности в повседневной и профессиональной деятельности как одной из базовых, универсальных компетенций.

Анализ научной, методической и популярной литературы свидетельствует о значительном интересе к проблеме здоровьесбережения в различных сферах образования:

– в дошкольной среде (Волошина Л.А., Крылова Н.И., Ничепай О.Н., Седых Н.В., Султанмуратова Ф.Р., Терновская Н.А. и др.);

– в школьной среде (Георгиевский А.Ф., Давыденко Л.А., Ирхин В.Н., Клестова О.А., Макаревич Е.В., Поддубная А.С., Третьякова Н.В. и др.);

– в вузовской среде (Аникеева Н.Г., Божедомова С.В., Воронов М.В., Медведева Н.А., Мелешкова Н.А., Талагаева Ю.А., Халилова А.Ф. и др.);

– в военной среде (Буданова Е.И., Буриков А.В., Евдокимов В.Е., Елькин Ю.Г., Приходько П.Н., Федоров В.В., Шугалей В.Д. и др.).

Однако, анализ многочисленных источников и изучение практического опыта педагогов, воспитателей, психологов позволили выявить противоречия между:

– потребностью общества в физически и психически здоровом населении страны и недостаточным вниманием образовательных организаций к формированию у их субъектов готовности к реализации здоровьесберегающего поведения;

– педагогическими возможностями образовательных организаций в сфере здоровьесбережения и недостаточностью их использования в педагогической практике.

Так, по данным проведенного в одном из военных вузов опроса, все категории личного состава (курсанты, слушатели, преподаватели)

ставят «здоровье» как ценность на первое место, но большинство из них не только не реализует какие-либо здоровьесберегающие действия, не только не владеет здоровьесберегающими компетенциями, но и не демонстрирует готовности к здоровьесберегающему поведению, что послужило поводом для проведения настоящего исследования.

Методология исследования. Теоретико-методологическими основами исследования явились положения аксиологического, субъектно-личностного, деятельностного, валеологического, акмеологического подходов; психолого-педагогические концепции, раскрывающие различные аспекты здоровьесбережения; исследования, отражающие особенности формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности; андрагогические положения реализации профессионально-личностного развития.

Результаты исследования. Изучение феномена готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности до сих пор еще не исчерпало себя в педагогической теории и практике.

Готовность к реализации здоровьесберегающей деятельности может рассматриваться как:

– «состояние мобилизации психофизиологических систем человека, позволяющих обеспечить эффективное выполнение определенных действий по сохранению и укреплению здоровья при вооружении соответствующими знаниями, умениями, навыками, программой действий, решимостью совершать их» [9, с.123];

– «система zdravotворческих способностей личности, границы целостности которой определяются требованиями zdravotворческой деятельности человека» [8, с.195];

– «интегративная характеристика личности, проявляющаяся в осознании социальной и личностной значимости здоровья и здоровьесберегающей деятельности, наличии установки на организацию здоровьесберегающей деятельности в своей профессии, владении профессиональными компетенциями, обеспечивающими способность к организации

здоровьесберегающей образовательной среды и анализу результатов своей деятельности в области здоровьесбережения» [4, с.337];

– «сложное интегральное состояние личности, характеризующееся наличием знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления здоровьесберегающей деятельности, способствующее саморазвитию, самообразованию студентов, их адаптации в условиях изменяющейся внешней среды и

эффективному овладению профессиональными навыками в условиях целостного образовательного процесса вуза» [11, с.119].

Для эффективной организации процесса формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности была разработана структурно-функциональная модель, представленная целевым, методологическим, содержательным и технологическим блоками, см. рисунок 1.



Рисунок 1. – Модель формирования готовности субъектов образовательного процесса военных вузов к реализации здоровьесберегающей деятельности

Целевой блок определяет главный вектор – формирование у субъектов образовательного процесса военных вузов готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности.

Методологический блок модели представлен рядом методологических подходов (системный, аксиологический, личностный, деятельностный, компетентностный, акмеологический, валеологический) и теоретических принципов

(гуманизации и валеологизации, персонцентричности, приоритета развивающего обучения, субъект-субъектных взаимоотношений, сочетания охранительной и тренирующей стратегий, здоровьесозидающего мышления и поведения, психофизиологической комфортности) [6].

В содержательном блоке, рассматривая готовность к здоровьесберегающей деятельности

как интегральную характеристику, мы представляем ее как совокупность четырех структурно взаимосвязанных компонентов:

- аксиологического, определяющего принятие здоровья как одной из высших ценностей, усвоение системы установок и ценностей, необходимых для полноценного развития физического, психического, психологического здоровья, культуры здорового образа жизни, психологической культуры;

- когнитивного, представленного определенным объемом теоретических и методических знаний, универсальных и общепрофессиональных компетенций, обеспечивающих формирование психологической культуры, психологического здоровья, способности к реализации здоровьесберегающих технологий;

- аффективного, характеризующегося базовыми и социальными эмоциональными переживаниями, выступающими психологическими механизмами формирования опыта здорового образа жизни;

- конативного, включающегося в себя средства, методы, приемы, технологии формирования культуры здоровья, создания и поддержания здоровьесберегающей среды.

Кроме того, в содержательном блоке представлены уровни готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности.

Базово-атрибутивный уровень готовности предполагает воспроизводство, репродукцию готовой информации о здоровьесберегающей деятельности при отсутствии активной мотивации менять, видоизменять, добавлять или исключать средства, формы и методы здоровьесбережения. Уровень психологической культуры характеризуется минимумом психологических знаний, позволяющих реализовывать здоровьесберегающую деятельность.

Репродуктивно-эвристический уровень готовности предполагает достаточно глубокие знания о технологиях здоровьесберегающей деятельности, владение практическими навыками здоровьесбережения при неустойчивой мотивации применения имеющихся компетенций в области здоровьесбережения. Уровень психологической культуры характеризуется достаточностью внутренних психических ресурсов, высокой аутокомпетентностью, позволяющих модифицировать имеющиеся алгоритмы здоровьесберегающей деятельности.

Продуктивно-креативный уровень готовности характеризуется не только системными знаниями и высоковариативными навыками планирования,

организации и реализации здоровьесберегающей деятельности, но устойчивой внутренней мотивацией к укреплению и сохранению собственного здоровья, построению индивидуальных траекторий физического, профессионального и личностного развития. Уровень психологической культуры находит отражение в развитой системе ценностей, высокой рефлексии и гибкости эмоциональной сферы, творческом подходе к жизни и профессии, позволяющих самоактуализироваться в здоровьесберегающей деятельности.

В технологическом блоке модели представлены программа «Развитие готовности к здоровьесберегающей деятельности», этапы ее реализации и технологии. В основе педагогики здоровьесбережения заложены базовые положения валеологии, позволяющие рассматривать в качестве основных технологий, направленных на формирование готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности:

- дидактические технологии, направленные на формирование здоровьесберегающих компетенций;

- оздоровительные технологии, направление на сохранение и поддержание психического, психологического и физического здоровья.

Результатом реализации модели должна стать осознанная, системная реализация субъектами образовательного процесса военных вузов здоровьесберегающей деятельности, высокий уровень их готовности к ведению экологически целесообразного и здорового образа жизни, развитию психологической культуры личности.

Важным элементом, определяющим координаты и векторы формирования готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности, и способствующим ее более эффективному развитию, на наш взгляд, являются психолого-педагогические условия. Анализ научной литературы показал некую однонаправленность выделяемых специалистами условий:

- «высокий уровень готовности к деятельности, направленной на сохранение здоровья; учет личностных особенностей в процессе здоровьесбережения; программно-информационное обеспечение здоровьесберегающей деятельности; создание здоровьесберегающей среды» [1];

- «актуализация потребности к здоровьесбережению; программно-информационное обеспечение здоровьесбережения; интеграция учебно-предметной, факультативной и клубно-

оздоровительной работы по здоровьесбережению» [10];

– «наличие в вузе здоровьесберегающей среды; включение субъектов образовательного процесса в здоровьесберегающую деятельность в рамках теоретической, практической, научной и социокультурной деятельности; наличие учебно-методического обеспечения процесса подготовки к осуществлению здоровьесберегающей деятельности» [5].

Комплексный подход позволил определить ряд психолого-педагогических условий, направленных на развитие у субъектов образовательного процесса военных вузов готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности:

– поддержание и развитие в вузе здоровьесберегающей среды;

– поддержание на основе ценностных ориентаций позитивной мотивации к здоровьесберегающей деятельности;

– актуализация психологической культуры личности субъектов образовательного процесса военных вузов.

Первое условие определяет создание здоровьесберегающей среды военного уза как «системы профессионально ориентированного и социально значимого воспитательного взаимодействия, <...> направленного на формирование здорового образа жизни, выработку здоровьесберегающего отношения к окружающей реальности, формирование определенного способа поведенческой саморегуляции, индивидуального способа жизнедеятельности и активного отношения к приумножению культурного наследия, общественно-историческим ценностям» [2, с.9].

Реализация второго условия ориентирует курсантов, слушателей, преподавателей военных

вузов на построение (коррекцию) векторов личностного развития с позиций экологичности, осознания здоровья как высшей ценности. Мотивация к здоровьесберегающей деятельности может стимулироваться различными ценностями физкультурной, спортивной, оздоровительной и просветительской деятельности на когнитивном, психофизическом, социальном, нравственном и профессиональном уровнях. Интересную мысль в этом отношении высказывает Д.В. Викторов, выделяя в системе ценностных ориентаций и мотивации здоровьесбережения мотивы избегания неудачи, подчинения, получения удовольствия, физического самовоспитания, общения, реализации, достижения [3].

Третье условие рассматривает психологическую культуру, проявляющуюся во всех сферах человеческой жизни и отношений как: катализатор адаптации человека и его самоопределения в социуме и военной среде; инструмент построения конструктивных отношений с окружающим миром; источник творческих ресурсов; фундамент и ресурс индивидуальных программ самосохранения и саморазвития, профилактики эмоционального выгорания, гармонизации внутреннего мира [7].

На базе одного из военных вузов Министерства обороны РФ было проведено исследование по оценке эффективности реализации этого условия. В рамках представленной в технологическом блоке модели программы «Развитие готовности к здоровьесберегающей деятельности» был выделен отдельный блок мероприятий, направленных на развитие психологической культуры. Проведенный корреляционный анализ, см. таблицу 1, позволил скорректировать средства, формы, технологии развития психологической культуры.

Таблица 1. – Значимые корреляционные связи показателей психологической культуры и готовности к здоровьесберегающей деятельности

Показатели психологической культуры	Компоненты готовности к здоровьесберегающей деятельности			
	аксиологический	когнитивный	аффективный	конатативный
Самопонимание, самопознание	0,448	0,592		
Конструктивность общения				0,519
Психическая саморегуляция			0,647	
Наличие творчества		0,461		
Самоорганизованность				0,451
Саморазвитие	0,517			0,517

Результаты реализации программы позволили говорить о достоверном изменении показателей гармоничности психологической культуры и отдельных показателей готовности к реализации

здоровьесберегающей деятельности у всех категорий субъектов образовательного процесса, подтвердив предположение о влиянии психологической культуры на осознание

ценности здоровья, обогащение опыта здоровьесбережения.

Заключение. Современная сложная военно-политическая и социально-экономическая ситуация обостряет требования к профессионалам, их компетенциям, потенциалам, психическому, психологическому и физическому здоровью. Формирование готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности становится актуальной проблемой здоровьесбережения нации и ее Вооруженных сил. Однако, следует констатировать, что система военного образования, позволяющая получить качественное образование, достичь высоких физических кондиций, все еще недостаточно ориентирована на здоровьесбережение как ценностный компонент профессионализма.

Фундаментом готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности является признание и осознание здоровья как базовой ментальной ценности. Представленная модель формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности включает аксиологический, когнитивный, аффективный и конатативный компоненты, выделяя аксиологический как системообразующий.

Психологическая культура как одно из психолого-педагогических условий, способствующих формированию готовности к здоровьесберегающей деятельности, актуализирует ресурсы саморазвития, является фактором, определяющим эффективность выбора способов поддержания и развития здоровья, гармонизации внутреннего мира, профилактики личностных и профессиональных деструкций.

Литература:

1. Белокопытова С.В. Формирование готовности подростков к здоровьесбережению средствами проектной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С.В. Белокопытова. - Воронеж, 2019. - 24 с.

2. Белошицкий А.В., Приходько П.Н., Пчелинцев С.Ю. Здоровьесберегающая среда военного вуза: сущность и структура / А.В. Белошицкий, П.Н. Приходько, С.Ю. Пчелинцев // Вестник ТГУ. - 2015. - Т.20. - Вып. 11(151). - С. 7–11.

3. Викторов Д.В. Развитие мотивации здоровьесбережения у студентов вузов (педагогический аспект): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Д.В. Викторов. - Челябинск, 2007. - 27 с.

4. Зими́на И.С., Кондратенко Е.В. Формирование готовности будущего педагога организации здоровьесберегающей образовательной среды / И.С. Зими́на, Е.В. Кондратенко // Вестник Марийского государственного университета. - 2019. - Т. 13. - № 3. - С. 335–343.

5. Москалева А.С. Формирование готовности к здоровьесберегающей деятельности у будущих социальных педагогов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.С. Москалева. - Екатеринбург, 2010. - 28 с.

6. Петровская М.В., Желтухина А.С. Здоровьесберегающее поведение курсантов военных вузов как психолого-педагогическая проблема / М.В. Петровская, А.С. Желтухина, Ю.Ф. Семоненко, К.П.

Турищев // Психология образования в поликультурном пространстве. - 2020. - № 4. - С. 70–81.

7. Петровская М.В., Желтухина А.С. Психологическая культура как педагогическое условие сохранения психологического здоровья субъектов образовательного процесса военных вузов / М.В. Петровская, А.С. Желтухина, А.Н. Дорохов, В.В. Тимошенко // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 6. - С. 96–103.

8. Третьякова Н.В. Готовность обучающихся к здравотворчеству как системообразующий фактор и результат здоровьесберегающей деятельности образовательной организации / Н.В. Третьякова // Сибирский педагогический журнал. - 2014. - № 4. - С. 191–196.

9. Третьякова Н.В., Федоров В.А. Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: понятийный аспект / Н.В. Третьякова, В.А. Федоров // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. - 2013. - № 4. - С. 112–132.

10. Федосимов Е.Г. Формирование готовности старшеклассников к здоровьесбережению: дисс. ... канд. пед. наук / Е.Г. Федосимов. - Оренбург, 2004. - 192 с.

11. Щур С.Н., Астрейко Е.С. Формирование у студентов вуза готовности к здоровьесбережению / С.Н. Щур, Е.С. Астрейко // Веснік МДПУ імя І.П. Шамякіна. - 2009. - № 2(23). - С. 118–122.

References:

1. Belokopytova S.V. Formation of adolescents' readiness to preserve health by means of project activities: abstract of Ph.D. diss. ... Cand. ped. sciences / S.V. Belokopytova. - Voronezh, 2019. - 24 p.

2. Beloshitskiy A.V., Prikhodko P.N., Pchelintsev S.Yu. Health-saving environment of a military university: essence and structure / A.V. Beloshitskiy, P.N. Prikhodko,

S.Yu. Pchelintsev // Bulletin of TSU. - 2015. - T.20. - Issue. 11 (151). - S. 7-11.

3. Viktorov D.V. The development of health preservation motivation among university students (pedagogical aspect): author. diss. ... Cand. ped. sciences / D.V. Viktorov. - Chelyabinsk, 2007. - 27 p.

4. Zimina I.S., Kondratenko E.V. Formation of the future teacher's readiness for organizing a health-preserving

educational environment / I.S. Zimina, E.V. Kondratenko // Bulletin of the Mari State University. - 2019. - Т. 13. - № 3. - S. 335–343.

5. Moskaleva A.S. Formation of readiness for health-preserving activity in future social educators: author. diss. ... Cand. ped. Sciences / A.S. Moskaleva. - Yekaterinburg, 2010. - 28 p.

6. Petrovskaya M.V., Zheltukhina A.S. Health-saving behavior of cadets of military universities as a psychological and pedagogical problem / M.V. Petrovskaya, A.S. Zheltukhina, Yu.F. Semonenko, K.P. Turishchev // Psychology of education in a multicultural space. - 2020. - № 4. - P. 70–81.

7. Petrovskaya M.V., Zheltukhina A.S. Psychological culture as a pedagogical condition for the preservation of psychological health of subjects of the educational process of military universities / M.V. Petrovskaya, A.S. Zheltukhina, A.N. Dorokhov, V.V. Timoshenko // Kazan pedagogical journal. - 2020. - № 6. - P. 96–103.

8. Tretyakova N.V. The readiness of students for health care as a system-forming factor and the result of health-preserving activities of an educational organization / N.V. Tretyakov // Siberian Pedagogical Journal. - 2014. - № 4. - P. 191–196.

9. Tretyakova N.V., Fedorov V.A. The quality of health-saving activities of educational institutions: a conceptual aspect / N.V. Tretyakov, V.A. Fedorov // Education and Science: Bulletin of the Ural Branch of RAO. - 2013. - № 4. - P. 112–132.

10. Fedosimov E.G. Formation of readiness of high school students for health preservation: diss. ... Cand. ped. sciences / E.G. Fedosimov. - Orenburg, 2004. - 192 p.

11. Shchur S.N., Astreiko E.S. Formation of students' readiness for health preservation / S.N. Shchur, E.S. Astreiko // Vesnik MDPU named I.P. Shamyakina. - 2009. - № 2 (23). - S. 118–122.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Петровская Мария Владимировна (г. Воронеж, Россия), кандидат психологических наук, доцент; профессор кафедры военно-политической работы, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», e-mail: mariana_g@mail.ru

Желтухина Анастасия Сергеевна (г. Воронеж, Россия), преподаватель кафедры военно-политической работы, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», e-mail: anastasya0109@mail.ru

Тимошенко Владимир Владимирович (г. Воронеж, Россия), начальник лаборатории, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», e-mail: vvt.vrn@mail.ru



УДК 378.147

Цифровизация академических форм преподавания иностранного языка

Digitalization of academic forms of teaching English

Акубекова Д.Г., Башкирский государственный университет, madam.akubekova@yandex.ru

Кулыева А.А., Башкирский государственный университет, aicool@rambler.ru

Akubekova D., Bashkir State University, madam.akubekova@yandex.ru

Kulyeva A., Bashkir State University, aicool@rambler.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.016

Ключевые слова: цифровизация, цифровые образовательные технологии, преподавание, методика преподавания, компетенции, академическая среда.

Keywords: digitalization, digital educational technologies, teaching, methods of teaching, competencies, academic environment.

Аннотация. Данная статья рассматривает проблему цифровизации академического образования. Актуальность статьи обусловлена мотивированной интеграцией электронных образовательных ресурсов в академические методы преподавания, направленных на формирование коммуникативной компетенции. Цель статьи заключается в выявлении особенностей использования цифрового инструментария, определение его роли и места в образовательном процессе при дистанционном формате. Классифицированы недостатки и преимущества применения электронных образовательных ресурсов. В исследовании представлена технология реализации образовательной системы Moodle на примере авторского курса. Доказана необходимость цифровой трансформации образовательного процесса результатами проведенных опросов среди преподавателей и студентов. Результаты данного исследования будут интересны преподавателям иностранных языков высших учебных заведений для разработки эффективных форм взаимодействия со студентами в образовательном процессе.

Abstract. The article considers the problem of digitalization of academic education. The relevance of the article is due to the motivated integration of electronic educational resources into academic teaching methods aimed at the formation of communicative competence. The aim of the article is to identify the features of the use of digital tools, to determine its role and place in the educational process at distance teaching. The disadvantages and advantages of using electronic educational resources are classified. The study presents the technology of implementing Moodle on the example of the author's course. The necessity of digital transformation of the educational process is proved by the results of surveys conducted among teachers and students. The results of this study will be of interest to teachers of foreign languages of higher educational institutions for the development of effective forms of interaction with students in the educational process.

Введение. Глобализация человечества наряду с социально-экономическими изменениями в обществе, базирующимися в последнее время на дистанционных формах деятельности, ведет к аналогичным процессам глобализации – цифровизации – в образовании. Цифровые образовательные технологии прочно входят в учебный процесс при дистанционном обучении и призваны, как и традиционные методы обучения, реализовать мотивационные, информационные и контролирующие задачи процесса обучения. Актуальность нашей статьи обуславливается мотивированной интеграцией электронных

(цифровых) образовательных ресурсов в академические методы преподавания, направленных на формирование коммуникативной компетенции.

Целью статьи является выявление особенностей использования цифрового инструментария, определение его роли и места в образовательном процессе при дистанционном формате.

Материалы и методы исследования. В статье проведен анализ теоретического материала по интеграции цифровых технологий в современный образовательный процесс, опрос среди студентов

и преподавателей и сопоставление полученных результатов с возможностями практического применения цифровых инструментов на занятиях иностранного языка.

Цифровизация как составляющая процесса глобализации мирового сообщества затрагивает все сферы общественной жизни. В виду последних изменений в социально-экономической сфере общества и переходом на удаленный формат деятельности обучение также осуществляется дистанционно и посредством современных цифровых технологий. Так, согласно А.В. Григорьеву «...цифровизация образования не только детерминирует появление новых областей научных знаний, педагогических подходов и методов, но и коренным образом меняет сам учебный процесс» [1]. Задачами педагогического сообщества становятся создание условий для наращивания информационно-технологической базы образовательных учреждений, разработки и внедрения адаптированных методов обучения, базирующихся на потенциале информационных технологий. Национальный проект «Образование» планирует «...создание к 2024 году во всех образовательных организациях всех уровней современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [6]. В рамках этого проекта была создана «Современная цифровая образовательная среда», объединяющая более 100 вузов России и 70 различных образовательных платформ. На данный момент СЦОС предлагает 1560 курсов различной тематики, где студенты могут совершенствовать свои знания, умения и навыки по своей специальности. То есть, здесь очевиден государственный централизованный подход к созданию образовательных цифровых сред в стране и, соответственно, условий для интеграции традиционной системы образования в современную цифровую.

Проблеме цифровизации обучения уделяется большое внимание учеными отечественной и зарубежной педагогики. Пионером и ведущим теоретиком онлайн-образования признана Линда Харасим – канадский ученый, разработавшая первые университетские онлайн-курсы. Харасим занимается разработкой педагогических подходов и методов, связанных с совместным обучением в онлайн-среде, возглавляла проект по разработке виртуальной среды обучения Virtual-U, программное обеспечение которой использовалось для создания прототипов новых цифровых обучающих ресурсов и инструментария. Ее труды *Образовательные*

приложения компьютерных сетей (1986) и *Онлайн-образование: перспективы новой среды* (1990) были одними из первых в этой области. Основным постулат канадской ученой заключался в необходимости формирования специальной информационной среды для коллективного доступа обучаемых в учебных целях. Рампал Л. еще в 1989 году предполагал некое «дистанцирование» между процессом обучения и самим обучающимся во время дистанционного обучения *Distant Learning and Distancing the Learner*. Никельс К., Кая З. и Тан С. настаивают на поэтапном алгоритмическом накоплении знаний при цифровых методах обучения. Маркус Джорж – американский исследователь считает, что только комплексное применение инструментария: онлайн-платформы, электронного учебника с интерактивными связями между теоретическими и практическим блоками, видео-ресурсами и интерактивными справочниками, системами обратной связи, цифровыми тестами приведет к высоким результатам обучения [2]. Российские ученые М.Ю. Карпенко, А.В. Григорьев, Ю.П. Господарик, А. Долгоруков, С.П. Кудрявцева, А.Н. Богомолов, В.И. Овсянников, С.В. Панюкова, Е.С. Полат, В.П. Тихомиров, Б.И. Шуневич также исследуют проблемы дистанционного образования. Стоит отметить, что некоторые педагоги (Ю.П. Господарик, В.И. Овсянников) рассматривали дистанционное образование как разновидность заочного, когда в распоряжении обучаемых и обучающихся в роли информационного и коммуникативного цифрового инструмента выступали сервисы электронной почты, что было обусловлено несовершенностью методологии электронных образовательных ресурсов. А.Н. Богомолов считает дистанционное обучение самостоятельной системой со своими элементами и является методом свободной педагогической траектории. Согласно Е.С. Полату, данная форма обучения нацелена на взаимодействие участников учебного процесса на расстоянии с применением информационных и коммуникационных методов, и мультимедийных технологий [3;7]. Появление смартфонов и планшетов способствует быстрому получению информации, необходимой для усвоения материала, а также постоянному пребыванию человека в информационном поле [10]. Цифровизация позволяет всегда находиться человеку в мировом информационном поле, независимо от своего географического местонахождения.

Как следствие описанных изменений в педагогической мысли возникает цифровая

дидактика – новая ветвь в педагогике, предметом которой является организация деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде. Целью цифровой дидактики является создание цельной и адаптивной образовательной системы, обеспечивающей максимально полное использование дидактического потенциала электронных образовательных ресурсов и интеграцию традиционных методик в цифровой инструментарий. Для успешной реализации этой цели экспертами был разработан ряд принципов, в частности, первый принцип провозглашает «...доминирование процесса учения», где центральная роль учения отводится самому обучаемому, его самостоятельности в процессе самообразования. Принцип персонализации акцентирует деятельность обучаемого на проектировании индивидуального образовательного маршрута. Принцип целесообразности преемственно связан с традиционным дидактическим принципом целенаправленности, т.е. подразумевает соответствие целям и содержанию обучения при использовании электронных образовательных ресурсов. Следующими принципами цифровой дидактики являются: принцип гибкости и адаптивности, принцип успешности в обучении (принцип прочности), принцип интерактивности, принцип практикоориентированности (связь обучения с жизнью), принцип нарастания сложности (доступности, систематичности и последовательности), принцип полимодальности (мультимедийности), принцип включенного (постоянного) оценивания. Авторы принципов признают, что «...приведенный перечень дидактических принципов цифрового профессионального образования и обучения является открытым и требует пополнения по мере развития теории и практики цифрового образования» [8].

Полифункциональность современного цифрового обучения способствует не только активизации познавательных способностей обучающихся, а также расширяет возможности применения в разных видах обучения. Согласно высказыванию автора И.В. Роберт, «в условиях информатизации образования меняется парадигма педагогической науки, изменяется структура и содержание образования. Новые методы обучения, основанные на активных, самостоятельных формах приобретения знаний и работе с информацией, вытесняют демонстрационные и иллюстративно-объяснительные методы, широко используемые традиционной методикой обучения, ориентированной в основном на коллективное

восприятие информации. Параллельно этому идет процесс использования программных средств и систем учебного назначения для поддержки традиционных методов обучения. Программным средствам (системам), используемым в учебных целях, передаются в какой-то мере обучающие функции и, следовательно, каждая программа должна строиться сообразно дидактическим принципам обучения, определяющим дидактические требования к ППС» [9].

В нашем университете система дистанционного обучения организована на образовательной платформе Moodle, позволяющей эффективно работать в тандеме и преподавателям, и студентам. Система отличается доступностью и гибкостью и рассчитана на разноуровневые категории обучаемых. «Предоставление доступа к платформе и её контенту из любой отдаленной точки страны и мира является ещё одним её безусловным плюсом в сравнении с традиционными методами обучения» – подчеркивает Маринина Ю.А. [4]. ППС разрабатывает собственные электронные курсы с теоретическим и практическим материалом, тестами, основываясь на утвержденных РПД (рабочие программы дисциплин). Учебный материал может быть представлен в виде лекций в формате word- или pdf-документов, а также и в видео- и аудиофайлах. Кроме того, имеется возможность организовать семинары, отслеживать посещаемость и оценивать обучаемых. «Образовательная система Moodle позволяет преподавателю проводить комплексный анализ результатов всех тестов студентов, контролировать оценки, ошибки и качество вопросов», – считает Минеева О.А. [5]. Предлагается большой набор интерактивных элементов: форумы, глоссарии, чаты, блоги, видеоконференции. Студенты могут предоставлять ответы в виде презентаций, документов. Кроме того, система Moodle интегрирована с почтовыми сервисами, и работы студентов могут пересылаться по электронной почте. Также Moodle реализует все необходимые механизмы защиты от несанкционированного доступа.

Преподавателями нашей кафедры были разработаны курсы в системе Moodle по всем преподаваемым дисциплинам. В процессе работы над курсом возникали сложности при выборе цифрового инструментария: сказывалось отсутствие каких-либо методических разработок в этой области и практических навыков применения электронных образовательных ресурсов. Традиционная система преподавания

была не в состоянии разрешить комплекс задач, поставленных перед преподавателем во время дистанционного обучения:

- 1) обеспечить необходимой информацией обучаемых в современной цифровой форме;
- 2) адаптировать методы и способы закрепления усвоенного материала к существующим реалиям;
- 3) разработать новые виды контроля (электронных тестов с централизованной системой контроля);
- 4) поддерживать мотивацию обучения в цифровой среде.

Результаты исследования. Обобщим опыт авторов по разработанному авторскому курсу в системе дистанционного обучения БашГУ «Иностранный язык – 1» для бакалавров неязыковых специальностей. Курс состоит из организационного, информационного, коммуникативного и контрольного блоков. В инструктивном блоке представлены методические указания (руководство) к изучению ЭУК, методические указания к самостоятельной работе студентов, критерии оценки и график обучения. Информационный блок содержит теорию-информацию в виде грамматического материала английского языка и упражнений на закрепление пройденного материала. Ответы прикрепляются обучаемыми в системе в виде файлов формата word, pdf до окончания срока, установленного преподавателем. Работы оцениваются преподавателем традиционным способом, а оценки-баллы вводятся в систему. В вузе задействована накопительная балльно-рейтинговая система оценивания, руководствующаяся принципом непрерывного обучения студента. Помимо традиционной теории в «книжном» формате мы вводим видеуроки из образовательных электронных ресурсов (britishcouncil.org, onestopenglish.com, BBC) и от популярных блогеров-преподавателей

(englex, «бородатый лингвист»). Связь с студентами осуществляется через коммуникативный блок посредством форума, где вводятся вопросы и темы для обсуждения. Здесь же предоставляется возможность организации видео-конференций, используя элемент курса – платформу BBB (BigBlueButton), что крайне необходимо при практических занятиях иностранного языка и семинарах спецдисциплин. Используя инструменты BBB, преподаватель может ввести новый теоретический материал на уровне занятий в офлайн, опросить студентов, исправить ошибки в режиме интерактивной доски, увидеть ответную реакцию обучаемых. Практически все занятия в дистанционном формате проводятся в последнее время именно на этой платформе. Но следует отметить большой недостаток этой системы: ограниченное количество пользователей и частые проблемы с подключениями и «переподключениями». Альтернативой для BBB можно считать ZOOM-платформу, не «привязанную» к системе Moodle. В контрольном блоке разработаны и помещены тесты по пройденным модулям. Участники курса могут их выполнить в строго определенные сроки за установленное преподавателем время, система оценивает их сама и выводит баллы в специальный блок. По окончании курса система определяет уровень усвоенного материала студентами и подводит итоги выводением зачетов.

Задачей педагога является координация действий обучаемого и постоянный контроль процесса обучения – т.е., здесь задействовано интерактивное сетевое взаимодействие (BBB-занятия).

Авторами был проведен опрос среди студентов – бакалавров 2 курса в начале 2021–2022 учебного года. В данном анкетировании участвовало 204 студента. В таблице 1 ниже отмечены вопросы и результаты анкетирования.

Таблица 1. – «Цифровое обучение в Башкирском государственном университете»

Вопросы:	Ответы: да	затрудняюсь ответить	нет
1. Удобно ли вам обучаться в дистанционном режиме?	84%	6%	10%
2. Допускаете ли вы смешанный формат обучения в дальнейшем?	90%	6%	4%
3. Всегда ли вы посещаете занятия в он-лайн формате, видеоконференции?	95%	2%	3%
4. Увеличился ли у вас уровень мотивации к обучению в рамках дистанционного формата?	80%	5%	15%
5. Удовлетворяет ли вас в целом качество преподавания в цифровом формате?	76%	4%	20%
6. Приходится ли вам дополнительно заниматься на различных он-лайн курсах?	93%	2%	5%

Продолжение таблицы 1

Вопросы:	Ответы: да	затрудняюсь ответить	нет
7. Часто ли вы пользуетесь цифровой информацией?	98%	2%	-
8. Собираетесь ли вы в дальнейшем самостоятельно обучаться на различных он-лайн курсах?	97%	3%	-
9. Часто ли сталкиваетесь с техническими проблемами в процессе дистанционного обучения?	94%	2%	4%
10. Есть ли недостатки в дистанционном формате обучения?	63%	7%	30%

Анализ полученных результатов опроса показал, что большинство респондентов считают, что цифровое обучение имеет свои положительные стороны, а также некоторые недостатки. Подавляющее большинство студентов поддерживают цифровой формат обучения и мотивированы в дальнейшем обучаться в смешанном формате. Дистанционное обучение является хорошей альтернативой для эффективного освоения учебного материала и его закрепления.

Следует отметить, что уровень усвоения теоретического материала при дистанционной форме обучения с применением цифровых технологий не ниже уровня усвоения материала с традиционными формами обучения, что подтверждает опрос среди студентов, изучающих иностранный язык не как основной, в частности у студентов технических специальностей: 84% респондентов считают, что знания, полученные через качественно разработанные курсы в СДО, ничуть не уступают знаниям в «оффлайн». Со своей стороны, могу констатировать следующие факты: один и тот же тест (Past Tenses), выполненный студентами при традиционной форме обучения и в условиях дистанционного формата дает практически одинаковый качественный процент – около 65% (63% к 66%). Но опрос среди преподавателей спецдисциплин представляет несколько иную картину: 94% опрошенных настаивают на невозможности привития практических навыков и умений (лабораторные работы, работы по сборке разного рода конструкций, эксперименты) посредством электронных образовательных ресурсов (В опросе участвовали преподаватели 2 кафедр – 51 человек). Необходима контактная работа, ибо практические умения студенты приобретают путем выполнения практических упражнений при непосредственном участии и контроле преподавателя в лаборатории. То есть, все же следует использовать гибридные формы обучения: дистанционные с привлечением оффлайн-занятий для практических и лабораторных работ.

Таким образом, можно выделить преимущества использования цифровых (электронных) образовательных ресурсов:

- 1) возможность организации обучения независимо от географического расположения;
- 2) привлечение информации цифрового мирового сообщества;
- 3) доступность и применение цифрового инструментария для эффективного взаимодействия преподавателя со студентами;
- 4) выбор собственного образовательного маршрута.

Недостатками дистанционного обучения считаем:

- 1) отсутствие возможностей для реализации практических профессиональных компетенций у обучаемых;
- 2) низкий уровень владения технологиями цифровых образовательных ресурсов у преподавателей;
- 3) низкий уровень технического обеспечения образовательного процесса (качество интернет-соединений, либо его полное отсутствие в некоторых частях республики).

Заключение. Переход на дистанционный формат обучения в академической среде – это требование времени. Полагаем, что дальнейшее использование цифровых методик преподавания имеет большие перспективы. Необходимы постоянные курсы повышения квалификации в сфере цифровых образовательных технологий у преподавателей, обмен опытом на научно-практических конференциях для качественного дистанционного образования. Профессиональные компетенции у студентов технических специальностей могут быть, к сожалению, сформированы только посредством контактного взаимодействия. То есть, невозможно вести речь об абсолютно цифровой форме обучения, а лишь о гибридной, когда в традиционные академические формы обучения умело интегрируются новейшие цифровые технологии, направленные на формирование соответствующих компетенций каждой специальности. Проведенный анализ теоретического материала процесса цифровизации и опросы среди преподавателей и

студентов показали, что современные цифровые технологии в образовании положительно изменили педагогические подходы и методы, расширили образовательное пространство, дали новые возможности для всего учебного процесса,

содействовали увеличению ресурсов образовательной среды. Цифровизация образования – это важный этап на пути успешной и эффективной организации преподавания в академической среде.

Литература:

1. Григорьев А.В. Риски цифровизации школьного образования / А.В. Григорьев // Общество: социология, психология, педагогика. - 2020. - № 6. - С. 31-38.

2. George M (2020) Information and Communication Technology Utilization Effectiveness in Distance Education Systems // Journal of Educational Technology Systems. - Vol 49. - No 8. - P. 1-26.

3. Колесниченко А.Н. Применение цифровых технологий при обучении лексике иностранного языка в высшей школе / А.Н. Колесниченко. - Ростовский государственный университет путей сообщения. - Т.6. - № 2. - 2021. - С. 300.

4. Маринина Ю.А., Кручинкина Г.А. Цифровая гуманитаристика: возможности использования интеллектуальных обучающих систем в обучении иностранным языкам. Научно-техническая революция: вчера, сегодня, завтра / Ю.А. Маринина, Г.А. Кручинкина, Л.В. Гусева, Е.В. Королева, А.А. Оладышкина; под ред. Попкова Е., Серги Б. – Конспект лекций в сетях и системах. Том 129. - Спрингер, 2020. - С. 395-402. – Режим доступа: <https://doi.org/10/1007/978-3-030-47945-9>

5. Mineeva O.A. Организация тестирования в системе MOODLE при обучении иностранному языку /

О.А. Mineeva, М.В. Даричева // Научно-педагогическое обозрение. - 2016. - № 3 (13). - С. 81-86.

6. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/info/35566>

7. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. - М.: Академия, 2007. - 368 с.

8. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев. - Москва: Перо, 2019. - 72 с.

9. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования: монография / И.В. Роберт. - М.: ИИО РАО, 2010. - С. 20.

10. Шуйская Ю.В., Егоршина Н.В. Дискурс преподавания в эпоху цифровизации: сборник / Ю.В. Шуйская, Н.В. Егоршина // Материалы международной научно-практической он-лайн – конференции «Цифровизация в эпоху развития современного общества»; ИМПЭ им. А.С. Грибоедова; ООО «Издательство «Юрист». - 2020. - С.281.

References:

1. Grigoriev A.V. Risks of digitalization of school education / A.V. Gigoriev // Society: sociology, psychology, pedagogy. - 2020. - № 6. - P. 31-38.

2. George M (2020) Information and Communication Technology Utilization Effectiveness in Distance Education Systems // Journal of Educational Technology Systems. - Vol 49. - № 8. - P. 1-26.

3. Kolesnichenko A.N. The use of digital technologies in teaching foreign language vocabulary in higher education / A.N. Kolisnichenko. - Rostov State Transport University. - Т.6. - № 2. - 2021. - P. 300.

4. Marinina Yu.A., Kruchinkina G.A. Digital Humanities: Possibilities of Using Intelligent Learning Systems in Teaching Foreign Languages. Scientific and technical revolution: yesterday, today, tomorrow / Yu.A. Marinina, G.A. Kruchinkina, L.V. Guseva, E.V. Koroleva, A.A. Oladyshkin; ed. Popkova E., Sergi B. - Lecture notes in networks and systems. Volume 129. Springer, 2020. - S. 395-402.

5. Mineeva O.A. Organization of testing in the MOODLE system in teaching a foreign language / O.A.

Mineeva, M.V. Daricheva // Scientific and pedagogical review. - 2016. - № 3 (13). - S. 81-86.

6. National project "Education" [Electronic resource]. - Access mode: <http://government.ru/info/35566>

7. Polat E.S. Modern pedagogical and information technologies in the education system / E.S. Polat. - M.: Academy, 2007. - 368 p.

8. Draft didactic concept of digital vocational education and training / V.I. Blinov, M.V. Dulinov, E.Yu. Yesenin, I.S. Sergeev. - Moscow: Pero, 2019. - 72 p.

9. Robert I.V. Modern information technologies in education: didactic problems, prospects of use: monograph / I.V. Robert. - M.: IO RAO, 2010. - P. 20.

10. Shuiskaya Yu.V., Egorshina N.V. Discourse of teaching in the era of digitalization: collection / Yu.V. Shuiskaya, N.V. Egorshina // Materials of the international scientific and practical online conference "Digitalization in the era of development of modern society"; IMPE them. A.S. Griboyedov; LLC "Publishing House" Yurist ". - 2020. - P.281.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Акубекова Диана Григорьевна (г. Уфа, Россия), кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», e-mail: madam.akubekova@yandex.ru

Кулыева Айгуль Альбертовна (г. Уфа, Россия), кандидат философских наук, доцент, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», e-mail: aicool@rambler.ru

УДК 378

Организационно-методическое сопровождение проектирования индивидуальной траектории студентов при изучении иностранного языка в условиях цифровых вызовов

Organizational and methodological support for students' foreign language personalized learning pathway modeling in the context of digital challenges

Яковлева Е.В., ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт», yakovlevaekaterina2012@yandex.ru

Шайдуллина А.Р., ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт», albina-plus@mail.ru

Yakovleva E., Almeteyvsk State Oil Institute, yakovlevaekaterina2012@yandex.ru

Shaidullina A., Almeteyvsk State Oil Institute, albina-plus@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.017

Ключевые слова: ЭОР, аффективные стратегии, персонализация, цифровизация, индивидуальные траектории обучения.

Keywords: EER, affective strategies, personalization, digitalization, personalized learning paths.

Аннотация. В статье раскрывается организационно-методическое сопровождение построения персонализированных образовательных треков при обучении иностранному языку в контексте цифровизации образования, которое представляет собой пошаговый алгоритм проектирования гибких персонализированных моделей изучения английского языка студентами негуманитарных направлений в электронной образовательной среде. Предлагаемые модели изучения английского языка студентами негуманитарных направлений способствуют реализации активной адаптивности как универсального механизма управления образовательным процессом на основе динамических характеристик облучающегося, с разработанным комплексом вариативных аффективных технологий (повышение уровня мотивации и снижение уровня тревожности) как средства достижения более эффективного процесса обучения. Предложенные в исследовании методические советы могут быть применены при разработке персонализированных адаптивных обучающих систем, программы, методические материалы для преподавателей, инструкции по созданию адаптивных формирующих и диагностических контрольно-измерительных материалов, методические указания для студентов вузов.

Abstract. The article reveals organizational and methodological support for students' foreign language personalized learning path design in the context of digitalization of education, which is a step-by-step algorithm for designing flexible personalized models for non-language-major students' foreign language learning in the electronic educational environment. The proposed models of foreign language learning by non-linguistic university students contribute to the implementation of active adaptability as a universal mechanism of educational process management based on the dynamic characteristics of the student, with the developed complex of varied affective technologies (increase of motivation and reduction of anxiety levels) as a means of achieving a more effective learning process. The methodological tips proposed in the study can be applied in the development of personalized adaptive learning systems, programs, methodological materials for teachers, instructions for creating adaptive formative and diagnostic control and measurement materials, methodological guidelines for university students.

Введение. Наряду с массовостью, глобализацией и гуманизацией, цифровизация, отличительным аспектом которой служит переход к персонализированному образовательному процессу, является одной из основных тенденций развития высшего

образования в России и мире. Повсеместное внедрение цифровых технологий в повседневную жизнь человека обуславливает изменение сути и построения образовательного процесса в контексте высшего образования, его учебно-

методического и технологического сопровождения.

Это отражено в законодательных документах и государственных программах Российской Федерации. В Указах Президента РФ «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» и «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», обозначена важность цифровой трансформации образования, в том числе ускоренное распространение цифровых технологий, создание актуальной и надежной цифровой образовательной среды, разработка принципиально новых адаптивных, практико-нацеленных и гибких образовательных программ высшего образования.

Наряду с высокой степенью интереса мирового сообщества к исследованию проблемы организации учебного процесса в условиях цифровизации, актуальность планируемого исследования также обусловлена пандемией COVID-19 и карантинными мерами, которые потребовали массовый переход на дистантное обучение, сделав более интенсивным процесс цифровизации образования, создающий дополнительные возможности для развития персонализированного электронного обучения.

Однако, несмотря на рост популярности персонализированного электронного обучения, в настоящее время имеются лишь отдельные практики его реализации в рамках высшего образования в виде моделей индивидуальных образовательных траекторий, основанные на пассивной адаптивности, то есть на статических характеристиках обучающихся. Разработчики моделей персонализированного электронного обучения в основном ограничиваются достижением первой стадии освоения компетенции, а именно желаемыми уровнем и прочностью знаний, пытаясь достичь высоких показателей посредством вариативности контента, вариативности порядка изучения контента и вариативности контрольно-измерительных материалов. Также обыкновенно присутствует личностно-ориентированный компонент, который в большинстве случаев включает в себя учет целей обучающегося, его способностей, тип канала усвоения информации и уровень его мотивации [10, с.1753-1770].

Данные модели построения индивидуальных образовательных траекторий в условиях цифровой среды не учитывают наличие у студентов динамических характеристик, которые могут изменяться в процессе изучения дисциплины. Помимо этого, согласно ФГОС 3++, овладение универсальными и

профессиональными компетенциями происходит только в случае, когда, наряду с освоением знаний, наличествуют умения и овладение навыками. Также, помимо уровня мотивации на достижение высоких результатов отрицательно может повлиять высокий уровень тревожности. Следовательно, помимо механизма вовлечения студентов, модель персонализированных образовательных треков в электронной образовательной среде должна содержать механизм применения аффективных стратегий.

Обзор литературы. Легализация в России мировых стандартов обучения послужило основой для оптимизации российской системы высшего образования. Перед учебными заведениями встала задача реорганизации учебного процесса с целью повышения конкурентоспособности своих студентов не только на внутреннем, но и на внешнем рынке труда.

Согласно исследованиям, при традиционном методе обучения из-за ограничения таких факторов, как время и человеческий ресурс, преподаватели чаще всего предоставляют студентам однородный по сложности материал, используя общий подход к обучению и придерживаясь одинаковой для всех скорости преподавания материала, так как в этих условиях трудно учесть образовательные потребности отдельных студентов [1, с.111-124]. Это означает, что студенты с более высоким уровнем владения языком ограничены учебными программами преподавателей, поэтому они не могут эффективно использовать время занятий для обучения. С другой стороны, студенты с недостаточным уровнем владения языком могут быть не в состоянии понять содержание курса. Для решения этой проблемы исследователи предложили адаптивную модель обучения, ориентированную на учащихся; то есть модель, которая учитывает индивидуальные различия студентов при разработке учебных материалов с целью получения лучших результатов обучения [2, с.452-462]. Использование цифровой среды для моделирования знаний и опыта учителей с целью построения персонализированных треков обучающихся было признано потенциальным решением [3, с.115-127].

В последние десятилетия исследователи считают цифровые технологии одним из главных способов обеспечения индивидуального подхода в обучении. Ученые определяют адаптивное обучение как модель обучения, обеспечивающую соответствующее содержание обучения на основе потребностей пользователя; эти потребности могут быть обоснованы и оценены с помощью

стандартов технологии обучения, таких как профили учащихся, определение компетенций, правила последовательности и т.д. [4, с.606-615] Адаптивное обучение рассматривается как особый процесс обучения, генерируемый на основе характеристик учащихся, их интереса и производительности для достижения таких целей обучения, как повышение эффективности обучения, удовлетворенность обучением и т.д. [5, с.242-256] Адаптивное обучение также рассматривается как подход к пересмотру содержания обучения или способов его представления в учебном процессе на основе возможностей, интересов, условий или личностных черт учащихся. Также было выяснено, что использование обучающего материала, которое по сложности соответствует предварительным знаниям учащихся, может повысить эффективность обучения. Содержание обучения, которое является либо слишком сложным, либо слишком легким, не может способствовать мотивации обучения [6, с.151-166]; предоставление моделей обучения, не основанных на потребностях в обучении, может стать препятствием для когнитивного развития студентов. Таким образом, встал вопрос о том, как оценить когнитивный статус учащихся и затем разработать соответствующий адаптивный курс обучения. Чэнь, Лю и Чанг указали, что некоторые исследователи не тщательно рассматривали ситуацию несоответствия между способностями учащихся к обучению и уровнем сложности рекомендуемых курсов, что привело к снижению эффективности обучения. Они разработали персонализированную систему обучения, которая была способна динамически изменять пути и содержание обучения, а также разработали и внедрили в нее многочисленные формы содержания обучения. Кроме того, они классифицировали содержание обучения и установили коэффициент на основе уровня его сложности; они перекрестно проанализировали обратную связь студентов об уровне сложности после того, как они изучили содержание и коэффициент, установленный системой, а затем разработали адекватное по сложности содержание обучения. Результаты показали, что адаптивная система обучения, корректирующая содержание обучения на основе когнитивных возможностей студентов, может значительно повысить эффективность обучения студентов [7, с.378-396]. Хан, Хван, Хуан разработали систему обучения, которая обеспечивала персонализированное содержание обучения на основе когнитивного статуса. В конце каждого блока курса студенты после прочтения

обучающих материалов должны были выполнить тест. В следующем блоке курса система обучения предоставляла учебные материалы с адекватным уровнем сложности на основе оценки успеваемости студента в предыдущем блоке. Это эффективно повысило учебные достижения учащихся. Было установлено, что экспериментальная группа, использующая адаптивные учебные материалы, имела лучшую эффективность обучения, чем контрольная [8, с.151-166].

Более того, согласно исследованиям, помимо уровня сложности материала, необходимо также учитывать основной канал восприятия информации (слуховой, зрительный, гаптический) обучающихся. В соответствии с ним, студенты делятся на визуалов, которые лучше воспринимают информацию при помощи глаз, аудиалов, легче понимающих материал на слух, и кинестетиков, которые познают мир путем осязания. То есть визуалам необходимо прочитать материал, аудиалам его прослушать, а кинестетикам лучше объяснять тему на конкретных примерах [10, с.1753-1770].

Однако некоторые исследователи указали, что личные качества и характеристики учащихся также являются решающими факторами, влияющими на персонализированное обучение. Было обнаружено, что для проектирования эффективного адаптивного курса необходимо учитывать не только когнитивный статус, но и другие аспекты. На результативность обучения могут влиять интересы, ценности, отношение людей. Это факторы, согласно Морхеду, относятся к аффективной области [9, с.164-170].

Помимо постоянных личностных характеристик на результативность процесса обучения могут влиять эмоции, которые испытывают изучающие иностранный язык студенты в ходе обучения. Последние исследования показали, что удовольствие от изучения иностранного языка, базирующееся на положительном отношении к процессу обучения, высоком уровне интереса и мотивации, и тревожность в классе иностранного языка, которую связывают с боязнью стать объектом критики, страхом совершить ошибку и неуверенностью в своем уровне владения иностранным языком, являются независимыми друг от друга показателями эмоций с очень небольшим количеством совпадений между собой. Студент может испытывать большое удовольствие от изучения иностранного языка независимо от того, обладает он высоким уровнем тревожности или нет, и, наоборот, уровень удовольствия от изучения иностранного

языка никак не влияет на уровень тревожности при изучении иностранного языка [10, с.1753-1770] То есть механизм комплекса стратегий повышения мотивации не позволит решить проблему наличия высокого аффективного фильтра у студентов. Таким образом, для эффективного построения персонализированных образовательных треков при обучении иностранному языку в контексте цифровой среды необходимо разработать два независимых друг от друга механизма повышения мотивации студентов и снижения уровня тревожности.

Методология исследования. Методология данного исследования построена на том, что одним из ключевых направлений формирования англоязычной среды вуза становится проектирование модели индивидуальных образовательных траекторий при изучении английского языка студентами негуманитарных направлений в электронной образовательной среде, реализующую активную адаптивность как управление образовательным процессом на основе динамических характеристик облучающегося, с разработанным комплексом вариативных аффективных технологий как средства достижения более эффективного процесса обучения. Помимо этого, важным фактором повышения эффективности модели персонализированного обучения является наличие у студента возможности самому управлять формированием индивидуальной образовательной траектории в процессе изучения дисциплины, так как согласно педагогическому принципу персонализации саморефлексия является важным аспектом обучения.

В связи с вышеизложенным, цель данного исследования заключается в разработке методических рекомендаций, обеспечивающих эффективное сопровождение построения персонализированного образовательного трека при изучении английского языка в условиях цифровизации образования. Для достижения данной цели исследование потребовало использование следующих методов: диагностических (тестирования, анкетирования, опроса, анализа документов и научной литературы); теоретических (моделирования, сравнительно-сопоставительного, научного прогнозирования и проектирования); праксиметрических (изучения и обобщения педагогического опыта); статистических; опытно-экспериментальной работы.

Результаты исследования. Организационно-методическое обеспечение построения персонализированных образовательных треков при изучении английского языка в условиях

цифровизации образования предполагает следующие мероприятия:

В соответствии с принципами компетентного подхода, который лежит в основе ФГОС 3++, определить компетенции, которые должны быть сформированы у студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка как одной из общих профессиональных дисциплин и как одной из специализированных дисциплин и разработать их индикаторы.

Используя входное тестирование на знание языка на основе IELTS, определить уровень владения языком в соответствии со стандартом CEFR (Общеввропейские компетенции владения иностранным языком). При помощи тестов на мотивацию к обучению, разработанный А.А. Реаном и В.А. Якуниным в модификации Н.Ц. Бадмаевой, способности, разработанный В.Н. Бузиным и Э.Ф. Вандерликом, силу воли, разработанный Р.С. Немовым в адаптации Я.М. Маркина, память, разработанный Р.С. Немовым, уровень экзаменационной тревожности Элперт и Хейбер, уровень школьной тревожности Филлипса, перцептивный модальности С. Ефремцева, которые являются апробированными методиками психологической диагностики, и краткого опросника об интересах выявить персональные особенности обучающихся. Путем наложения полученных в ходе анкетирования и тестирования данных на разработанные индикаторы сформировать персональный профиль обучающегося, который станет основой его индивидуальной траектории образования.

Определить термы – микропорции образовательного контента, имеющие смысловую законченность [10, с.1753-1770] — дисциплины иностранного языка. Дробление содержания на мельчайшие порции с одной стороны обусловлено особенностью клипового мышления поколения Z и позволит повысить степень их вовлеченности в учебный процесс, а с другой стороны является эффективным механизмом обеспечения активной адаптивности, так как позволяет в любой момент менять содержание и сложность контента исходя из изменившихся потребностей студента.

Основываясь на педагогических принципах научности, системности, междисциплинарности, целостности и доступности, разработать вариативный обучающий материал в соответствии с уровнем сформированности компетенций, целей обучения, основного канала восприятия информации. Для повышения эффективности обучения необходимо дать студентам возможность ознакомиться с материалом в общем виде или, при

необходимости повторения материала или восполнения пробелов, пройти его более детализировано; прочитать материал в виде текста, прослушать его в виде записи, просмотреть его в виде диаграмм или таблиц или ознакомиться с ним на конкретных примерах. Помимо этого, в соответствии с целью обучения иностранному языку, рекомендуется разработать различные лексические модули узкоспециальной направленности, связанные с их предполагаемой профессиональной деятельностью, что может служить также одной из стратегий повышения мотивации студентов.

Разработать механизм повышения мотивации студентов при помощи геймификации, принципов активного обучения, проблемного обучения, механизма обратной связи с объяснением ошибок. Мощным инструментарием повышения интереса к процессу обучения также могут послужить проекты, так как они обеспечивают вариативность и автономность обучения. В настоящее время стало возможно качественно организовать проектную деятельность благодаря появлению современных цифровых сервисов и площадок, таких как MOODLE, Skype, Zoom, Migo и другие.

Разработать механизм снижения уровня тревожности при помощи аффективных стратегий в виде вариативности обратной связи, сообщений с утешением, похвалой, поощрением попробовать более сложный материал в виде картинок с персонажами, входящими в сферу интересов студентов, юмора, разговорного стиля формулировки заданий.

Разработать адаптивный механизм мониторинга сформированности универсальных и профессиональных компетенций в виде тестов формативного, промежуточного и итогового оценивания закрытого типа, которые позволяют проверить уровень сформированности знаний, и открытого типа, позволяющих проверить уровень сформированности навыков и умений. Наличие как формативного, так и итогового срезов позволяет проверить уровень прочности усваиваемых знаний, навыков и умений. Если студент не достиг порогового уровня, он в обязательном порядке проходит материал второй раз в другой форме и более подробном виде. Если студент достиг удовлетворительного или хорошего уровня сформированности компетенции, то он в добровольном порядке решает, проходить ли ему тот же самый материал

в другом формате второй раз или перейти к следующему разделу курса. Если студент во время тестирования показал высокий уровень сформированности компетенции, то ему в добровольном порядке предлагается пройти более сложный материал, выходящий за базовый уровень, определяемый профессиональным стандартом, или перейти к другому разделу курса. Если студент практически всегда демонстрирует высокую активность во время прохождения курса и высокую сформированность компетенций, но каждый раз отказывается проходить более сложный материал, то это может говорить о высоком уровне тревожности, даже если при анкетировании он не был выявлен. В этом случае может понадобиться адресное вмешательство преподавателя в виде видеоконференций или электронных сообщений.

Заключение. Предлагаемое организационно-методическое сопровождение построения персонализированных образовательных треков при изучении английского языка в условиях цифровизации образования предполагает диверсификацию гибких, персонализированных моделей электронного образовательного ресурса с активной адаптивностью и механизмом психолога-педагогической поддержки в виде комплекса аффективных стратегий. Предложенные в исследовании методические советы могут быть применены при разработке учебно-методического обеспечения, включающего основные направления по разработке персонализированных адаптивных обучающих систем, программы, методические материалы для преподавателей, инструкции по созданию адаптивных формирующих и диагностических контрольно-измерительных материалов, методические указания для студентов вузов. Например, предложенные модели планируется использовать при разработке электронных образовательных ресурсов по дисциплинам «Иностранный язык» и «Профилированный иностранный язык» для студентов ГБОУ ВО «АГНИ» в рамках проекта «Формирование англоязычной среды» для достижения среднесрочных задач образовательной деятельности стратегии развития института в условиях несоответствия между предоставляемыми по учебному плану количеством часов и рекомендованному количеству часов по шкале CEFR (432 ч. и 500-600 ч. соответственно).

Литература:

1. Nurul I. Managing online presence in the E-learning environment: technological support for academic staff / I. Nurul // Journal of Education and Training Studies. - 2015- № 43. - P. 111-124.
2. Sampayo-Vargas S. The effectiveness of adaptive difficulty adjustments on students' motivation and learning in an educational computer game / S. Sampayo-Vargas // Computers & Education. – 2013. - № 69. - P. 452-462.
3. Caputi V. Student-oriented planning of e-learning contents for Moodle / V. Caputi // Journal of Network and Computer Applications. - 2015. - № 53. - P. 115-127.
4. Kolekar S. Adaptive User Interface for Moodle based E-learning System using Learning Styles / S. Kolekar// Procedia Computer Science. - 2018. - № 135. - P. 606-615.
5. Daghestani L. Adapting gamified learning systems using educational data mining techniques / L. Daghestani // Computer Applications in Engineering Education. - 2020. - № 28. - P. 242-256.
6. Hung Chun-Ming Effects of digital game-based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics / Chun-Ming Hung// Journal of Computers in Education. - 2014. - № 52. - P. 151-166.
7. Chen C.M., Liu C.Y., Chang M.H. Personalized curriculum sequencing utilizing modified item response theory for web-based instruction / C.M. Chen, C.Y. Liu, M.H. Chang // Expert Systems with Applications. - 2006. - Vol. 30 (2). - P. 378-396.
8. Hung Chun-Ming, Huang Iwen, Hwang Gwo-Jen. Effects of digital game- based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics / Chun-Ming Hung, Iwen Huang, Gwo-Jen Hwang // Journal of Computers in Education. - 2014. - № 52. - P. 151-166.
9. Morshead R.W. Taxonomy of Educational Objectives Handbook II: Affective Domain / R.W. Morshead // Studies in Philosophy and Education. - 1965. - Vol. 4(1). - P. 164-170.
10. Vainshtein I.V. Individualisation of Education in Terms of E learning: Experience and Prospects / I.V. Vainshtein // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. - 2019. – Vol. 9 (12). – Pp. 1753–1770.

References:

1. Nurul I. Managing online presence in the E-learning environment: technological support for academic staff / I. Nurul // Journal of Education and Training Studies. - 2015- № 43. - P. 111-124.
2. Sampayo-Vargas S. The effectiveness of adaptive difficulty adjustments on students' motivation and learning in an educational computer game / S. Sampayo-Vargas // Computers & Education. – 2013. - № 69. - P. 452-462.
3. Caputi V. Student-oriented planning of e-learning contents for Moodle / V. Caputi // Journal of Network and Computer Applications. - 2015. - № 53. - P. 115-127.
4. Kolekar S. Adaptive User Interface for Moodle based E-learning System using Learning Styles / S. Kolekar// Procedia Computer Science. - 2018. - № 135. - P. 606-615.
5. Daghestani L. Adapting gamified learning systems using educational data mining techniques / L. Daghestani // Computer Applications in Engineering Education. - 2020. - № 28. - P. 242-256.
6. Hung Chun-Ming Effects of digital game-based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics / Chun-Ming Hung// Journal of Computers in Education. - 2014. - № 52. - P. 151-166.
7. Chen C.M., Liu C.Y., Chang M.H. Personalized curriculum sequencing utilizing modified item response theory for web-based instruction / C.M. Chen, C.Y. Liu, M.H. Chang // Expert Systems with Applications. - 2006. - Vol. 30 (2). - P. 378-396.
8. Hung Chun-Ming, Huang Iwen, Hwang Gwo-Jen. Effects of digital game- based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics / Chun-Ming Hung, Iwen Huang, Gwo-Jen Hwang // Journal of Computers in Education. - 2014. - № 52. - P. 151-166.
9. Morshead R.W. Taxonomy of Educational Objectives Handbook II: Affective Domain / R.W. Morshead // Studies in Philosophy and Education. - 1965. - Vol. 4(1). - P. 164-170.
10. Vainshtein I.V. Individualisation of Education in Terms of E learning: Experience and Prospects / I.V. Vainshtein // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. - 2019. – Vol. 9 (12). – Pp. 1753–1770.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Яковлева Екатерина Валерьевна (г. Альметьевск, Россия), старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт», e-mail: yakovlevaekaterina2012@yandex.ru

Шайдуллина Альбина Рафисовна (г. Альметьевск, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Иностранные языки», ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт», e-mail: albina-plus@mail.ru

УДК 378.147.88

Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза в условиях дистанционного обучения

Peculiarities of formation of foreign language communicative competence of university students in conditions of distance learning

Горгарова Я.Ю., Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, gorgarova@yandex.ru

Gorgarova I., Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, gorgarova@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.018

Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, онлайн-обучение, иноязычная коммуникативная компетентность, преподавание иностранных языков.

Keywords: distance education, distance learning, distance learning technologies, online learning, foreign language communicative competence, foreign language teaching.

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза в условиях дистанционного обучения. Актуальность проводимого исследования заключается в попытке разрешения противоречия между необходимостью использования информационно-коммуникационных технологий, в том числе и дистанционного обучения, в образовательном процессе высших учебных заведений и недостаточностью условий для реализации их инновационного потенциала. В этой связи автором была уточнена сущность понятий «дистанционное образование», «дистанционное обучение», «дистанционные образовательные технологии», «онлайн-обучение», определена их роль в контексте новой образовательной парадигмы современности, проанализирован практический опыт применения онлайн-обучения в целях формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза, а также даны рекомендации по использованию цифровых ресурсов на занятиях по практическому курсу французского языка. В ходе наблюдения за учебным процессом в дистанционном формате и беседы со студентами 4 курса Института лингвистики и мировых языков Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, автор приходит к выводу, что при условии решения ряда проблем организационного и технического характера дистанционное обучение представляет большие перспективы в развитии высшего образования в России. Статья предназначена для работников системы образования, исследователей и педагогов-практиков.

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of formation of foreign-language communicative competence of university students in the conditions of distance learning. The relevance of the research is an attempt to resolve the contradiction between the need to use information and communication technologies, including distance learning, in the educational process of higher education institutions and the lack of conditions for the realization of their innovative potential. In this regard, the author clarified the essence of the concepts of «distance education», «distance learning», «distance learning technologies», «online learning», defined their role in the context of the new educational paradigm, analyzed the practical experience of using online learning in order to form the foreign language communicative competence of university students and gave recommendations for the application of digital resources in the practical French course. During the observation of the learning process in a distance format and conversation with fourth-year students of the Institute of Linguistics and World Languages of K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University, the author concludes that if a number of organizational and technical problems are solved, distance learning is very promising for the development of higher education in Russia. The article is intended for employees of the education system, researchers and teachers-practitioners.

Введение. Кризисные явления, происходящие в современном мире, прямо или косвенно оказывают влияние на развитие сферы

образования, выступая движущими силами трансформационных и интеграционных процессов. Так переход на дистанционный

формат обучения российских образовательных учреждений в период пандемии вызвал широкую полемику на уровне общественности и в профессиональных кругах. Особую актуальность получило обсуждение вопроса о качестве онлайн-образования и его недостатках по сравнению с традиционной формой обучения.

В соответствии с основными положениями компетентностного подхода, являющегося основополагающим в сфере высшего образования при реализации программ подготовки профессиональных кадров, требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3++ (ФГОС ВО 3++), предполагающего сокращение аудиторной нагрузки и увеличение самостоятельной работы студентов в учебных планах различных направлений подготовки, а также руководствуясь ст. 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [14], можно утверждать, что необходимым условием модернизации образовательного процесса высших учебных заведений выступает применение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, способных значительно повысить его эффективность и сформировать новый тип личности выпускников вузов, умеющих работать с информацией, расширять круг своих компетенций и непрерывно развиваться в сфере своей профессиональной деятельности в динамически меняющемся мире. Несмотря на это, существующая реальность показала, что образовательные учреждения, преподаватели и студенты были не готовы к экстренному переходу из материальной образовательной среды в виртуальную, представляющую единое коммуникативное пространство для всех участников образовательных отношений, становящееся ключевым инструментом управления качеством организации образовательных программ в условиях удаленной работы при осуществлении образовательного процесса [16, с.191].

В этой связи многие ученые и преподаватели-практики в своих исследованиях предприняли попытку выявления проблем, возникающих при организации и реализации обучения в дистанционном формате, среди которых особо стоит отметить:

– проблему материально-технического обеспечения дистанционного обучения;

– недостаточную подготовку профессорско-преподавательского состава в сфере информационно-коммуникационных технологий;

– проблемы методического и методологического характера при разработке образовательного контента;

– трудности психолого-педагогического характера, связанные чаще всего с адаптацией и самоорганизацией при переходе к дистанционному формату обучения;

– снижение количества контактной работы с преподавателем;

– проблемы реализации учебных программ для студентов с различным уровнем знаний;

– проблему организации учебного процесса и мотивации к учебной деятельности;

– проблему организации самостоятельной работы студентов;

– проблему контроля знаний студентов [3;6;7;11;15].

На сегодняшний день режим самоизоляции в России отменен, однако исследование вопросов организации дистанционного обучения в высших учебных заведениях не теряет своей актуальности, что обусловлено, во-первых, временным переходом образовательных организаций в дистанционный режим обучения в зависимости от эпидемиологической обстановки в регионе, во-вторых, использованием интеграции очной формы обучения с дистанционными технологиями, что становится неизбежным в условиях постоянно развивающейся цифровой реальности [9, с.427].

Вышеизложенные факты свидетельствуют о том, что на современном этапе развития образования университеты сталкиваются с противоречием о необходимости введения дистанционного обучения в образовательный процесс и недостаточностью условий для реализации его инновационного потенциала в вузе.

Материалы и методы исследования. Прежде чем дать практическую оценку работы по формированию иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза в дистанционном формате, нам представляется необходимым обосновать сущность понятий «дистанционное образование», «дистанционное обучение», «дистанционные образовательные технологии», «онлайн-обучение», выделить их общие черты и отличия, а также рассмотреть некоторые правовые аспекты употребления данных терминов в рамках сложившейся системы образования РФ в целях поиска эффективных

подходов к решению представленных ранее проблем.

Возникшее из «образования по телевидению», заочного образования и образования по переписке, дистанционное образование сегодня прочно вошло в мировую педагогическую практику. Применение дистанционных технологий в образовательном процессе соответствует двум основным принципам современного образования: «образование для всех» и «образование через всю жизнь», что, с одной стороны, соответствует идее о доступности качественного образования для различных категорий граждан вне зависимости от места их проживания, материального и социального положения, состояния здоровья, а, с другой, позволяет постоянно совершенствовать знания в условиях быстро меняющейся реальности и быть способным адаптироваться к требованиям профессии и конкуренции на рынке труда.

Анализ научной литературы по теме исследования позволил А.Г. Шабанову выделить три группы объективных предпосылок становления системы дистанционного обучения в образовательной деятельности:

- технический прогресс в области информационных и коммуникационных технологий;

- быстрое устаревание профессиональных знаний и возрастающая потребность в их обновлении за счет сокращения сроков переподготовки и повышения квалификации и «снижения затрат на организацию процесса обучения в дистанционной форме» [15, с.23];

- изменение целей образования на новом этапе развития общества, связанное со сменой образовательной парадигмы, в основе которой лежат компетентностный и личностно-ориентированный подходы к обучению, акцентирующие особое внимание на формировании личности учащихся, «направленности их учебной деятельности на самостоятельное приобретение знаний за счет применения инновационных педагогических технологий» [15, с.23].

Исследованием вопросов, касающихся теории и практики организации дистанционного обучения в системе непрерывного образования, в разное время занимались российские (Н.Н. Абакумова, Б.Л. Агронович, В.Н. Чудинов, А.А. Андреев, В.И. Солдаткин, А.А. Ахьян, В.П. Беспалько, И.В. Борисов, М.Ю. Бухаркина, В.А. Дятлов, Е.А. Ефимкина, А.Л. Назаренко, Е.С. Полат, Е.И. Дмитриева, Э.Г. Скибицкий, Л.И. Холина, А.В. Хуторской, А.Г. Шабанов и др.) и

зарубежные (Д. Киган, Г. Кирсли, М. Мур, Б. Холмберг и др.) ученые.

Обобщив взгляды исследователей по проблеме дистанционного образования, можно заключить, что данное понятие не имеет однозначного толкования. Так, в качестве наиболее распространенных вариантов основного термина, можно встретить следующие трактовки: «дистанционное образование», «дистанционное обучение», «дистанционные технологии обучения», «онлайн-обучение».

Что же касается сущности дистанционного образования, одни авторы придают ему системные характеристики (Б.Л. Агронович, В.Н. Чудинов [1], А.А. Андреев, В.И. Солдаткин [2]), другие называют новой формой образования (В.Т. Волон [5], А.Л. Назаренко [10], Е.С. Полат [12], А.Г. Шабанов [15], М. Симонсон [17]) приравнивают к специально организованному образовательному процессу (Э.Г. Скибицкий, Л.И. Холина [13]) или находят черты технологии обучения (В.А. Бондарь, В.А. Воронин, А.И. Жуков и др. [4], [14]).

Основываясь на вышесказанном, следует отметить, что научные основы развития системы дистанционного образования до сих пор находятся на стадии разработки, отсутствует системность и последовательность в ее организации и применении на различных образовательных уровнях. Вместе с тем, несмотря на разнообразие подходов к рассмотрению сущности содержания дистанционного образования, авторов объединяет стремление показать, что оно представляет собой управляемую форму самообразования, обеспечивая интеллектуальное взаимодействие обучающегося и педагога на расстоянии и обучающихся между собой, а также является одним из оптимальных и перспективных направлений совершенствования системы образования в современном обществе [15, с.29-32].

Поэтому, соглашаясь с Е.С. Полат и А.Г. Шабановым, мы предполагаем, что дистанционное обучение, с определенной долей вероятности, станет в будущем новой формой организации образовательного процесса (что на данный момент еще не закреплено на законодательном уровне), которая «основывается на принципе самостоятельного обучения и выражается в целенаправленном процессе интерактивного взаимодействия преподавателей и студентов с помощью информационных технологий, обеспечивающих обучающихся необходимым объемом изучаемого материала» [15, с.10]. Такая форма обучения будет обладать

характерными отличительными особенностями, которые, принимая за основу признаки, выделенные теоретиком дистанционного образования Д. Киганом, и руководствуясь современными требованиями к организации образовательного процесса в вузе, А.Л. Назаренко свела к трем основным сущностным параметрам [10, с.73-75]:

- разделенность преподавателя и обучающегося пространством и / или временем;
- самостоятельный контроль за процессом обучения со стороны студента, а не преподавателя, который скорее выполняет функцию консультанта в процессе обучения;
- бесконтактное общение студента и преподавателя и студентов между собой через посредство соответствующих технологий.

Таким образом, можно заключить, что, как самостоятельная система обучения, дистанционное обучение, в силу своей специфичности, должно иметь свою особенную педагогику и соответствующие дидактические приемы и методы [12, с.9].

Результаты исследования. При всех перечисленных преимуществах дистанционного образования, в обучении иностранному языку оно начало активно применяться сравнительно недавно. Несмотря на быстрые темпы развития информационно-коммуникационных технологий, практика преподавания иностранного языка уделяет особое внимание формированию иноязычной коммуникативной компетентности учащихся, предполагающей не только достаточный для конкретного возраста уровень освоения определенного набора компетенций (языковая, речевая, дискурсивная, социолингвистическая и др.), необходимый для осуществления речевой деятельности на иностранном языке, но и способность применять полученные знания на практике, в рамках той или иной сферы деятельности. Поэтому, ввиду того, что процесс обучения иноязычной коммуникации носит в большей степени интерактивный характер взаимодействия между преподавателем и студентами, использование дистанционных образовательных технологий до сих пор вызывает некоторые опасения с точки зрения их эффективности в процессе профессионально-иноязычной подготовки в вузе.

Следует отметить, что в экспериментальной части нашего исследования мы не ставим своей целью рассмотрение особенностей применения дистанционных курсов, включающих в себя определенный набор учебных материалов для

самостоятельного изучения студентами, разбитый на модули и предполагающий выполнение тестовых заданий в конце каждого раздела. Такой вид работы нам представляется малоэффективным для формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов языковых факультетов и может быть использован лишь в качестве дополнения для тренировки и закрепления определенного лексического или грамматического материала. Мы скорее предпринимает попытку анализа опыта работы по преподаванию иностранного языка в дистанционном формате в период пандемии с целью выявления его возможностей и перспектив для дальнейшего использования в учебном процессе вуза, в том числе и в условиях интеграции очной и дистанционной форм обучения.

В данном контексте наиболее перспективным вариантом преподавания иностранного языка может выступать онлайн-обучение, которое является более совершенной формой дистанционного обучения и призвано решить целый ряд его недостатков благодаря взаимодействию педагога и учащихся в режиме «здесь и сейчас».

В первую очередь, онлайн-обучение решает проблему асинхронного взаимодействия между преподавателем и студентами. В режиме реального времени занятия проходят при непосредственном видео- и аудиоконтакте участников учебного процесса, что непосредственно способствует формированию коммуникативных умений и навыков обучающихся за счет осмысленного и целенаправленного взаимодействия на изучаемом языке, т.к. отработка и усвоение языкового материала происходит лишь при коммуникации с другим пользователем языка, которая может осуществляться в интерактивной форме посредством ролевых игр, дискуссий, интервью, подготовки групповых проектов и т.п. Именно такое взаимодействие на занятиях по иностранному языку адаптирует студентов к коммуникации в реальных жизненных обстоятельствах и различных ситуациях будущей профессиональной деятельности.

Самыми популярными платформами для синхронного взаимодействия со студентами являются Skype, Zoom и Microsoft Teams, имеющие свои преимущества и недостатки, которые мы попытались проанализировать в следующей таблице, см. таблица 1:

Таблица 1. – Платформы для онлайн-обучения

Платформа	Преимущества	Недостатки
Skype	<ul style="list-style-type: none"> – количество участников: до 50 – простой в использовании интерфейс – есть групповой чат, который сохраняет историю звонков и сообщений, а также отправленные файлы, изображения, видео и т.п. – запись звонка – субтитры, сопровождающие речь на иностранном языке – высокая степень защиты: все данные автоматически шифруются, посторонние не могут присоединиться к занятиям – бесплатно 	<ul style="list-style-type: none"> – качество связи зависит от скорости Интернета – необходимость регистрации – отсутствие специальных возможностей для обучения
Zoom	<ul style="list-style-type: none"> – количество участников: до 100 – удобная организация участников конференции на экране (можно выбирать ключевых участников и закреплять их вид на экране) – наличие виртуальной доски, на которой можно писать, рисовать, строить схемы – демонстрация файлов, презентаций, аудио- и видеоматериалов на экране – запись звонка – поддержка общего доступа к рабочему столу для удаленной работы исполнителей над совместными проектами – коллективные чаты в группах – наличие сессионных залов для совместной работы – рассылка приглашений по почте или по телефонным номерам 	<ul style="list-style-type: none"> – ограничение по времени: 40 минут в бесплатной версии – возможность присоединения нежелательных участников, если доступ к конференции не защищен паролем
Microsoft Teams	<ul style="list-style-type: none"> – количество участников: до 250 – наличие виртуальной доски, на которой можно писать, рисовать, строить схемы – демонстрация файлов, презентаций, аудио- и видеоматериалов на экране – коллективные чаты в группах, в которых можно применять форматирование, менять шрифт и строить таблицы – запись звонка – наличие сессионных залов для совместной работы – возможность календарного планирования занятий – рассылка уведомлений всем участникам команды – интеграция сервисов компании: Outlook, Office, Powerpoint, Exel 	-

В Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского выбор платформы для дистанционного обучения осуществляется на усмотрение преподавателя вуза. На наш взгляд, наиболее удобным вариантом для удаленной работы является платформа Microsoft Teams, интегрированная с другими сервисами компании Microsoft, в том числе и с приложением Outlook, обеспечивающим функционирование корпоративной почты и электронного документооборота университета. Таким образом, функциональный набор, предоставляемый данной платформой, создает целостное образовательное пространство для взаимодействия студентов и преподавателей не только в дистанционном режиме, но и при очной форме обучения, предоставляя возможность хранения всей необходимой учебной информации по

конкретной дисциплине в файлах команды, к которым у студентов есть постоянный доступ.

Еще одной проблемой при дистанционном формате обучения является контроль выполнения домашнего задания и итоговый контроль пройденного материала. Основная сложность этого процесса заключается в том, что даже при наличии видеозаписи занятия преподаватель не может полностью проконтролировать, самостоятельно ли студенты выполняют задания или с помощью вспомогательных средств, т.к. диапазон обзора веб-камеры ограничен. В данном случае предпочтительными формами контроля будут выступать выполнение заданий по аудированию, устный опрос, контроль монологических и диалогических высказываний, организация дискуссий по изучаемым темам. Широкий спектр материалов для использования

на занятиях по французскому языку предлагает ресурс RFI Savoirs. Les clés pour comprendre le monde français. Например, перед прослушиванием отрывка для аудирования по теме «La France face au coronavirus» (см. рисунок 1) студентам предлагается изучить новую лексику в разделе «Глоссарий», а после знакомства с аудиофрагментом они выполняют в онлайн режиме ряд упражнений на заполнение пропусков в тексте, выбор правильного варианта

из нескольких предложенных или уточняют правдивость или ложность представленных высказываний [8]. После такого рода работы над лексическим материалом студентом можно предложить обсудить эпидемиологическую ситуацию в нашей стране, перефразировав тему занятия на «La Russie face au coronavirus», или обсудить последствия пандемии, ответив на вопрос «La Covid comment a-t-elle changé notre vie?».



Рисунок 1 – Примерное задание для работы со студентами в онлайн формате на сайте RFI Savoirs

Что же касается выполнения письменных работ (например, эссе и сочинений), возможным вариантом решения проблемы может выступить ограничение студентов по времени на задания с заранее определенным объемом печатных знаков. Примером может послужить упражнение из части Production écrite международного экзамена по французскому языку DELF B1: On dit généralement qu'il est plus facile d'apprendre une langue lorsque l'on est jeune. Et pourtant, les motivations pour lesquelles on apprend une langue surgissent parfois plus tard dans la vie. Pensez-vous que l'on puisse apprendre une langue à n'importe quel âge? Vous écrirez un texte construit et cohérent sur ce sujet (160 à 180 mots). Vous disposez de 45 minutes pour terminer votre travail. В данной ситуации до начала работы со студентами необходимо обговорить критерии оценивания задания с учетом того факта, что у них будет доступ, пусть и ограниченный по времени, к словарям и базам данных, поэтому к ним будут предъявляться более строгие требования в оценивании письменных работ.

При онлайн-обучении также успешно может решаться задача дифференцированного подхода к учащимся с различным уровнем знаний и контроля их самостоятельной работы. В первом случае, стоит отметить, что современные платформы для организации телеконференций предоставляют возможности для разделения группы на мини-группы, размещая студентов в отдельных залах для подготовки определенных заданий. Это может быть работа по цепочке над заданиями по лексике и грамматике с комментированием возникающих вопросов и ошибок, составление и инсценировка диалогов, выполнение кейсовых заданий, подготовка и обсуждение коллективных проектов и т.п. В процессе обучения преподаватель может подключаться к любой группе, давать комментарии и оценивать работу студентов.

В рамках индивидуальных консультаций, организованных преподавателем для отстающих студентов, либо для работы над дополнительным учебным материалом, формат онлайн-обучения будет также весьма эффективным. Ввиду гибкости графика консультаций и отсутствия

необходимости тратить время на поездку в университет, студенты обычно более мотивированы на подобный режим работы.

Безусловно, успех занятий, проводимых в дистанционном формате, во многом зависит от педагогического мастерства преподавателя, которое предполагает не только глубокое знание предмета, наличие определенных личностных качеств, владение различными методами, технологиями и приемами организации учебного процесса, но и умение грамотно их комбинировать для достижения более высокого и устойчивого результата в обучении.

Однако, несмотря на целый ряд преимуществ, которые предоставляет онлайн-обучение, все же остается определенный круг вопросов, требующих решения для более результативного использования дистанционных технологий в образовательном процессе. В этой связи следует упомянуть проблемы с техническим оснащением преподавателей и студентов, настройкой связи и

функционированием образовательных платформ, повышением уровня информационно-коммуникационной компетентности участников процесса обучения, подготовкой методических материалов для организации занятий, мотивацией студентов к учебной деятельности, наличием у них определенной самодисциплины при выполнении самостоятельной работы и т.п.

В ходе наблюдения за учебным процессом в дистанционном формате и беседы со студентами 4 курса Института лингвистики и мировых языков ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» в рамках обсуждения темы «L'enseignement «à l'époque du coronavirus»: la vision globale et les tentatives de résoudre les problèmes essentiels» на занятиях по практическому курсу французского языка, мы приходим к выводу, что отношение обучающихся к работе в онлайн режиме постепенно меняется, см. рисунок 2.

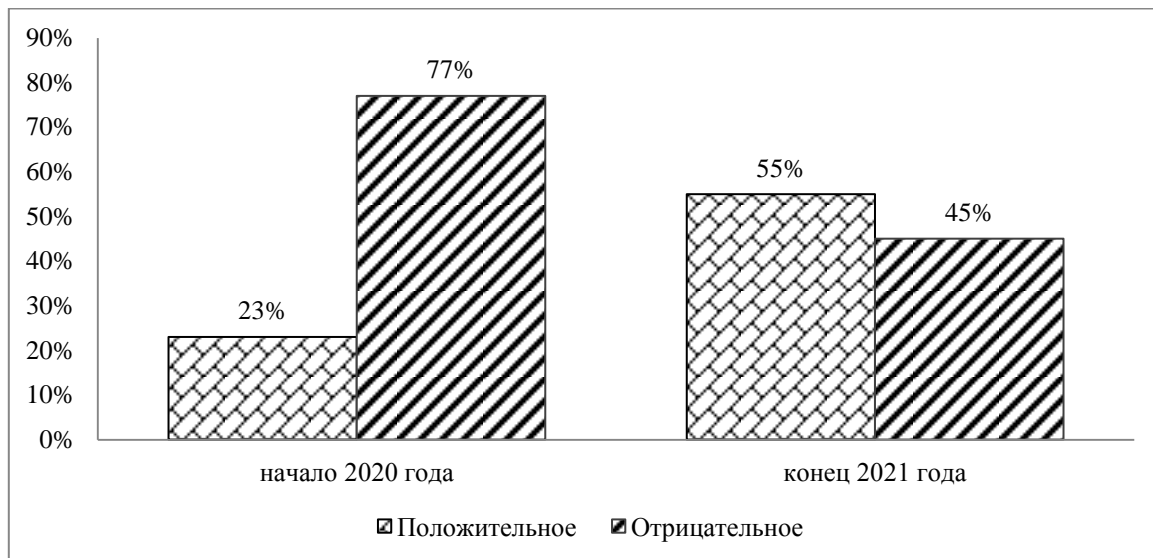


Рисунок 2 – Отношение студентов к дистанционному обучению

Результаты исследования показывают, что непосредственный контакт с преподавателем и интерактивное взаимодействие на занятиях по иностранному языку все еще остаются актуальными по мнению студентов, в то же время возрастает положительная оценка дистанционной формы обучения, что говорит о необходимости пересмотра технологий организации учебного процесса с учетом запросов студентов и формирования новой образовательной среды в высших учебных заведениях с целью подготовки конкурентоспособных специалистов в сфере профессионального образования.

Заключение. Подводя итог проведенному исследованию, хочется отметить, что спонтанный переход на дистанционный формат обучения в период пандемии позволил накопить определенный практический опыт использования дистанционных технологий в процессе преподавания иностранного языка, который, безусловно, требует обдумывания, анализа, обобщения, и поиска дальнейших эффективных путей качественного педагогического взаимодействия участников образовательного процесса в цифровом пространстве с учетом возможных трудностей.

Литература:

1. Агронович Б.Л., Чудинов В.Н. Методологические проблемы дистанционного инженерного образования / Б.Л. Агронович, В.Н. Чудинов // Технический университет: дистанционное инженерное образование. Труды международной научно-практической конференции. – Томск: Изд-во Томск. политехн. ун-та, 1998. – С. 4-5.
2. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М.: Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с.
3. Бойко М.В., Зими́на М.В. Обучение студентов иностранному языку с использованием дистанционных средств обучения: условия, способы, трудности / М.В. Бойко, М.В. Зими́на // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 64-67.
4. Бондарь В.А., Воронин А.И., Жуков В.К. Технология дистанционного обучения: учебно-методическое пособие / В.А. Бондарь, А.И. Воронин, В.К. Жуков, И.П. Левшенко́в, А.В. Миллер, Э.Ф. Сербин. – Томск: Томский межвузовский центр дистанционного образования, 2002. – 62 с.
5. Волов В.Т. Системно-кластерная теория и технология повышения качества дистанционного образования в вузе: автореф. дис. ... док-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Т. Волов. – Казань, 2000. – 46 с.
6. Кузьмина Л.В. Преимущества и недостатки дистанционного обучения / Л.В. Кузьмина // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – № 1. – С. 8-10.
7. Лосева Е.С., Гозалова М.Р., Макарова А.И. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам на ступени высшего образования / Лосева Е.С., Гозалова М.Р., Макарова А.И. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 3 (28). – С. 145-148.
8. Материалы сайта RFI Savoirs. Les clés pour comprendre le monde français [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://savoirs.rfi.fr/ru/apprendre-enseigner/sant%C3%A9/la-france-face-au-coronavirus/1>
9. Мирзамова А.С. Дистанционное обучение иностранному языку в высшей школе с использованием платформы Microsoft Teams / А.С. Мирзамова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 3. – Т. 6. – С. 427-432.
10. Назаренко А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике. Дистанционное обучение: учебник / А.Л. Назаренко. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. – 272 с.
11. Николаева М.В. Дистанционное обучение и преподавание иностранных языков: подходы и возможные проблемы / М.В. Николаева // Образование и право. – 2020. – № 9. – С. 253-259.
12. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
13. Скибицкий Э.Г. Психолого-педагогические аспекты дистанционного обучения: учеб. пособие / Э.Г. Скибицкий, Л.И. Холина; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. Новосибир. ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования. – Новосибирск, 1999. – 137 с.
14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/
15. Шабанов А.Г. Дистанционное обучение в условиях непрерывного образования. Проблемы и перспективы развития: монография / А.Г. Шабанов. – М.: Современная гуманитарная академия, 2009. – 284 с.
16. Юдашкина В.В., Нурпеисова Г.Г. Формирование коммуникативной компетентности на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе: дистанционная форма обучения / В.В. Юдашкина, Г.Г. Нурпеисова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 11-3 (101). – С. 191-195.
17. Simonson M. [et al.] Teaching and Learning at a Distance. Foundations of Distance Education. – Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall, 2003. – 302 p.

References:

1. Agronovich B.L., Chudinov V.N. Methodological problems of distance engineering education / B.L. Agronovich, V.N. Chudinov // Technical University: Distance Engineering Education. Proceedings of the international scientific and practical conference. - Tomsk: Publishing house of Tomsk. polytechnic University, 1998. - S. 4-5.
2. Andreev A.A., Soldatkin V.I. Distance learning: essence, technology, organization / A.A. Andreev, V.I. Soldatkin. - M.: Publishing house MESI, 1999. - 196 p.
3. Boyko M.V., Zimina M.V. Teaching students a foreign language using distance learning tools: conditions, methods, difficulties / M.V. Boyko, M.V. Zimina // Problems of modern pedagogical education. - 2021. - № 70-1. - S. 64-67.
4. Bondar V.A., Voronin A.I., Zhukov V.K. Distance learning technology: teaching aid / V.A. Bondar, A.I. Voronin, V.K. Zhukov, I.P. Levshenkov, A.V. Miller, E.F. Serbin. - Tomsk: Tomsk Interuniversity Center for Distance Education, 2002. - 62 p.
5. Volov V.T. System-cluster theory and technology for improving the quality of distance education at a university: author. dis. ... doctor ped. Sciences: 13.00.01 / V.T. Volov. - Kazan, 2000. - 46 p.
6. Kuzmina L.V. Advantages and disadvantages of distance learning / L.V. Kuzmina // Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. - 2012. - № 1. - S. 8-10.
7. Loseva E.S., Gozalova M.R., Makarova A.I. Problems of distance learning in foreign languages at the

level of higher education / Loseva E.S., Gozalova M.R., Makarova A.I. // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. - 2019. - № 3 (28). - S. 145-148.

8. Materials of the RFI Savoirs website. Les clés pour comprendre le monde français [Electronic resource]. - Access mode: <https://savoirs.rfi.fr/ru/apprendre-enseigner/sant%C3%A9/la-france-face-au-coronavirus/1>

9. Mirzamova A.S. Distance learning of a foreign language in higher education using the Microsoft Teams platform / A.S. Mirzamova // Pedagogy. Questions of theory and practice. - 2021. - № 3. - Т. 6. - S. 427-432.

10. Nazarenko A.L. Information and communication technologies in linguodidactics. Distance learning: textbook / A.L. Nazarenko. - M.: Moscow State University named after M.V. Lomonosov, 2013. - 272 p.

11. Nikolaeva M.V. Distance learning and teaching foreign languages: approaches and possible problems / M.V. Nikolaeva // Education and Law. - 2020. - № 9. - S. 253-259.

12. Pedagogical technologies of distance learning: textbook. manual for stud. higher. study. institutions / E.S. Polat, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov and others; ed. E.S. Polat. - M.: Publishing Center "Academy", 2006. - 400 p.

13. Skibitsky E.G. Psychological and pedagogical aspects of distance learning: textbook. manual / E.G. Skibitsky, L.I. Choline; M-in total. and prof. education Ros. Federation. Novosib. Institute of advanced training and retraining. educators. - Novosibirsk, 1999. - 137 p.

14. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ (as amended on July 2, 2021) "On Education in the Russian Federation" [Electronic resource]. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/

15. Shabanov A.G. Distance learning in the context of lifelong education. Problems and prospects of development: monograph / A.G. Shabanov. - M.: Modern Humanitarian Academy, 2009. - 284 p.

16. Yudashkina V.V., Nurpeisova G.G. Formation of communicative competence in foreign language classes at a non-linguistic university: distance learning / V.V. Yudashkin, G.G. Nurpeisova // International scientific research journal. - 2020. - № 11-3 (101). - S. 191-195.

17. Simonson M. [et al.] Teaching and Learning at a Distance. Foundations of Distance Education. - Upper Saddle River, N.J.: Merrill / Prentice Hall, 2003. - 302 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Горгарова Яна Юрьевна (г. Калуга, Россия), старший преподаватель кафедры французского языка ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», e-mail: gorgarova@yandex.ru



УДК 378

Использование электронного учебного курса *Lingua Latina* в организации самостоятельной работы студентов

Using the *Lingua Latina* e-learning course in organizing students' independent work

Полищук Т.И., *Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, polyshtat@rambler.ru*

Лесик С.Г., *Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, sofialessik@yandex.ru*

Polischuk T., *Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky, polyshtat@rambler.ru*

Lesik S., *Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky, sofialessik@yandex.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.019

Ключевые слова: электронный учебный курс, дистанционное обучение, латинский язык, самостоятельная (внеаудиторная) работа.

Keywords: e-learning course, distance learning, Latin language, independent (extracurricular) work.

Аннотация. В статье рассматривается дидактический потенциал электронного учебного курса *Lingua Latina* как образовательного ресурса для организации самостоятельной работы по латинскому языку. Научная новизна исследования заключается в разработке электронного учебного курса по латинскому языку на платформе Moodle с целью интенсификации учебного процесса. При решении задач исследования были проведены анкетирование студентов 1 курса с целью выявления уровня мотивации к самостоятельной работе с использованием информационно-коммуникационных технологий и тестирование остаточных знаний по изучаемой дисциплине. В анкете студенты обосновали выбор смешанной модели обучения: они предпочитают получать теоретические знания в онлайн-режиме, а отрабатывать навыки при непосредственном контакте с преподавателем. Результаты исследования показали, у 75,7% студентов, выполняющих задания для самостоятельной (внеаудиторной) работы в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) в сочетании с очными консультациями преподавателя, сформированы общепрофессиональные компетенции.

Abstract. The article examines the didactic potential of the *Lingua Latina* e-learning course as an educational resource for organizing independent work on the Latin language. The scientific novelty of the research lies in the development of an electronic training course in Latin on the Moodle platform in order to intensify the educational process. When solving the research tasks, a survey of 1st-year students was conducted in order to identify the level of motivation for independent work using information and communication technologies and testing of residual knowledge in the discipline under study. In the questionnaire, students justified the choice of a mixed learning model: they prefer to receive theoretical knowledge online, and to practice skills in direct contact with the teacher. The results of the study showed that 75.7% of students who perform tasks for independent (extracurricular) work in an electronic information and educational environment (EIOS) in combination with face-to-face consultations.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена важностью разработки и интеграции информационно-коммуникационных технологий в сфере образования в условиях происходящей цифровизации общества. В соответствии с требованиями ФГОС третьего поколения [9] высшее учебное заведение обязано обеспечить подготовку специалиста, владеющего универсальными и общепрофессиональными компетенциями, обладающего потребностью в самообразовании и саморазвитии.

Самостоятельная учебная деятельность студента, являясь неотъемлемой частью учебного процесса, способствует более продуктивному овладению материалом, повышению мотивации к обучению, развивает критическое мышление, креативные способности. В свою очередь, успешное решение профессиональных задач зависит от сформированности информационной компетенции субъекта деятельности. Умение оперировать информацией и использовать ее в профессиональной деятельности является

значимой характеристикой личности будущего специалиста. В настоящее время выпускнику вуза в любой области знания важно уметь находить, интерпретировать и обобщать информацию из разных источников, уметь ее анализировать, выстраивать факты в логической последовательности, аргументировать свою точку зрения.

Материалы и методы исследования. В качестве материалов исследования послужили: 1) печатный вариант лекционного курса по латинскому языку; 2) результаты тестирования студентов; 3) используемые виртуальные инструменты. *Методы исследования.* В процессе эксперимента использовались сопоставительный, описательный, статистический методы.

Теоретической базой исследования послужили положения современной дидактики периода информатизации образования, рассматриваемые как в работах отечественных исследователей: А.А. Андреева [1], Е.С. Полат [6], А.В. Хуторского [10], С.А. Щенникова [4], С.В. Гурьева [2], М.Е. Вайндорф-Сысоевой [5], И.В. Роберт [7], так и зарубежных авторов: А.В. Бейтс (А.В. Бейтс) [11], М. Lebrun [13], М. Moore (М. Мур) [14], В. Holmberg (Б. Холмберг) [12], в которых утверждается, что современные информационно-коммуникационные технологии обладают значительным потенциалом для подготовки специалистов, а интеграция информационно-коммуникационных технологий в обучение часто приводит к переосмыслению когнитивных процессов и стратегий обучения.

Учебный курс в электронной информационно-образовательной среде университета выступает как системообразующий способ организации внеаудиторной работы студентов и позволяет реализовывать личностно-ориентированный подход к обучению, способствует развитию самостоятельной познавательной деятельности обучающегося по овладению знаниями, умениями и навыками, так как в центре процесса обучения находится не преподавание, а учение. Поскольку электронный учебный курс дает возможность пользоваться большим количеством цифровых ресурсов, то развиваются не только навыки работы с компьютером, но и навыки работы с учебной информацией, с которой обучающийся встречается в процессе обучения, развивается и информационная культура студентов [8, с.13]. Происходит осознание и активное использование обучающимися приобретенных знаний и сформированных навыков; появляется понимание того, какие пробелы в знаниях мешают выполнению конкретной задачи; осуществляется

реализация студентами стратегий и знаний, позволяющих им эффективно находить и использовать электронные ресурсы для компенсации выявленных недостатков и достижения наилучшего решения конкретных задач.

В отечественной и зарубежной науке методика обучения древним языкам опиралась на стандартные упражнения, цель которых – ознакомить обучаемых с основными грамматическими категориями и лексическими единицами, научить лингвистическому анализу и сформировать навыки перевода. Поэтому неслучайно исследователи и преподаватели древних языков проявляют интерес к использованию новых современных педагогических технологий, к тем новым возможностям, которые перед ними открываются. Цифровые ресурсы выступают не только как средство коммуникации, но и как средство повышения мотивации к изучению древних языков.

Рассмотрим проблему создания средств дистанционной поддержки дисциплины «Древние языки и культуры (латынь)» для бакалавров направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Иностранные языки».

Процесс освоения дисциплины «Древние языки и культуры (латынь)» в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского представляет собой интеграцию очной (для аудиторной работы) и дистанционной (для самостоятельной работы) форм обучения. Программой предусмотрено количество лабораторных занятий в объеме 36 часов и 36 часов самостоятельной работы. Итого – 72 часа. За данный, на наш взгляд, очень короткий период студенты должны не только освоить основы грамматики латинского языка, но и накопить определенный лексический запас. Таким образом, учебный курс предполагает интенсивное изучение латинского языка, что невозможно без самостоятельной работы студента, которая и должна стать основной. Для решения этой проблемы мы старались разработать структуру курса, который бы отвечал требованиям современной концепции образования, а также позволил бы сформировать у обучающихся общекультурные (ОК) и общепрофессиональные компетенции (ОПК): они умеют ставить цель и видят пути ее достижения, умеют самостоятельно добывать знания, делать логические умозаключения, высказывать свое личностное отношение; с уважением относятся к историческому и культурному наследию.

Владение данными компетенциями позволяет будущему специалисту успешно осуществлять профессиональную деятельность в области методики преподавания иностранного языка, лингводидактики и межкультурной коммуникации. Структура курса, основанная на развитии ключевых компетенций, облегчает его использование как во время обучения, так и в процессе профессиональной деятельности, позволяя акцентировать внимание только на тех компетенциях, которые необходимы для решения профессиональных и учебных задач.

Во вступлении к электронному курсу прописаны цели и задачи изучения дисциплины, предлагается аннотация рабочей программы дисциплины «Древние языки и культуры (латынь)», требования к экзамену/зачету, основная и дополнительная учебная литература, методические рекомендации для самостоятельной работы обучающихся, глоссарий. Далее располагается содержательная часть электронного учебного курса, построенная по модульному типу, так как именно модульное обучение в большей степени ориентировано на самостоятельность студента, а роль преподавателя сводится к функции организатора, консультанта.

Электронный курс представлен следующими модулями: Фонетика. Латинский алфавит; Имя существительное; Имя прилагательное; Глагол; Предлоги; Словообразование, Афоризмы, крылатые слова и т.д. В свою очередь модули поделены на несколько разделов, например, модуль «Имя существительное» включает разделы «Грамматические категории существительного. Склонение», «Имена существительные I склонения», «Имена существительные II склонения», «Имена существительные III склонения». К каждому модулю дан пошаговый инструктаж для того, чтобы студентам было легче ориентироваться и следовать указаниям преподавателя.

Цель изучения модуля четко сформулирована, что позволяет студенту напрямую выбирать раздел, который наилучшим образом отвечает его потребностям в обучении, помогая таким образом разработать индивидуальную образовательную траекторию, т.е. комбинировать разное содержание в зависимости от потребностей обучающегося.

Каждый раздел построен вокруг короткого текста и включает лексический минимум, теоретический грамматический материал, методические рекомендации, контрольно-измерительные материалы. На начальном этапе обучения студенты изучают адаптированные

источники, впоследствии постепенно приобщаются к аутентичной литературе, что способствует формированию навыков перевода и знакомству с идиостилем античных авторов. Подобные задания не только развивают творческую активность, но и делают занятия более увлекательными, способствуют развитию интереса к изучению истории и культуры Древнего Рима.

Мы попытались использовать различные приемы визуализации предлагаемой учебной информации (модуль «Файл»): рисунки, таблицы, схемы, компактно иллюстрирующие содержание, которые позволили бы упростить и ускорить ее восприятие, способствовать системности знаний. Кроме того, в структуру электронного учебного курса входят презентации, позволяющие познакомиться с шедеврами искусства и архитектуры Древнего Рима; аудиофайлы на латинском языке; видеоматериалы (небольшие отрывки из художественных или документальных фильмов). Отбираемые материалы имеют практическую направленность, активизируют самостоятельную работу и творческую инициативу обучающегося, обеспечивают формирование грамматических и лексических навыков путем тренировок до уровня осознанного умения.

Как в печатной, так и в цифровой версии электронного курса основное внимание уделяется упражнениям, которые содержались в модуле «Задание». Цели этих упражнений двойки для обучающегося: с одной стороны, применять знания по грамматике и, с другой стороны, формировать навыки, помогающие выполнять грамматический анализ предложения. Некоторые упражнения курса представлены в виде интерактивных мультимедийных фрагментов с использованием Flash-технологии, которая автоматически исправляет неверные ответы.

По мнению авторов статьи, очень важно поддерживать обратную связь с учащимися через задания, тесты, форум. Именно поэтому было выбрано программное обеспечение Moodle, которое помимо наличия функции обратной связи, позволяющей студенту проанализировать успешность прохождения курса и разработать стратегию дальнейшего самообразования. К другим достоинствам данного программного обеспечения можно отнести: контроль оценки знаний; доступность использования (поддерживается любым электронным носителем) [3, с.104-105]; возможность создания разнообразных видов упражнений: ассоциации, множественный выбор, шахматная доска, диктовка, приведение в порядок, краткий ответ,

несколько ответов, лакунарный текст, истина или ложь, области для идентификации на изображении, маркировка. В этих упражнениях мы использовали два типа интерактивности, выделенных Марселем Лебреном (M. Lebrun): реактивная интерактивность («компьютер ожидает от пользователя точного ответа на предложенный им стимул») и упреждающая интерактивность («обучающийся сам решает, в каком порядке выполнять упражнения и по какому пути следовать в изучении материала, предложенного ему компьютером») [13, с.79].

Программой дисциплины «Древние языки и культуры (латынь)» также предусмотрены переводные упражнения, цель которых состоит в более глубоком рассмотрении изучаемых грамматических явлений, повышении интереса к изучению древнего языка за счет анализа сходств и различий с русским и другими индоевропейскими языками. Чтобы автоматизировать исправление ошибок и написание латинских слов в простых предложениях, выбор был сделан на упражнении диктовки, после выполнения которого система сама проверяет текст. После проверки благодаря обратной связи обучающийся видит, где была сделана ошибка, но не видит правильный вариант: он может проделать упражнение еще раз, чтобы найти правильные ответы. Конечно, программное обеспечение не может оценить личное творчество учащегося при выполнении переводных упражнений, но с другой стороны, позволяет оценить правильность понимания латинского текста.

Большое образовательное значение имеет работа с крылатыми латинскими выражениями. Название блока «Крылатые выражения, пословицы, поговорки» говорит само за себя, в нем возможен поиск по фразам, словам либо частям слов. Задания, связанные с интерпретацией и сравнением пословиц и афоризмов на нескольких языках, выявлением их философского смысла, помимо обогащения словарного запаса студентов и закрепления их знаний по грамматике, расширения страноведческих знаний, способствуют развитию логических умений анализа и синтеза, критического мышления, повышают мотивацию к изучению латинского языка.

Метод обучения в сотрудничестве неразрывно связан с проектной деятельностью, которая предполагает решение проблемы. Используя ресурсы электронного курса по латинскому языку, студенты разрабатывают научно-исследовательские проекты по следующим темам: «Роль латинского языка в

современном культурно-образовательном пространстве», «Крылатые выражения и афоризмы в творчестве русских писателей XIX века», «Этимологические основы словарного состава французского языка», «Латинский язык как источник научной терминологии», «Специфика освоения латинизмов русским языком». Данный вид работы помогает не только углубить знания в исследуемой области и раскрыть творческий потенциал студента, но способствует развитию познавательных навыков, умений ориентироваться в информационном пространстве, компетенций в области использования современных информационно-коммуникационных технологий.

При решении задач исследования было проведено анкетирование студентов первого курса обучения очного отделения (180 человек) Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Лингвистика» с целью выявления уровня мотивации к самостоятельной работе с использованием информационно-коммуникационных технологий и тестирование остаточных знаний по дисциплине «Древние языки и культуры (латынь)». В анкете студенты обосновали выбор смешанной модели обучения: они предпочитают получать теоретические знания в онлайн-режиме, а отрабатывать навыки при непосредственном контакте с преподавателем. Суть нашего эксперимента заключалась в том, что в зависимости от системы обучения исследуемые студенты были объединены в группы. Первая группа отчитывалась о проделанной самостоятельной работе на консультации преподавателя очно в традиционной форме, вторая – пользовалась ресурсами электронного учебного курса по дисциплине «Древние языки и культуры (латынь)», проходила автоматическое тестирование по каждой изученной теме, а также анализировала материал во время консультации с преподавателем. Третья – занималась исключительно дистанционно. Мы провели тест из 50 вопросов на остаточные знания по материалам самостоятельной работы среди студентов, прошедших дистанционное и очное обучение в очном формате. Результаты исследования показали, у 75,7% студентов, выполняющих задания для самостоятельной работы в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) в сочетании с очными консультациями преподавателя, сформированы общепрофессиональные компетенции, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Результаты тестирования в разных группах обучения

Шкала баллов (из 50 вопросов)	1 группа (очная)	2 группа (смешанная)	3 группа (дистанционная)
Мин. балл (10 -25)	35,1%	24,3%	46,2%
Ср. балл (25-40)	49,6%	48,3%	41,4%
Макс. балл (40- 50)	15,3%	27,4%	13,4%

Однако успеваемость студентов, обучающихся дистанционно, разочаровала. Очевидно, что автоматическое тестирование, предусмотренное внеаудиторной работой, оказалось объективным. Невозможно проверить, насколько самостоятельным было прохождение тестов, т.к. не было ограничений в количестве и во времени прохождения теста. Такие результаты наводят на мысль о необходимости использовать режим перемешивания вопросов и ответов, устанавливать жесткие временные рамки, что обеспечить достоверность данных осуществляемого контроля при онлайн обучении [6].

Таким образом, смешанная модель обучения – это своеобразный компромисс между очной и дистанционной моделью обучения. Его преимущество заключается в том, что на аудиторных занятиях студенты получают дополнительные, более глубокие знания помимо первичных (базовых) знаний, полученных в результате освоения электронного курса [5, с.21]. Использование данной модели открывает принципиально новые возможности для проведения учебного процесса, способствует повышению качества обучения, позволяет реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, значительно расширяет рамки самостоятельной исследовательской деятельности.

Заключение. Широкое использование дистанционного обучения стало поводом для переосмысления методов обучения вообще и методов изучения древних языков в частности. Тенденции внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательное пространство значительно расширяют возможности изучения латинского языка. Использование в образовательном процессе электронного учебного курса *Lingua Latina* способствует оптимизации преподавания дисциплины, помогает организовать работу в режиме интерактивного обучения. Интеграция очной и дистанционной форм обучения является действенной и оптимальной моделью обучения студентов. Такой подход повышает эффективность труда преподавателя и обучающегося, значительно расширяет возможности организационно-дидактической системы обучения в условиях применения дистанционных образовательных технологий.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в разработке данного учебного курса для студентов других (не филологических) направлений очной и заочной формы обучения и для тех, кто решил самостоятельно изучать латинский язык. Разноплановость аудитории и целей обучения предполагает создание курса, который можно изучать как линейно, так и целенаправленно.

Литература:

1. Андреев А.А. Онлайн-обучение как перспективная форма организации учебного процесса в современной цифровой образовательной среде / А.А.Андреев // Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР / Материалы международной научно-практической конференции; отв. ред. М.Н. Туктагулова, М.В. Паршина. – 2018. – С. 8-10.
2. Гурьев С.В. Современное дистанционное обучение: монография / С.В. Гурьев. - Москва: РУСАЙНС, 2018. - 118 с.
3. Еремеева Г.Р., Мельникова О.К. Английский язык через систему Moodle КПЖ [Электронный ресурс] / Г.Р. Еремеева, О.К. Мельникова. - 2018. - № 1(126). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-yazyk-cherez-sistemu-moodle>
4. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство: учеб. пособие для вузов в 2 ч. Ч. 1 / С.А. Щенников [и др.]; под ред. С.А. Щенникова, А.Г. Теслинова, А.Г. Чернявской. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 188 с.
5. Вайндорф-Сысоева М.Е. Методика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова, В.А. Шитова; под общ. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 194 с.
6. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М.: «Академия», 2004. – 416 с.
7. Роберт И.В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах / И.В. Роберт // Информатика и образование. - М.: Изд-во РАО «Образование и Информатика», 2001. - № 5. - С. 12-16.

8. Толстококов О.Н. Современные методы и технологии дистанционного обучения: монография [Электронный ресурс] / О.Н. Толстококов. - М.: Мир науки, 2020. (Сетевое издание). - Режим доступа: <https://izdmn.com/PDF/37MNNPM20.pdf>

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/>

10. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие / А.В. Хуторской; 2-е изд., перераб. - М.: Высш. шк., 2007. - 639 с.

11. Bates A.W. Restructuring the University for Technological Change // A keynote adress at the "What Kind of University?". International Conference. London, June, 1997.

12. Holmberg B. Theory and Practice of Distance Education. London, Routledge, 1995.

13. Lebrun M. eLearning pour enseigner et apprendre: Allier pédagogie et technologie. Academia-Bruylant (Louvain-la-Neuve), 2005.

14. Moor M.G. & Kearsley G. Distance Education: A Systems View. -Belmont, Wadsworth Publishing Company, 1996.

References:

1. Andreev A.A. Online learning as a promising form of organization of the educational process in the modern digital educational environment / A.A. Andreev // Interaction of educational subjects in the information society: the experience of European countries and the Asia-Pacific region / Materials of the international scientific and practical conference; otv. ed. M.N. Tuktagulova, M.V. Parshina. - 2018. - S. 8-10.

2. Guryev S.V. Modern distance learning: monograph / S.V. Guryev. - Moscow: RUSAYNS, 2018. - 118 p.

3. Eremeeva G.R., Melnikova O.K. English through the Moodle CSJ system [Electronic resource] / G.R. Eremeeva, O. K. Melnikov. - 2018. - № 1 (126). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-yazyk-cherez-sistemu-moodle>

4. Innovative processes in education. Tutoring: textbook. manual for universities in 2 hours. Part 1 / S.A. Shchennikov [and others]; ed. S.A. Shchennikova, A.G. Teslinova, A.G. Chernyavskaya. - 3rd ed., Rev. and add. - M.: Yurayt Publishing House, 2019. - 188 p.

5. Weindorf-Sysoeva M.E. Distance learning methodology: textbook. manual for universities / M.E. Weindorf-Sysoeva, T.S. Gryaznova, V.A. Shitova; under total. ed. M.E. Weindorf-Sysoeva. - M.: Yurayt Publishing House, 2019. - 194 p.

6. Polat E.S. Theory and practice of distance learning: a textbook for students. higher. ped. study. institutions / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkina, M.V. Moiseeva. - M.: "Academy", 2004. - 416 p.

7. Robert I.V. Distributed study of information and communication technologies in general education subjects / I.V. Robert // Computer Science and Education. - M.: Publishing house of RAO "Education and Informatics", 2001. - № 5. - P. 12-16.

8. Tolstobokov O.N. Modern methods and technologies of distance learning: monograph [Electronic resource] / O.N. Tolstobokov. - M.: World of Science, 2020. (Network edition). - Access mode: <https://izdmn.com/PDF/37MNNPM20.pdf>

9. Federal state educational standard of higher professional education of the third generation [Electronic resource]. - Access mode: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/>

10. Khutorskoy A.V. Modern didactics: textbook. allowance / A.V. Khutorskoy; 2nd ed., Rev. - M.: Higher. shk., 2007. - 639 p.

11. Bates A.W. Restructuring the University for Technological Change // A keynote adress at the "What Kind of University?" International Conference. London, June, 1997.

12. Holmberg B. Theory and Practice of Distance Education. London, Routledge, 1995.

13. Lebrun M. eLearning pour enseigner et apprendre: Allier pédagogie et technologie. Academia-Bruylant (Louvain-la-Neuve), 2005.

14. Moor M.G. & Kearsley G. Distance Education: A Systems View. -Belmont, Wadsworth Publishing Company, 1996.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Полищук Татьяна Ивановна (г. Калуга, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры французского языка КГУ им. К.Э. Циолковского, e-mail: polyshtat@rambler.ru

Лесик София Георгиевна (г. Калуга, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры французского языка КГУ им. К.Э. Циолковского, e-mail: solialessik@yandex.ru

УДК 378

Профессионально-значимые качества студентов спортивных вузов: сущность и диагностика

Professionally significant qualities of students of sports universities: essence and diagnostics

Серебренникова Н.А., Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, nikoletta_sudden@mail.ru

Калимуллина О.А., Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, olca.1970@mail.ru

Serebrennikova N., Volga State University of Physical Culture, Sports and Tourism, nikoletta_sudden@mail.ru

Kalimullina O., Volga Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, olca.1970@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.020

Ключевые слова: профессионально-значимые качества, компетенции, компетентностный подход, студенты спортивных вузов, мотивационный компонент, когнитивно-эмоциональный компонент, волевой компонент, личностный компонент, структура профессионально-значимых качеств.

Keywords: professionally significant qualities, competencies, competence-based approach, students of sports universities, motivational component, cognitive-emotional component, volitional component, personal component, structure of professionally significant qualities.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что формирование профессионально-значимых качеств студентов спортивных вузов является важной проблемой педагогической науки и практики, а также одним из важных направлений общей психолого-педагогической подготовки к спортивной деятельности, определяя ее качество и результаты. Автором рассмотрены наиболее актуальные проблемы формирования профессионально-значимых качеств у обучающихся спортивных вузов. В статье приведено авторское видение профессионально-значимых качеств у студентов-спортсменов, раскрывающее свое содержание через мотивационный, когнитивно-эмоциональный, волевой и личностный компоненты. Целью статьи выступило теоретическое обоснование определения «профессионально-значимые качества», изучение степени их сформированности у студентов спортивных вузов. В целях апробации диагностического инструментария приведены результаты констатирующего этапа эксперимента, проверена валидность методик исследования. Так, полученные результаты демонстрируют недостаточную выраженность у студентов мотивации на успех, самостоятельности и инициативности, смелости, решительности, настойчивости, стремления к цели, к соперничеству и к социальному престижу, низкий уровень развития эмоционального интеллекта. Полученные выводы указывают на актуальность проблемы, необходимость целенаправленного формирования у студентов спортивных вузов профессионально-значимых качеств и внедрения в учебно-воспитательный процесс вуза таких программ, которые учитывали бы выявленные особенности, обеспечивали формирование целенаправленной мотивации на профессионально-педагогическую и профессионально-спортивную деятельность с целью повышения ее эффективности.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the formation of professionally significant qualities of students of sports universities is an important problem of pedagogical science and practice, as well as one of the important areas of general psychological and pedagogical training for sports activities, determining its quality and results. The author considers the most pressing problems of the formation of professionally significant qualities in students of sports universities. The article presents the author's vision of professionally significant qualities in student athletes, revealing their content through motivational, cognitive-emotional, volitional and personal components. The purpose of the article was the theoretical substantiation of the definition of "professionally significant qualities", the study of the degree of their formation among students of sports universities. In order to test the diagnostic tools, the results of the ascertaining stage of the experiment are presented, the validity of the research methods is checked. Thus, the results obtained demonstrate insufficient expression of motivation for success among students, a low level of independence and initiative, courage, determination, persistence, striving for a goal, for rivalry and for social prestige,

a low level of development of emotional intelligence. The findings indicate the urgency of the problem, the need for the purposeful formation of professionally significant qualities among students of sports universities and the introduction of such programs into the educational process of the university, which would take into account the identified features, provide the formation of purposeful motivation for professional-pedagogical and professional-sports activities in order to increasing its efficiency.

Введение. Модернизация российского высшего образования в целом и спортивных вузов, в частности, осуществляется с опорой на компетентностный подход, который предполагает формирование у будущих специалистов профессиональных и общекультурных компетенций. П.Ф. Кравчук и А.В. Куркина, анализируя компетентность бакалавра по физической культуре, отмечают важность формирования и личностных качеств обучающихся [11]. Одним из приоритетных направлений в педагогике и психологии спорта является психологическая подготовка студентов спортивных вузов к высоким достижениям через мобилизацию их внутренних психологических ресурсов: внутренней мотивации, волевых качеств личности, самоконтроля, концентрации и стабильности, саморегуляции поведения [1; 2].

В современном спорте существует не мало примеров, когда на итог спортивного состязания влияли профессионально-значимые качества спортсменов, характеризующиеся как высокая мотивация успеха, оптимальный уровень тревожности, уверенность, воля и др., что давало преимущество даже над более сильными соперниками. Наряду с этим, известно большое количество примеров, когда именно профессионально-значимые качества спортсменов позволяли достичь победы, успехов в спорте и других видах деятельности.

Цель статьи: теоретически обосновать определение «профессионально-значимые качества» и изучить степень их сформированности у студентов спортивных вузов.

Материалы и методы исследования. Опираясь на работы А.А. Вербицкого [4], Э.Ф. Зеера [7], И.А. Зимней [8], Е.Я. Когана [10] отметим, что наряду с профессионально значимыми компетенциями важно учитывать и такие характеристики личности как, например, мотивация, направленность и др., которые в совокупности способствуют формированию профессионала [12].

Саламин Е.Е., Логинов В.Н., Михайлюк Л.П. убедительно доказали, что профессионально-значимыми качествами студентов-спортсменов выступают решительность; инициативность; настойчивость; самостоятельность, а их воспитание является основой культуры личности и имеет важнейшее значение для ее

физкультурно-спортивного совершенствования [14].

Обучение в вузе физической культуры в русле компетентного подхода, согласно воззрениям Н.Г. Загrevской, способствует формированию у студентов мотивации, умения общаться и ставить цели [6].

В исследовании Мухамедалиева А. показано, что у волейболистов проявляются такие профессионально-важные качества как активность, эмоциональная реактивность, сензитивность, ярко выраженная личностная тревожность [13]. Василиади А.Г. подчеркивала, что высокий уровень готовности к профессиональной деятельности обучающихся спортивных вузов определяется сформированностью ценностно-ориентированного, коммуникативного, гностического и деятельностного компонентов личности студентов [3].

Однако наблюдается отсутствие четкого определения дефиниции «профессионально-значимые качества», которые должны быть сформированы у спортивного педагога, а также нет единого мнения об их структуре. Так, например, по мнению Волкова К.Д., профессионально-значимыми качествами студентов вузов спортивного профиля выступают: мотивация и правильная постановка цели, самоконтроль, концентрация и «закрытость», физическая и психологическая устойчивость, стабильность и др. [5]. Немного иного мнения придерживаются К.А. Илюхина и Т.В. Левченкова, которые экспериментально установили у спортивных педагогов следующие профессионально-значимые качества: нравственные, коммуникативные, волевые, интеллектуальные и психомоторные качества, требовательность, трудолюбие, вежливость и общительность и др. [9].

Анализ литературы по проблеме исследования позволил сформулировать рабочее определение понятия «профессионально-значимые качества студентов спортивных вузов», под которыми мы понимаем такие качества, обеспечивающие сохранность целенаправленной мотивации на профессионально-педагогическую и профессионально-спортивную деятельность, необходимый для этого уровень деятельностной активности, оказывающий влияние на

эффективность профессиональной деятельности и способность к анализу ее результатов.

В структуре профессионально-значимых качеств студентов спортивных вузов мы выделяем следующие компоненты: 1) мотивационный (потребность в одобрении, в достижениях, мотивационная направленность на достижение успеха/избегание неудачи, соперничество), 2) когнитивно-эмоциональный (эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями), 3) волевой, 4) личностный (сознательная концентрация внимания, открытость опыту, вера в себя, принятие себя, адекватная самооценка).

Для исследования степени сформированности профессионально-значимых качеств у студентов спортивных вузов были применены следующие психодиагностические методики: «Оценка потребности в одобрении» Дугласа П. Крауна и Дэвида А. Марлоу; «Мотивация к успеху» Т. Элерса; «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса; «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана; «Потребность в достижении» Ю.М. Орлова; методика «МАС» М. Кубышкиной, Методика «Обзор чувств, реакций и убеждений»

(«ЧРУ») К. Роджерса, «Самооценка волевых качеств спортсменов» Д.Я. Богдановой, И.П. Волкова. Всего исследованием было охвачено 40 обучающихся спортивных вузов.

Результаты. Результаты проведенного исследования показали, что студенты спортивных вузов отличаются следующими особенностями.

Обобщая результаты проведенного исследования мотивационного блока профессионально-значимых качеств студентов-спортсменов, отметим, что все показатели мотивации у студентов находятся на уровне средних значений, однако на фоне остальных факторов наиболее выраженным в сторону высоких значений является фактор «мотивация к успеху» и, в чуть меньшей степени, стремление к социальному престижу и достижению цели.

Диагностика личностного блока профессионально-значимых качеств студентов-спортсменов с помощью методики «ЧРУ» показала, что структура личности студентов спортивного вуза находится в стадии становления, поскольку шкалы методики показали выраженность на уровне средних значений, см. рисунок 1.

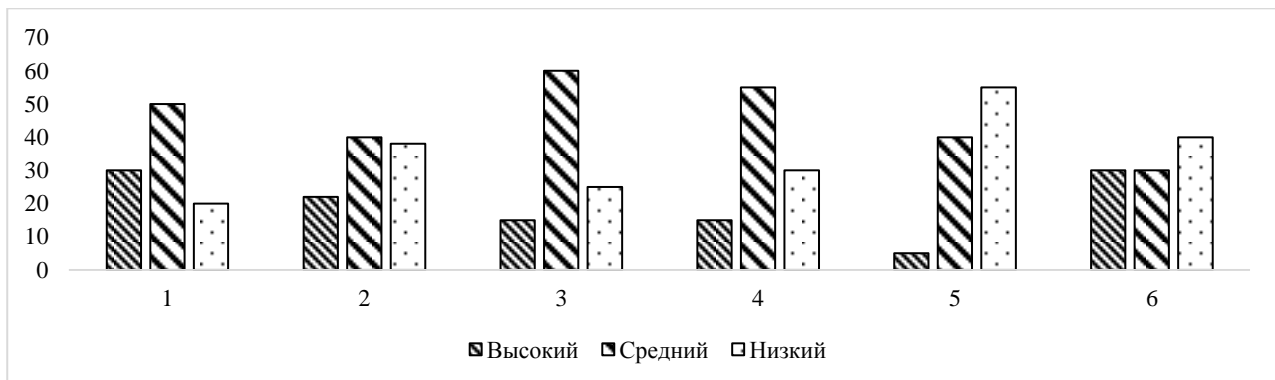


Рисунок 1. – Распределение студентов спортивных вузов по результатам методики «ЧРУ», %

Примечание: 1 – сознательная концентрация внимания, 2 – открытость чувствам во взаимоотношениях, 3 – доверие к себе как к организму, 4 – полноценное функционирование личности, 5 – чувство дискомфорта с людьми, 6 – борьба с чувством неполноценности

Несколько снижен показатель «Открытость чувствам во взаимоотношениях», что может указывать на наличие определенного круга проблем, связанных с межличностными отношениями и взаимодействием с другими людьми, причем в качестве основного источника трудностей рассматриваются сами испытуемые, поскольку у них недостаточно развиты коммуникативные навыки, отсутствует достаточный коммуникативный опыт. При этом выраженность такого показателя, как «чувство дискомфорта с людьми» также несколько

снижена, что указывает на то, что сам по себе процесс общения для респондентов представляет определенный интерес и они готовы к общению, получают от него удовлетворение, однако определенные внутренние барьеры все же существуют.

По показателю «Борьба с чувством неполноценности» достаточно большой процент испытуемых (30%) имеют высокие и выше среднего баллы, что свидетельствует о их низкой самооценке.

По показателю «Полноценное функционирование личности» результаты группируются вокруг средних значений, что может трактоваться как не в полной мере или недостаточно полноценное функционирование личности. Это указывает на то, что в реальной жизни большинство испытуемых прибегают к тем или иным способам психологической защиты от своих чувств, не всегда принимают свои слабые стороны, имеют близкую к средней самооценку, не в полной мере ощущают себя защищенными, не в полной мере принимают себя, не могут в полной мере получить удовлетворение от жизни и не в полной мере еще принимают себя.

Диагностика волевого блока профессионально-значимых качеств студентов-спортсменов позволила сделать выводы о сформированности у них таких качеств как целеустремленность, смелость, настойчивость, самостоятельность, самообладание, решительность, упорство, инициативность, выдержка, то есть таких волевых качеств, которые необходимы им не только для достижения спортивных результатов, но и в будущей профессиональной деятельности.

Из рисунка 2 видно, что все волевые качества у студентов спортивного вуза сформированы на среднем и высоком уровне, что свидетельствует о их высокой самооценке обучающимися.

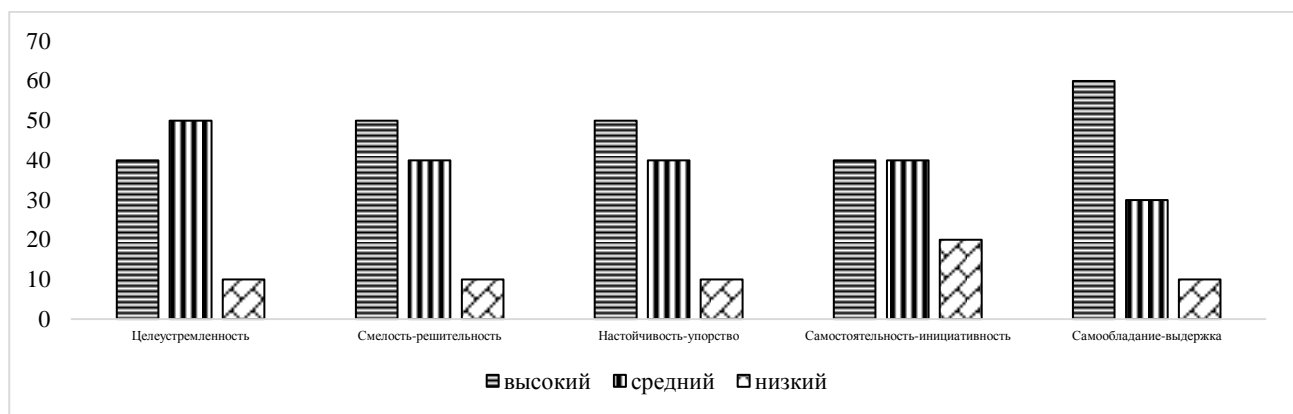


Рисунок 2. – Распределение студентов по шкалам методики «Самооценка волевых качеств спортсменов», %

На основании полученных данных можно построить иерархию выраженности волевых качеств у исследуемой группы: наиболее выраженным волевым качеством является «самообладание-выдержка» (60% – высокие значения, 30% – средние), чуть менее выраженным является «настойчивость – упорство» (50% и 40% соответственно), на третьем месте «смелость – решительность» (50% и 40% соответственно), на четвертом – «целеустремленность» (40% и 50% соответственно) и на пятом – «самостоятельность – инициативность» (по 40% соответственно).

Полученные результаты показали, что достаточно большое число студентов спортивных вузов оценивают на низком уровне степень сформированности у них самостоятельности и инициативности, отмечают, при неудаче склонны перекладывать ответственность на педагогов и тренеров.

Диагностика когнитивно-эмоционального блока профессионально-значимых качеств студентов-спортсменов использована методика Н. Холла, позволяющая выявить эмоциональную осведомленность, способности к распознаванию

своих и чужих эмоций и управлению эмоциональной сферой на основе принятия решений.

Полученные данные говорят о том, что студенты-спортсмены недостаточно хорошо понимают эмоции и чувства других, у них недостаточно развиты навыки управления своими эмоциями, снижены показатели эмпатии. Результаты исследования свидетельствуют о снижении уровня психологического комфорта и адаптации в сфере межличностных отношений, что негативно влияет на эффективность спортивной деятельности.

Таким образом, были выявлены определенные трудности, связанные с выраженностью мотивационных, личностных, эмоциональных и волевых качеств у студентов спортивного вуза, требующих внедрение в учебно-воспитательный и учебно-тренировочный процесс спортивного вуза специально разработанных программ, учитывающих выявленные особенности и направленные на формирование профессионально-значимых качеств студентов спортивных вузов.

Заключение. Проведенное исследование показало, что проблема профессионально-важных качеств спортсменов нашла детальную проработку в научной литературе, однако наблюдается явный дефицит определения данной дефиниции, а также ее структуры. Анализ литературы по проблеме исследования позволил сформулировать определение данному понятию. Так, профессионально-значимые качества студентов спортивных вузов – это такие качества обучающихся, которые обеспечивают сохранность целенаправленной мотивации на профессионально-педагогическую и профессионально-спортивную деятельность, необходимый для этого уровень деятельностной активности, оказывают влияние на эффективность профессиональной деятельности и способность к анализу ее результатов.

На основе анализа литературных источников автором была определена структура профессионально-значимых качеств студентов спортивных вузов, которая состоит из следующих компонентов: 1) мотивационного, 2) когнитивно-эмоционального, 3) волевого, 4) личностного.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить следующие особенности профессионально-значимых качеств студентов спортивных вузов. Наиболее выраженными показателями, с которым связаны возможные трудности в достижении стабильных спортивных результатов, являются «боязнь неудач» и

«мотивация к избеганию неудач», низкий уровень сформированности потребности в одобрении. Исследование показало недостаточную выраженность у студентов мотивации на успех. Низкий уровень самостоятельности и инициативности может рассматриваться как определенная ригидность, зависимость, ограниченность студентов-спортсменов, в основе которой лежит тревожность или страх, связанные с необходимостью что-то делать или принимать решения.

Студентам спортивных вузов недостает выраженности таких качеств как смелость, решительность, настойчивость, упорство, самообладание, выдержка, стремления к цели, к соперничеству и к социальному престижу, то есть опрошенные респонденты продемонстрировали сниженные волевые показатели и др.

Анализ результатов проведенного исследования убедительно демонстрирует актуальность проблемы, для решения которой необходимо целенаправленно формировать у студентов вузов спортивного профиля профессионально-значимые качества и внедрять в учебно-воспитательный процесс вуза такие программы, которые учитывали бы выявленные особенности, обеспечивали формирование целенаправленной мотивации на профессионально-педагогическую и профессионально-спортивную деятельность с целью повышения ее эффективности.

Литература:

1. Абыденова Я.А. Психологические механизмы формирования личностной значимости студентов педагогических специальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Абыденова Надежда Александровна. - Н. Новгород, 2008.
2. Бубнова И.С., Грязнов А.Н. Формирование стрессоустойчивости у студентов посредством фитнес-технологии / И.С. Бубнова, А.Н. Грязнов // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 2 (133). - С. 125-130.
3. Василиади А.Г. Ресурсная значимость волонтерской деятельности в формировании личностной профессионально-прикладной физической культуры студентов вузов физической культуры и спорта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Василиади Афина Георгиевна. – Краснодар, 2017. - 28 с.
4. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий // Материалы к четвертому заседанию методологического семинара. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 84 с.
5. Волков К.Д. Формирование у будущих специалистов по физической культуре и спорту

- специальных профессиональных компетенций для работы в оздоровительном фитнесе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Волков Константин Дмитриевич. - М., 2009. - 24 с.
6. Загrevская А.И. Физкультурно-спортивное образование студентов как предмет системного исследования / А.И. Загrevская // Вестник Томского государственного университета. - 2014. - № 380. - С. 176-180.
7. Зеер Э.Ф. Реализация компетентностного подхода в системе инновационного образования / Э.Ф. Зеер // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2014. - № 4. - С. 15-20.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf>
9. Илюхина К.А., Левченкова Т.В. Представления студентов вуза физической культуры и спорта о профессионально значимых качествах спортивного педагога / К.А. Илюхина, Т.В. Левченкова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта.

- 2021. - № 4(194). - С. 169-173.

10. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Е.Я. Коган // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Материалы семинара. - Самара: Профи, 2001. - С. 28-32.

11. Кравчук П.Ф. Образование как фактор становления конкурентоспособной личности / П.Ф. Кравчук // Вопросы культурологии. - 2013. - № 3. - С. 57-62.

12. Масалимова А.Р., Трещенко А.Г., Бубнова И.С. Гуманистическая стратегия процесса современного обучения в высшей школе / А.Р. Масалимова, А.Г. Трещенко, И.С. Бубнова // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 5(136). - С. 52-56.

13. Мухамедалиев А. Структура качеств, профессионально значимых для деятельности преподавателя физического воспитания и тренера: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мухамедалиев Абдували. - М., 1980. - 20 с.

14. Саламин Е.Е., Логинов В.Н., Михайлюк Л.П. Воспитание профессионально-значимых волевых качеств у студентов как основы организационной культуры личности в физкультурно-спортивном совершенствовании / Е.Е. Саламин, В.Н. Логинов, Л.П. Михайлюк // Сервис Plus. - 2019. - Т.13. - № 2. - С. 55-61.

References:

1. Abydenova Ya.A. Psychological mechanisms of the formation of the personal significance of students of pedagogical specialties: author. dis. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / Abydenova Nadezhda Aleksandrovna. - N. Novgorod, 2008.

2. Bubnova I.S., Gryaznov A.N. Formation of stress resistance among students by means of fitness technology / I.S. Bubnova, A.N. Gryaznov // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 2 (133). - S. 125-130.

3. Vasiliadi A.G. Resource significance of volunteer activity in the formation of personal professional-applied physical culture of students of higher educational institutions of physical culture and sports: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.04 / Vasiliadi Afina Georgievna. - Krasnodar, 2017. - 28 p.

4. Verbitsky A.A. Competence approach and theory of contextual learning / A.A. Verbitsky // Materials for the fourth meeting of the methodological seminar. - M.: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 2004. - 84 p.

5. Volkov K.D. Formation of future specialists in physical culture and sports of special professional competencies for work in health-improving fitness: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Volkov Konstantin Dmitrievich. - M., 2009. - 24 p.

6. Zagrevskaya A.I. Physical culture and sports education of students as a subject of systemic research / A.I. Zagrevskaya // Bulletin of the Tomsk State University. - 2014. - № 380. - S. 176-180.

7. Zeer E.F. Implementation of the competence-based approach in the system of innovative education / E.F. Zeer // Innovative projects and programs in education. - 2014. - № 4. - S. 15-20.

8. Zimnyaya I.A. Key competencies as an effective-target basis of a competence-based approach in education. Author's version [Electronic resource] / I.A. Zimnyaya. - Moscow: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 2004. - Access mode: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/np0/20120325214132.pdf>

9. Ilyukhina K.A., Levchenkova T.V. Representations of students of the university of physical culture and sports about the professionally significant qualities of a sports teacher / K.A. Ilyukhina, T.V. Levchenkova // Scientific Notes of the P.F. Lesgaft. - 2021. - № 4 (194). - S. 169-173.

10. Kogan E.Ya. Competence approach and new quality of education / E.Ya. Kogan // Modern approaches to competence-based education / Seminar materials. - Samara: Profi, 2001. - S. 28-32.

11. Kravchuk P.F. Education as a factor in the formation of a competitive personality / P.F. Kravchuk // Questions of cultural studies. - 2013. - № 3. - S. 57-62.

12. Masalimova A.R., Treshchenko A.G., Bubnova I.S. Humanistic strategy of the process of modern education in higher education / A.R. Masalimova, A.G. Treshchenko, I.S. Bubnova // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 5 (136). - S. 52-56.

13. Mukhamedaliev A. The structure of qualities that are professionally significant for the activities of a teacher of physical education and a trainer: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.04 / Mukhamedaliev Abduvali. - M., 1980. - 20 p.

14. Salamin E.E., Loginov V.N., Mikhailiuk L.P. Education of professionally significant volitional qualities in students as the basis of the organizational culture of a personality in physical culture and sports improvement / E.E. Salamin, V.N. Loginov, L.P. Mikhailiuk // Service Plus. - 2019. - Т.13. - № 2. - S. 55-61.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Серебренникова Nicoletta Александровна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры теории и методики волейбола и баскетбола, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», e-mail: nikoletta_sudden@mail.ru

Калимуллина Ольга Анатольевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Педагогика и психологии», ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», e-mail: olca.1970@mail.ru

УДК 88.3

Изучение мотивации достижений студентов спортивных вузов

Studying the motivation for the achievements of students of sports universities

Серебренникова Н.А., Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, nikoletta_sudden@mail.ru

Serebrennikova N., Volga State University of Physical Culture, Sports and Tourism, nikoletta_sudden@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.021

Ключевые слова: мотивация, мотив, потребность, мотивация достижений, мотивация избегания неудачи, студенты.

Keywords: motivation, motive, need, achievement motivation, failure avoidance motivation, students.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что мотивация достижений у студентов спортивных вузов отличается разной степенью сформированности, что отражается в нестабильности их результатов. Автором рассмотрены наиболее актуальные проблемы формирования мотивации достижения. Целью статьи выступило изучение степени сформированности мотивации достижений у студентов спортивных вузов. Проведенное исследование показало, что мотивационная сфера студентов отличается следующими особенностями: не устойчивостью и разной степенью сформированности от низкого до высокого уровней. В исследовании показано наличие противоречий между высоким уровнем притязаний на достижения и страхом неудачи у студентов-спортсменов, что находит отражение в нестабильности их результатов и импульсивности поведения. Полученные выводы указывают на необходимость внедрения в учебно-воспитательный процесс вуза программы формирования мотивации достижений, которая должна быть направлена на развитие тех качеств личности, которые способствуют адекватному переживанию спортивных успехов и неудач. Статья предназначена для преподавателей спортивных вузов, аспирантов и студентов высших учебных заведений, практических работников образования.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the motivation of achievements among students of sports universities differs in different degrees of formation, which is reflected in the instability of their results. The author considers the most pressing problems of the formation of achievement motivation. The purpose of the article was to study the degree of formation of achievement motivation among students of sports universities. The study showed that the motivational sphere of students is distinguished by the following features: not stability and varying degrees of formation from low to high levels. The study shows the presence of contradictions between a high level of aspirations for achievement and the fear of failure among student athletes, which is reflected in the instability of their results and impulsivity of behavior. The findings indicate the need to introduce a program for the formation of achievement motivation into the educational process of the university, which should be aimed at developing those personality traits that contribute to the adequate experience of sports successes and failures. The article is intended for teachers of sports universities, graduate students and students of higher educational institutions, practical education workers.

Введение. Проблема мотивации достижений является важной проблемой педагогической науки и практики. Понятие «мотивация достижений» вошло в научный обиход более 50 лет назад для описания усилий человека, направленных на выполнение, например, задания, лучше других, а также для характеристики процесса преодоления трудностей. Сегодня данная дефиниция трактуется как выполнение поставленной цели, достижения чего-либо. Мотивация достижения студентов спортивных

вузов – характеристики, которые позволяют обучающимся достичь совершенства, высокого уровня физической подготовленности, а также повысить процесс усвоения знаний [10].

Изучение мотивации достижения нашло отражение в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Наиболее широко известны «Теория потребности достижения», «Теория атрибуции», «Теория достижения цели». Так, Дж. Аткинсон отмечает важность

личностных и ситуативных факторов в качестве важнейших показателей поведения [11].

Цель статьи: изучить мотивацию достижений у студентов спортивных вузов и определить направления работы по ее формированию.

Материалы и методы исследования. Опираясь на подход К. Роджерса, подчеркнем, что «потребность в достижении можно рассматривать как потребность, аккумулирующую тенденции к актуализации, когда врожденному потенциалу удастся найти наилучшее свое выражение» [5].

В ситуации, когда расхождение между ожидаемым и реальным велико, человек, по справедливому замечанию Мак-Клееланда, «испытывает негативные эмоции, которые приводят к реакциям избегания» [3]. Напротив, человек испытывает позитивные эмоции в тех ситуациях, когда это расхождение незначительное. Если соотнести негативные и позитивные эмоции с потребностями человека, то реакции приближения и избегания будут указывать на их направленность. Мак-Клееланд подчеркивает, что драйв приближения к малым и избегания больших различий приводит к выраженному мотиву достижения.

Для спортивной деятельности характерно большое разнообразие мотивов. Например, Гордеева Т.О. выделяет непосредственные и опосредованные мотивы учебно-спортивной деятельности. Автор подчеркивает, что основным мотивом, побуждающим человека заниматься спортом, является чувство удовлетворения [4]. Среди непосредственных мотивов также выделяют удовольствие от ловкости движений и от красоты спортивного подтянутого тела, от мышечной активности; от участия в соревнованиях и др. Опосредованные мотивы учебно-спортивной деятельности связаны с пониманием важности спорта в жизни

современного человека, со стремлением стать сильным, здоровым и подготовить себя к жизни в социуме [2].

Для исследования мотивации достижения студентов спортивных вузов были применены следующие психодиагностические методики: методика «Оценка потребности в одобрении», разработанная американскими психологами Дугласом П. Крауном и Дэвидом А. Марлоу, адаптированная Ю.Л. Ханиным; методика «Мотивация к успеху» Т. Элерса; методика «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса; методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана; методика «Потребность в достижении» Ю.М. Орлова; методика «МАС», разработанная М. Кубышкиной. Всего исследованием было охвачено 156 обучающихся спортивных вузов.

Результаты. Проведение методики «Оценка потребности в одобрении» позволило сформулировать следующие выводы.

Из рисунка 1 видно, что 40% опрошенных респондентов отличаются средней степенью выраженности потребности в одобрении, 35% студентов спортивных вузов продемонстрировали высокий уровень зависимости от одобрения окружающих. Таким образом, большинство опрошенных студентов спортивных вузов (75%) продемонстрировали чувствительность к одобрению со стороны окружающих, а, следовательно, данная потребность, в зависимости от уровня ее удовлетворения, оказывает влияние на их поведение.

Только 25% опрошенных респондентов не зависят от одобрения окружающих. Однако отрицание наличия у себя данной потребности может свидетельствовать и о наличии стремления у студентов спортивных вузов показать себя либо независимыми и самостоятельными, либо о психологических защитах исследуемых.

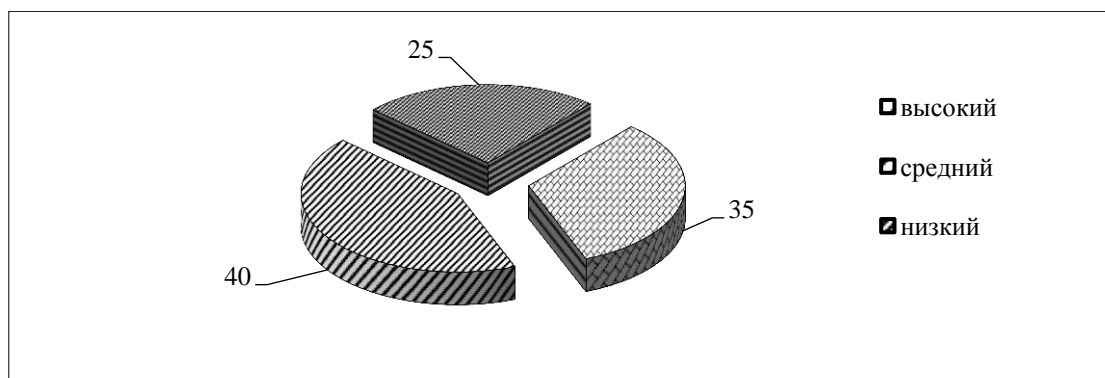


Рисунок 1. – Процентное распределение обучающихся спортивных вузов по уровню выраженности показателя по методике «Оценка потребности в одобрении»

Результаты по методике «Мотивация к успеху» представлены на рисунке 2. Анализ результатов, полученных в ходе проведения данной методики показал, что 50% студентов спортивного вуза отличаются высоким уровнем мотивации к успеху, что позволяет им достигать значимых и высоких результатов, побеждать в соревнованиях, показывать свои лучшие качества и ориентацию на победу, на положительный результат. Однако, возможно, при высокой мотивации к успеху повышение уровня тревожности и страха перед, например, соревнованиями и выступлениями. Поэтому у тренерского состава есть определение «оптимальный уровень мотивации», при котором студент спортивного вуза выбирает средние и сложные задачи, при этом цель должна быть реально достижимой для конкретного студента и

соответствовать его уровню подготовки и желаниям. Из рисунка 2 видно, что 40% опрошенных респондентов отличаются средним, оптимальным, с нашей точки зрения, уровнем мотивации к успеху.

Проведение данной методики также позволило выделить респондентов, отличающихся низким уровнем мотивации к успеху. Так, 10% опрошенных не мотивированы на успех и нуждаются в проведении с ними работы, направленной на уточнение причин снижения уровня мотивации и ее последующего формирования. Отметим, что в ходе бесед со студентами и педагогами было выявлено, что они испытывают заметные трудности как на этапах теоретического обучения и тренировочного процесса, так и на этапе соревнований.

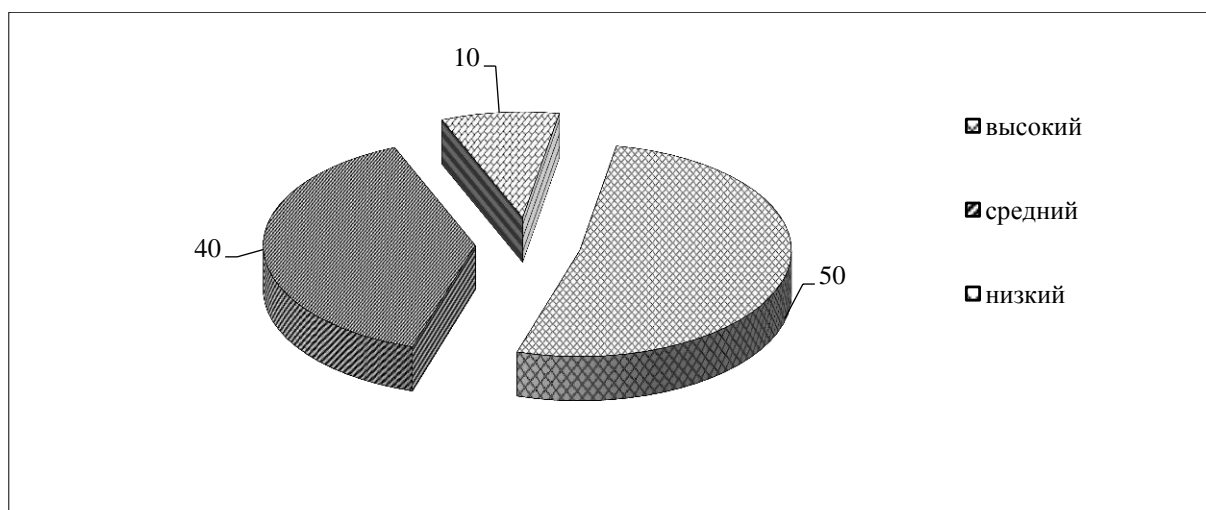


Рисунок 2. – Распределение студентов по уровню выраженности показателя методики «Мотивация к успеху»

Из рисунка 3 видно, что 80% опрошенных респондентов из числа студентов спортивного вуза опасаются осуждения и порицания, стараются избежать неудачи. Все их достижения и успехи обусловлены не стремлением к победе, а желанием уйти от разочарования неудачи. Так, 20% студентов отличаются очень высоким уровнем мотивации к избеганию неудачи, 10 % опрошенных – высоким уровнем выраженности данной потребности. 50% студентов показали среднюю степень выраженности данной потребности, что позволяет сделать вывод о том, что они в спортивной, учебно-спортивной, тренировочной и соревновательной деятельности проявляют себя с оглядкой на возможность неудачи.

Только 20% студентов спортивных вузов, принявших участие в нашем исследовании, показали низкую степень выраженности данного мотивационного показателя.

Полученные в ходе проведения методики «Мотивация к избеганию неудач» результаты позволили сформулировать вывод о том, что мотивационная сфера у студентов спортивных вузов не обладает достаточной устойчивостью. Так, в одних ситуациях студенты проявляют направленность на победу и на достижения, в других ситуациях демонстрируют страх неудачи, с одной стороны, у них преобладают притязания на успех, на победу, а с другой – страх потерпеть поражение и проиграть, что также может свидетельствовать о тревожности и импульсивности испытуемых.

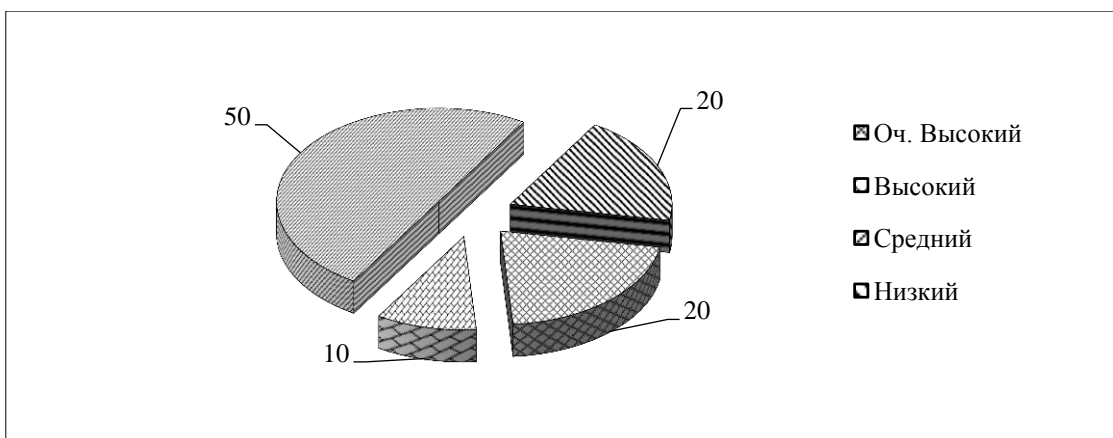


Рисунок 3. – Распределение студентов по данным методики «Мотивация к избеганию неудач» (Т. Элерса)

В такой ситуации необходима организация и проведение работы, направленной на снижение уровня тревоги, связанной с возможностью неудачи, на повышение уверенности в себе, в своих силах и возможностях, мотивирование на успех и достижения. Здесь также стоит добавить, что студенты в определенной степени максималисты и в различных жизненных ситуациях склонны к крайним оценкам, поэтому неудача, неуспех воспринимаются и переживаются ими обостренно и зачастую рассматриваются как крах, провал, полный неуспех, что естественно отражается на уровне самооценки и может привести к импульсивным необдуманным поступкам, направленным на повышение своего престижа, но уже какими-то иными средствами. Поэтому работу по формированию мотивации достижений необходимо проводить даже с теми студентами, кто приобрел определенный статус и имеет опыт побед, успехов ввиду нестабильности имеющейся внутренней ситуации у большинства обучающихся.

Результаты, полученные в ходе проведения методики «Мотивация успеха и боязнь неудач» показали, что у 56% опрошенных студентов спортивных вузов мотивационный полюс не выражен, поскольку они по данной методике получили от 8 до 13 баллов. Эти данные можно сопоставить с данными предыдущей методики как взаимоподтверждающие. При анализе полученных результатов мы также обратили внимание на то, что среди данных студентов можно выделить респондентов с тенденцией на мотивацию успеха (12 – 13 баллов) и респондентов с тенденцией на мотивацию неудач (8 – 9 баллов). Таким образом, мы можем сформулировать вывод о несформированности мотивационной сферы обучающихся спортивного вуза.

Проведение методики показало, что 26% опрошенных респондентов отличаются выраженной направленностью на успех и 18% – на неудачу.

Результаты по методике «Мотивация достижения» представлены на рисунке 4.

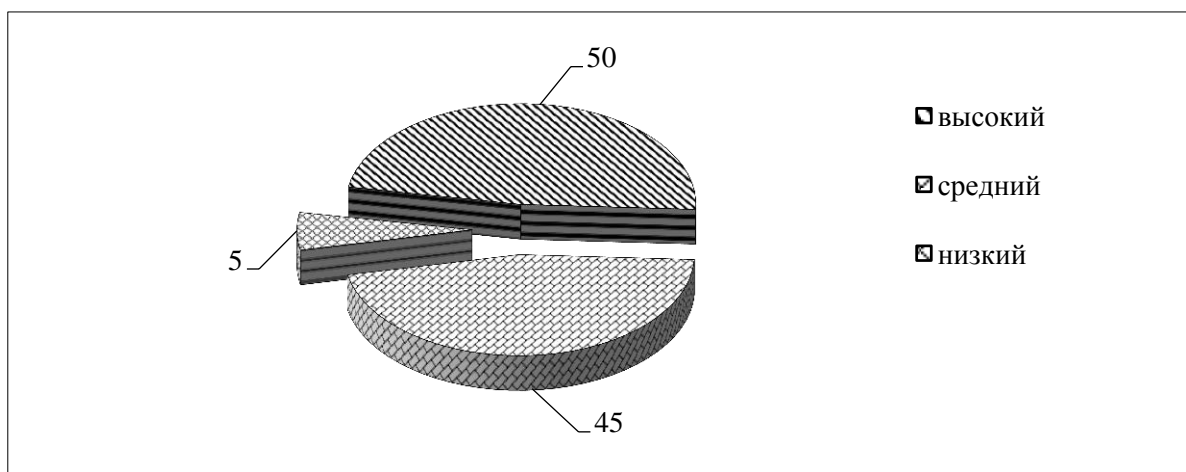


Рисунок 4. – Распределение студентов по результатам методики «Потребность в достижении»

Из рисунка 4 видно, что 50% опрошенных студентов спортивных вузов продемонстрировали высокий уровень потребности в достижениях и 45% опрошенных студентов – средний. Полученные результаты говорят о желании и стремлении студентов получить результат, добиться чего-либо значимого. Можно предположить, что достижения рассматриваются студентами-спортсменами как своеобразный механизм жизненного успеха, продуктивности и, поэтому, выраженность данного показателя может косвенным образом рассматриваться как своего рода показатель самоактуализации.

5% опрошенных респондентов отличаются низким уровнем выраженности потребности в достижении, что может свидетельствовать об отсутствии у них целей и диффузной мотивации. Работа по формированию мотивации достижений должна фокусироваться на данной группе респондентов и учитывать выявленные особенности, формировать у них навыки целеполагания и повышение деятельностной эффективности.

Результаты по методике «МАС» представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Распределение студентов по результатам методики «МАС»,%

№ п/п	Шкалы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Стремление к социальному престижу	62	30	8
2	Стремление к соперничеству	44	41	15
3	Стремление к достижению цели	50	40	10

Из таблицы видно, что подавляющее большинство испытуемых имеют высокую и среднюю степень выраженности по всем трем рассматриваемым показателям. 62% респондентов имеют высокие значения по показателю «стремление к социальному успеху», что достаточно явно демонстрирует желание испытуемых проявить себя в социальном плане, получить одобрение со стороны окружающих, добиться определенного социального статуса и престижа.

Достаточно большое количество испытуемых демонстрирует высокую выраженность стремления к достижению цели и к соперничеству (50% и 44% соответственно). На наш взгляд, названные показатели весьма хорошо согласуются и дополняют друг друга: для многих испытуемых характерными или достаточно близкими поведенческими характеристиками являются амбициозность, целеустремленность, склонность к соперничеству и конкуренции.

Заключение. Проведенное эмпирическое исследование позволило сформулировать вывод о том, что наиболее выраженными показателями, с которым связаны возможные трудности в достижении спортивных результатов, являются «боязнь неудач» и «мотивация к избеганию неудач». Страх перед неудачами может быть присущ и тем студентам, которые имеют скромные спортивные достижения, так и тем обучающимся, которые уже достигли значительных спортивных высот.

На основании анализа результатов психодиагностических методик, наблюдения за

испытуемыми, интервьюирования студентов и педагогов нами были выделены и систематизированы несколько проблемных блоков:

– нарушения в области мотивации достижений (отсутствие или недостаточная выраженность мотивации на успех, преобладание мотивации на избегание неудачи);

– нарушения экзистенциального плана: проблемы с восприятием спортивной деятельности (напр., несерьезное восприятие спорта или восприятие его как чего-то временного, непостоянного, восприятие его как развлечения). И, наоборот, спорт может восприниматься как сверхценность, т.е. любая неудача может восприниматься как трагедия (дезадаптация) [8]. Проблемы могут быть связаны с сожалением по поводу того, что респондент стал заниматься спортом вообще и данным его видом в частности;

– нарушения коммуникативных аспектов мотивации: влияние окружающих на снижение мотивации деятельности (критические замечания, высмеивание, придание статуса непрестижности данному виду спорта, несерьезное восприятие либо вида спорта, либо самого спортсмена и т.п., а также конфликты с тренером, со сверстниками, с членами команды, другими спортсменами).

Анализ результатов проведенного исследования убедительно демонстрирует актуальность проблемы, для решения которой необходимо повышать мотивацию достижений у студентов и внедрять в учебно-воспитательный процесс вуза программы, направленной на ее

формирование. Первый модуль программы был направлен на развитие мотивации достижений в ходе прохождения мотивационного тренинга, поскольку студенты-спортсмены продемонстрировали неустойчивость мотивационной сферы и не достаточно высокий уровень мотивации к достижениям в целом.

Второй модуль программы был направлен на развитие волевой организации личности и мотивационной сферы личности обучающихся, поскольку наиболее выраженными показателями, с которым связаны возможные трудности в достижении спортивных результатов, являются «боязнь неудач» и «мотивация к избеганию неудач». Исследование показало, что страх перед неудачами может быть присущ как тем, кто имеет скромные спортивные достижения, так и тем, кто уже достиг значительных спортивных высот [7].

Проводимые в рамках реализации программы формирования мотивации достижения занятия, игры и тренинги были направлены на повышение уровня мотивации к достижениям за счет осознания значимости происходящего для себя, принятия и одобрения значимыми людьми, потребности и возможности в самовыражении себя на совместных занятиях и тренингах, осознание обучающимися значимости физической подготовки для формирования определенных психологических и физических свойств [6].

В ходе выполнения упражнений, требующих принятия самостоятельных решений (спортивные игры, различные виды единоборств), выполнения приемов и действий по внезапно подаваемым командам и сигналам, могут быть развиты такие качества как сообразительность, инициатива, находчивость [1]. При выполнении специальных упражнений и дополнительных заданий, требующих отработки сигналов и команд в быстро меняющейся обстановке (спортивные и подвижные игры, различные виды единоборств), возможно совершенствование устойчивости внимания и способности его переключения [9].

Обобщая результаты проведенного исследования отметим, что мотивация достижений у студентов спортивных вузов носит разнонаправленный характер: от низкого до максимальной степени выраженности. Неустойчивость мотивации часто связана с наличием внутренней тревоги, опасений и приводит к нестабильности результатов. Наблюдается тенденция на мотивацию успеха, достижению цели и социального престижа, стремления к признанию себя, своей роли и значимости в социуме.

Предлагаемая программа формирования мотивации достижений студентов направлена на развитие тех качеств личности, которые способствуют адекватному переживанию спортивных успехов и неудач.

Литература:

1. Абыденова Я.А. Психологические механизмы формирования личностной значимости студентов педагогических специальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Абыденова Надежда Александровна. - Н. Новгород, 2008.
2. Бубнова И.С., Грязнов А.Н. Формирование стрессоустойчивости у студентов посредством фитнес-технологии / И.С. Бубнова, А.Н. Грязнов // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 2 (133). - С. 125-130.
3. Виндекер О.С. Психология мотивационных различий: методические рекомендации для студентов / О.С. Виндекер. - Екб: УрФУ, 2013. - 62 с.
4. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. - М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. - 336 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 512 с.
6. Масалимова А.Р., Трещенко А.Г., Бубнова И.С. Гуманистическая стратегия процесса современного обучения в высшей школе / А.Р. Масалимова, А.Г. Трещенко, И.С. Бубнова // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 5 (136). - С. 52-56.
7. Соломатин С.А. Структура и особенности мотивации в спорте высших достижений / С.А. Соломатин // Психология в России и за рубежом / Материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011г.). - СПб., 2011. - С. 89-93.
8. Терещенко А.Г., Бубнова И.С., Черных Г.К. Структура бессознательных процессов разновозрастных групп как фактор их социально-психологической адаптации / А.Г. Терещенко, И.С. Бубнова, Г.К. Черных // В мире научных открытий. - 2015. - № 9-1 (69). - С. 214-232.
9. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии. - 1996. - № 3. - С. 16-27.
10. Федулов И.С. Проблема формирования мотивации достижения в спортивной деятельности подростков / И.С. Федулов // Психологические науки: теория и практика / Материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). - М.: Буки-Веди, 2012. - С. 119-126.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. - 2-е изд. - СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. - 860 с.

References:

1. Abydenova Ya.A. Psychological mechanisms of the formation of the personal significance of students of pedagogical specialties: author. dis. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / Abydenova Nadezhda Aleksandrovna. - N. Novgorod, 2008.
2. Bubnova I.S., Gryaznov A.N. Formation of stress resistance among students by means of fitness technology / I.S. Bubnova, A.N. Gryaznov // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2019. - № 2 (133). - S. 125-130.
3. Windecker O.S. Psychology of motivational differences: guidelines for students / O.S. Windecker. - Ekbn: UrFU, 2013. - 62 p.
4. Gordeeva T.O. Psychology of achievement motivation / T.O. Gordeeva. - M.: Sense; Publishing Center "Academy", 2006. - 336 p.
5. Ilyin E.P. Motivation and motives / E.P. Ilyin. - SPb.: Peter, 512 p.
6. Masalimova A.R., Treshchenko A.G., Bubnova I.S. Humanistic strategy of the process of modern education in higher education / A.R. Masalimova, A.G. Treshchenko, I.S. Bubnova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2019. - № 5 (136). - S. 52-56.
7. Solomatin S.A. Structure and features of motivation in sports of higher achievements / S.A. Solomatin // *Psychology in Russia and abroad / Materials of the international. scientific. conf. (St. Petersburg, October 2011)*. - SPb., 2011. - S. 89-93.
8. Tereshchenko A.G., Bubnova I.S., Chernykh G.K. The structure of unconscious processes of different age groups as a factor of their socio-psychological adaptation / A.G. Tereshchenko, I.S. Bubnova, G.K. Chernykh // *In the world of scientific discoveries*. - 2015. - № 9-1 (69). - S. 214-232.
9. Chirkov V.I. Self-determination and internal motivation of human behavior / V.I. Chirkov // *Questions of psychology*. - 1996. - № 3. - S. 16-27.
10. Fedulov I.S. The problem of the formation of achievement motivation in the sports activity of adolescents / I.S. Fedulov // *Psychological sciences: theory and practice / Proceedings of the international. scientific. conf. (Moscow, February 2012)*. - M.: Buki-Vedi, 2012. - S. 119-126.
11. Heckhausen X. Motivation and activity / H. Heckhausen. - 2nd ed. - SPb.: Peter; M.: Smysl, 2003. - 860 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Серебрянникова Nicoletta Александровна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры теории и методики волейбола и баскетбола, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», e-mail: nikoletta_sudden@mail.ru



Общее образование

УДК 377

Дидактический опыт создания и применения веб-версии учебника и онлайн-курса по истории России

Didactic experience of creating and using the web version of the textbook and online course on the history of Russia

Камалеева А.Р., ФБГНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
kamaleyeva_kazan@mail.ru

Слепушкин В.В., Лаборатория инновационных дидактических технологий Школы В.Ф. Шаталова, vvslepushkin@icloud.com

Kamaleeva A., "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems",
kamaleyeva_kazan@mail.ru

Slepushkin V., Laboratories of Innovative Didactic Technologies (LIDT) V.F. Shatalov school,
vvslepushkin@icloud.com

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.022

Ключевые слова: педагогика сотрудничества, законы дидактики, дистанционное обучение, онлайн-курс, веб-версия учебника.

Keywords: pedagogy of cooperation, laws of didactics, distance learning, online course, Web-version of the textbook.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в период пандемии COVID-19 использование электронных средств обучения стало объективной профессиональной необходимостью для каждого учителя. Цель статьи заключается в обобщении дидактического опыта разработки и применения онлайн курса по истории России в сфере дополнительного образования.

Обоснована необходимость создания Web-версии учебника. Авторы выделяют важность замысла и образа будущего онлайн курса на этапе проектирования.

Классифицированы критерии выбора платформы и выделены их наиболее значимые функциональные возможности. Основное внимание в работе акцентируется на структуре, удобочитаемости, краткости учебного текста с обязательным использованием опорных конспектов. Предложено поддерживать высокую познавательную активность в условиях вебинаров, опираясь на принципы постоянной инспекции знаний, бесконфликтности.

В заключение утверждается, что разработка и проведение онлайн курса требует учёта законов психологии восприятия, механизма понимания и применения дидактических идей «Педагогики сотрудничества». Статья может быть интересна педагогам, создающим цифровые учебники и онлайн курсы.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that during the COVID-19 pandemic, the use of electronic teaching aids has become an objective professional necessity for every teacher. The purpose of the article is to summarize the didactic experience in the development and application of an online course on the history of Russia in the field of additional education.

The necessity of creating a Web-version of the textbook has been substantiated. The authors highlight the importance of the concept and image of the future online course at the design stage.

The criteria for choosing a platform are classified and their most significant functionality is highlighted. The main attention in the work is focused on the structure, readability, brevity of the educational text with the obligatory use of supporting notes. It is proposed to maintain high cognitive activity in the conditions of webinars, relying on the principles of constant knowledge inspection, conflict-free.

In conclusion, it is argued that the development and implementation of an online course requires taking into account the laws of the psychology of perception, a mechanism for understanding and applying the didactic ideas of "Pedagogy of cooperation". The article may be of interest to educators who create digital textbooks and online courses.

Введение. В этом году исполнилось 50 лет созданию первой электронной книги и 25 – возникновению онлайн-образования [1]. Достаточный исторический срок, с тех пор информационно-коммуникационные технологии прочно вошли в нашу жизнь и в систему образования. А в период пандемии COVID-19 и режима самоизоляции дистанционный формат уроков в школах стал всеобщим, поэтому использование электронных средств обучения является объективной профессиональной необходимостью для каждого учителя. По определению Е.С. Полат, «под дистанционными понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» [2, с.19].

По нашему мнению, цифровые технологии являются мощным дополнительным инструментом, повышающим качество и интенсивность учебного процесса. Они позволяют реализовать на практике выбор индивидуальной образовательной траектории каждому ученику и форм их персонализированного обучения. Но нельзя применять электронные средства обучения формально, ради отчётности или следования современному тренду. Правильно подобранные педагогом учебные задачи с их применением дают ученику возможность научиться действовать самостоятельно, развить свои знания и умения, добиваться успешного результата.

Мы предлагаем своё видение процесса разработки веб-версии учебника и создания онлайн-курса «История России. Подготовка к ЕГЭ». Более 5 лет лаборатория инновационных дидактических технологий (ЛИДТ) Школы В.Ф. Шаталова занимается цифровыми учебниками и использованием форм дистанционного обучения для школьников в сфере дополнительного образования. Для обеспечения равной доступности всех школьников к учебнику мы исходили из требований Приказа Министерства образования и науки РФ от 8 декабря 2014 г. № 1559, предъявляемых к электронным учебникам [3], в том числе наличие версий для трёх или более операционных систем, использование без подключения к сети Интернет (офлайн). Создание единого цифрового учебника с такими свойствами является непростой задачей с

технической точки зрения по разным причинам. Нам пришлось проектировать офлайновые учебники в разных программных продуктах. Учебники для Windows, Android и для Apple не являются равноценными из-за разных возможностей программного обеспечения. Учебники в формате PDF, ePub (для Windows, Android) не всегда корректно воспроизводят видео уроки и отображают вёрстку текста в зависимости от размера и разрешения экрана устройств, не имеют полной обратной совместимости с устаревшими версиями операционных систем и приложений, лишь частично поддерживают основные свойства мультимедийности и интерактивности, обладают значительно меньшим дидактическим функционалом и др.

Поэтому было принято решение одновременно разработать веб-версию нашего учебника и онлайн-курс, которые логически завершили создание электронного учебно-методического комплекса «История России. Подготовка к ЕГЭ». Он прошёл апробацию и экспериментальную проверку в период пандемии COVID-19.

Материалы и методы. В своей статье Н.В. Гречушкина предлагает понимать под онлайн-курсом «вид электронного обучения, то есть организованный целенаправленный образовательный процесс, построенный на основе педагогических принципов, реализуемый на основе технических средств современных ИКТ и представляющий собой логически и структурно завершённую учебную единицу, методически обеспеченную уникальной совокупностью систематизированных электронных средств обучения и контроля» [4, с.127].

На принципиально важном, по нашему мнению, этапе концептуального проектирования [5, с.300] вырабатывается общий замысел, формируется образ будущей веб-версии нашего учебника и онлайн-курса. Мы определили, что они предназначены для дистанционной подготовки к ЕГЭ по истории России учеников 10 – 11-х классов на основе дидактических идей Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова. Они призывают учить всех детей одинаково качественно, быстро, гуманно и постоянно учиться нам самим (педагогам), в том числе и цифровым технологиям, и у своих учеников [6].

Итак, онлайн-курс представляет собой спланированные на 45 дней вебинары в синхронном сопровождении веб-версии нашего учебника для самостоятельной работы.

Онлайн-энциклопедия «Википедия» даёт следующее определение: «Веб-конференции, которые предполагают «одностороннее» вещание спикера и минимальную обратную связь от аудитории, называют вебинарами» [7].

Цель обучения – за 15 занятий по 90 минут 3 раза в неделю повторно пройти весь школьный курс, научить наших учеников применять знания на практике. И самое главное, не бояться ЕГЭ, поэтому мы назвали его «История России без страха перед экзаменом». На основании накопленного опыта был спрогнозирован положительный результат обучения.

На подготовительном этапе проектирования (планирования) необходимо максимально точно определить структуру, содержание и форму учебного материала, которым наполняется онлайн-курс. Иначе не удастся избежать трудоёмкой, затратной по времени перекройки текста и многочисленных правок.

Веб-версия учебника и онлайн-курс разрабатывались на основе проверенного 10-летней практикой нашего печатного учебника и тех же принципов, что и офлайновые учебники: механизма понимания, законов эффективной

передачи информации, многократного вариативного повторения, инспекции знаний.

Результативность онлайн-курса в наибольшей степени определяется качеством текста учебника и устной речи ведущего преподавателя. Тексты школьных печатных учебников по общественным наукам, по нашему мнению, чрезмерны по длине и превышают объём одномоментного восприятия школьника, что осложняет их понимание и усвоение. Поэтому они малопригодны для дистанционного обучения и нуждаются в кардинальном сокращении. Тем более что работа школьника с экраным текстом регламентируется новыми санитарными правилами СП 2.4.3648-20, по причине возможных нарушений норм гигиены зрения [8].

Результаты. В качестве примера приведём текст, созданный для эксперимента в ЛИДТ Школы В.Ф. Шаталова по теме «Объединение русских земель вокруг Москвы. Куликовская битва», который по сравнению с текстом из учебника «История России. 6 класс» под редакцией А.В. Торкунова короче более чем в 6 раз, а с текстом «Истории России. 6 класс» И.Н. Данилевского — в 3 раза. Отметим, что при сохранении всех основных смысловых единиц темы у нашего текста выше абсолютные показатели удобочитаемости.

Обобщённые результаты сравнения приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Удобочитаемость текста по теме «Объединение русских земель вокруг Москвы. Куликовская битва»

Текст учебника 6-го класса	Кол-во букв	Кол-во слов	Кол-во предложений	Сред. длина слова (симв.)	Доля длин. слов (≥ 7 симв.), %	Кол-во слов в среднем на предложение	Кол-во сложн. слов	Кол-во сложно соч. предложений
Торкунов А.В.	8434	1370	108	5,9	43	12,4	516	12
Данилевский И.Н.	3722	617	44	5,8	42	13,7	211	7
Школа Шаталова	1234	241	34	4,9	24	7,6	62	1

Сжимая текст и используя его визуальный образ в виде опорного конспекта к каждой теме, мы концентрируем внимание ученика на сущности исторического периода, на главных событиях и значимых личностях.

Их количество для продуктивного восприятия и запоминания не может превышать для среднего ученика числа Миллера – 7 ± 2 [9, с.224]. Лаконичное устное изложение темы урока в онлайн-курсе и краткий текст веб-версии учебника облегчают работу механизма понимания и высвобождают учебное время для повторения в разных формах. Поняв и усвоив скелет курса, наш ученик далее может самостоятельно наращивать свои знания любыми

развёрнутыми учебными, научными и художественными текстами.

Первое занятие онлайн-курса (глава 1 веб-версии учебника) мы всегда начинаем с краткого содержания курса и его структуры, построенного на идее крупных блоков учебного материала (3 части, 13 глав) педагогики сотрудничества. Полное представление учеником предмета в целом является важным элементом механизма понимания. С показа опорного конспекта № 1 – схемы всего онлайн-курса и краткого напоминания о предыдущем периоде – мы начинаем каждое занятие. Таким образом, мы постоянно указываем ученикам их текущее местоположение в изучаемом предмете,

напоминаем ещё раз о прошлом материале и строим его прогноз к будущим темам.

Элементы механизма понимания работают незаметно, их эффективность замерить и оценить сложно. Но они, на наш взгляд, позволяют этому поколению школьников особенно легко ориентироваться в 13-вековой истории России после окончания курса. Часто ученики лучше запоминают не факты и не аргументы, а место, где находится необходимая информация. В конце каждого занятия мы вместе вспоминаем в различных формах пройденную тему и обязательно обозначим следующую на опорном конспекте главы 1.

На подготовительном этапе большое значение для авторов имеет функционал платформы, на котором будет размещён онлайн-курс. Выбор затруднён широким предложением бесплатных (без дополнительного сервиса) и платных ресурсов Webinar, We.Study, GetCourse, iSpring Market, Learme и др. От того, какие типы учебного контента возможно создавать, зависят дидактические возможности онлайн-курса.

Большое значение имеет наличие у платформы сервиса для проведения вебинаров. Помимо качественной двусторонней связи, важно знать, какие дидактические функции она поддерживает. Удерживать внимание учеников на протяжении всего дистанционного занятия сложно. Наибольшей популярностью пользуются вебинары длительностью 60 минут. В нашем случае мы использовали полезную функцию сервиса и поставили в начале курса на голосование вопросы о длительности вебинара и необходимости перерыва. Более 90% участников, к нашему удивлению, проголосовало за занятия продолжительностью 90 минут без перерыва. Результат в виде диаграммы был представлен для всеобщего ознакомления.

Теоретический материал занятия мы делим, как правило, на 2 – 3 блока и после каждого из них даём тестовое задание или проводим опрос (голосование). Паузы во время выполнения тестовых заданий и голосования мы заполняем тихой классической музыкой с возможным воздействием на наших учеников «эффекта Моцарта».

Чтобы оживить дистанционное занятие, необходимо периодически привлекать внимание учеников: открытыми программами и приложениями через демонстрацию рабочего стола, учебными видео с YouTube, задаём вопросы и просим отвечать в чате, подключаем участников к эфиру, зачитываем вопросы из чата вслух.

Поддерживать высокую познавательную активность в условиях дистанционного обучения возможно, опираясь на принципы педагогики сотрудничества: постоянной инспекции знаний (без выставления плохих оценок!), бесконфликтности, которые обеспечивают лучшее взаимодействие, постоянную обратную связь и психологический комфорт.

Практически все сервисы позволяют загружать или видеоуроки, или ссылки на них, презентации, тесты, но с разными возможностями и ограничениями. Каждой главе нашего учебника предшествует повествование в нескольких предложениях о ключевых событиях изучаемой темы, основанное на эффекте края Г. Эббингауза [10, с.259]. Оно подкрепляется размещёнными следом 2 – 3-минутными видео пояснениями смысла опорного конспекта. Презентации мы используем для создания словаря и галерей памятников культуры России к каждой теме онлайн-курса.

При разработке тестовых заданий на выбранной нами платформе возможно выбирать и применять: типы вопросов; время прохождения; способ оценки (ответы /баллы); количество попыток; показывать или нет результаты прохождения участнику; случайную выдачу вопросов.

Мы начинали с простых заданий закрытого типа, позволяющих определить степень усвоения главных событий изучаемого периода, так как стремились к тому, чтобы как можно больше учеников прошли экспериментальное обучение полностью. Весь курс сделан закрытым, то есть перейти к следующей теме возможно, только если ученик правильно ответил на не менее 67 – 70% вопросов. Итоговую оценку мы определили в 7 баллов из 10. По окончании курса платформа автоматически выдаёт сертификат ученику с его оценкой.

Важным критерием выбора платформы является способность поддерживать SCORM (англ. Sharable Content Object Reference Model – модель ссылок на совместно используемые объекты содержимого). «SCORM – это единый международный формат электронных курсов. Его можно сравнить со сводом технических правил или регламентом, который упрощает и стандартизирует процессы создания дистанционного обучения» – так разъясняют значение этого термина специалисты сервиса We.Study [11]. Создавая изначально свой онлайн-курс в SCORM, возможно загружать его без потерь в содержании при переходе на любую другую платформу. В SCORM мы разработали более 60 игр 15 видов, по 3 – 5 к каждой теме

онлайн-курса и включали их в конце каждого домашнего задания.

Не менее значимой является функция аналитики сервиса, которая помогает оценивать эффективность вебинаров и самостоятельной работы учеников. Она позволяет узнать историю посещений участниками, их активность и результаты во время занятия, смотрят ли онлайн-записи, пользуются ли они презентациями или только пролистывают главу веб-версии учебника. Мы можем видеть динамику прохождения курса за разные периоды времени, личные показатели каждого ученика, какие тестовые задания слишком простые или сложные, после каких тем уходит больше всего участников, как они оценивают контент и какие отзывы оставляют. Всю эту информацию система платформы сообщает преподавателю конфиденциально и экономит время для рефлексии, соответствующих выводов, самокорректирующих действий и совершенствования содержания обучения.

В ленте новостей возможно отправить сообщения, выложить дополнительные задания всей группе или индивидуально каждому ученику и даже назначить очные занятия, если позволяют обстоятельства. Без них, на наш взгляд, без личного контакта, живого взаимодействия, общения учителя и учеников получить качественное и гармоничное образование невозможно, даже с применением в обучении искусственного суперинтеллекта.

По окончании онлайн-курса мы оставляем открытый доступ ко всем его материалам для многократного вариативного повторения нашими учениками, как веб-версию учебника «История России. Подготовка к ЕГЭ» ЛИДТ Школы В.Ф.

Шаталова. В развитии курса логичным продолжением и отдельным модулем может выступить серия вебинаров «Культура России в заданиях ЕГЭ?».

Заключение.

1. Проблема совместимости офлайн-учебников с различными операционными системами диктует необходимость разработки веб-версий учебников для их равной доступности всем ученикам. Создавать их выигранно сразу в SCORM параллельно с собственным онлайн-курсом, решая несколько задач одновременно.

2. Современные интернет-платформы для дистанционного обучения обладают разнообразными техническими возможностями, которые в сочетании с очными занятиями открывают учителю широкий простор для творчества в рамках смешанного обучения. Но без опоры на законы психологии восприятия и идеи «Педагогика сотрудничества» при разработке и проведении онлайн-курса сложно получить желаемый конечный результат.

3. Краткий и лаконичный текст цифрового учебника определяет эффективность всего онлайн-курса. Мы на одном примере продемонстрировали возможность сокращения текста школьного учебника по Истории России в 3 – 7 раз с сохранением всех основных смысловых единиц темы и лучшей удобочитаемостью. В ЛИДТ Школы В.Ф. Шаталова продолжается эксперимент, который по нашей гипотезе должен показать существенную разницу в усвоении учениками текстов разного размера с одним содержанием.

Литература:

1. Яковлев А.И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Зарубежный опыт [Электронный ресурс] / А.И. Яковлев. – Режим доступа: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/bce6d4452de1cad0c3256c4d005253d0>

2. Полат Е.С. Организация дистанционного обучения в Российской Федерации / Е.С. Полат // Информатика и образование. - 2005. – № 5. - С. 18–22.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 декабря 2014 г. № 1559 «О внесении изменений в Порядок формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 сентября 2013 г. № 1047» [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70746908/>

4. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация / Н.В. Гречушкина // Высшее образование в России. - 2018. – № 6. - С. 125–132.

5. Камалева А.Р., Слепушкин В.В. Алгоритм проектирования цифрового учебника в сфере дополнительного образования / А.Р. Камалева, В.В. Слепушкин // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. - Ульяновск: Зебра, 2020. - С. 299–303.

6. Манифест «Педагогика сотрудничества» [Электронный ресурс] // Учительская газета. 18.10.1986. – Режим доступа: <http://freeschool.education/wp-content/uploads/2020/04/1986-g.-Manifest-Pedagogika-sotrudnichestva.pdf>

7. Онлайн-энциклопедия «Википедия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Веб-конференция>

8. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_371594/a87d3709aa01857b67d2d04477b1d8458572e62e/

9. Миллер Дж. Магическое число семь, плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию / Дж. Миллер // Инженерная психология. - М.: Прогресс, 1964. - С. 192–226.

10. Эббингауз Г. О памяти / Г. Эббингауз // Основы психологии. - СПб., 1912. - С. 243–262.

11. Сайт We.Study [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://we.study/blog/scorm>

References:

1. Yakovlev A.I. Information and communication technologies in education. Foreign experience [Electronic resource] / A.I. Yakovlev. - Access mode: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/bce6d4452de1cad0c3256c4d005253d0>

2. Polat E.S. Organization of distance learning in the Russian Federation / E.S. Polat // Informatics and Education. - 2005. - № 5. - P. 18–22.

3. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 8, 2014 No. 1559 "On amendments to the Procedure for the formation of a federal list of textbooks recommended for use in the implementation of state-accredited educational programs of primary general, basic general, secondary general education, approved by order of the Ministry education and science of the Russian Federation from September 5, 2013 No. 1047 "[Electronic resource]. - Access mode: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70746908/>

4. Grechushkina N.V. Online course: definition and classification / N.V. Grechushkina // Higher education in Russia. - 2018. - № 6. - P. 125–132.

5. Kamaleeva A.R., Slepishkin V.V. Algorithm for designing a digital textbook in the field of additional education / A.R. Kamaleeva, V.V. Slepishkin // Actual

problems of modern education: experience and innovations. - Ulyanovsk: Zebra, 2020. - P. 299–303.

6. Manifesto "Pedagogy of cooperation" [Electronic resource] // Teachers' newspaper. 10/18/1986. - Access mode: <http://freeschool.education/wp-content/uploads/2020/04/1986-g.-Manifest-Pedagogika-sotrudnichestva.pdf>

7. Online encyclopedia "Wikipedia" [Electronic resource]. - Access mode: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Webconference>

8. Sanitary and epidemiological requirements for the organizations of education and training, recreation and health improvement of children and youth [Electronic resource] // ConsultantPlus. - Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_371594/a87d3709aa01857b67d2d04477b1d8458572e62e/

9. Miller J. The magic number seven, plus or minus two. On some limits of our ability to process information / J. Miller // Engineering psychology. - M.: Progress, 1964. - S. 192–226.

10. Ebbinghaus G. About memory / G. Ebbinghaus // Fundamentals of psychology. - SPb., 1912. - S. 243–262.

11. Website We.Study [Electronic resource]. - Access mode: <https://we.study/blog/scorm>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Камалеева Алсу Рауфовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: kamaleyeva_kazan@mail.ru

Слепушкин Виктор Владимирович (г. Москва, Россия), Руководитель проекта «Инструменты электронного обучения», Лаборатория инновационных дидактических технологий (ЛИДТ) (школа В.Ф. Шаталова), преподаватель, e-mail: vvslpushkin@icloud.com



УДК 37.018.26

Результаты начальной диагностики готовности родителей к социально-образовательному партнерству с сельской школой с учетом особенностей современных родителей

The results of the initial diagnosis of parents' readiness for a social and educational partnership with a rural school considering features of modern parents

Казанина Е.А., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукишина», *kazanina-pk@mail.ru*

Мокрецова Л.А., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукишина», *familym@mail.ru*

Швец Н.А., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукишина», *shvets-07@mail.ru*

Kazanina E., *Altai State Humanitarian Pedagogical University named after V.M. Shukshin, kazanina-pk@mail.ru*

Mokretsova L., *Altai State Humanitarian Pedagogical University named after V.M. Shukshin, familym@mail.ru*

Shvets N., *Altai State Humanitarian Pedagogical University named after V.M. Shukshin, shvets-07@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.023

Ключевые слова: социально-образовательное партнерство, сельская школа, диагностический аппарат, сельские родители, субъектный, эксперимент, компоненты готовности.

Keywords: social and educational partnership, rural school, diagnostic apparatus, modern parents, subject, experiment, readiness components.

Аннотация. Описана проблема формирования готовности родителей к социально-образовательному партнерству с сельской школой. Подчеркнута актуальность исследования готовности сельских родителей к социально-образовательному партнерству, его значение на уровне государственной политики и общества. Обоснован выбор критериально-диагностического аппарата для проведения начальной диагностики на этапе констатирующего этапа эксперимента, который представлен критериями, показателями и методиками. Представлены результаты диагностики участников констатирующего этапа эксперимента: контрольная группа – родители школьников МБОУ «Верх-Катунская средняя общеобразовательная школа» и МБОУ «Малоугрениевская средняя общеобразовательная школа»; экспериментальная группа – родители школьников МБОУ «Сростинская средняя общеобразовательная школа им. В.М. Шукишина» и МБОУ «Лесная средняя общеобразовательная школа» (Бийский район, Алтайский край). Проведенный анализ помог выявить уровень сформированности готовности родителей к социально-образовательному партнерству на начальном этапе эксперимента и приступить к реализации формирующего этапа. Авторы отмечают значение социально-образовательного партнерства как главного ресурса взаимодействия между современными родителями и сельской школой, учитывая при этом внутренние и внешние факторы, влияющие на партнерские отношения между субъектами образовательных отношений.

Abstract. The problem of formation of parents' readiness for social and educational partnership with a rural school is described. The relevance of the study of rural parents' readiness for social and educational partnership, its importance at the level of state policy and society is emphasized. The choice of a criterion-diagnostic apparatus for conducting initial diagnostics at the stage of the ascertaining stage of the experiment, which is represented by criteria, indicators and methods, is justified. The results of diagnostics of the participants in the initial stage of the experiment are presented: control group – parents of schoolchildren of "Verkh-Katunskaya secondary school" and

"Malougrenevskaya secondary school"; experimental group - parents of schoolchildren of "Shukshin Srostki secondary school" and "Lesnaya secondary school" (Biysk region, Altai Territory). The analysis helped to identify the level of parents' readiness for social and educational partnership at the initial stage of the experiment and to begin the implementation of the formative stage. The author notes the importance of social and educational partnership as the main resource of interaction between the modern parents and the rural school, taking into consideration internal and external factors affecting the partnership relationship.

Введение. Государственная политика в области образования четко регламентирована Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации», в котором под образованием понимается единый целенаправленный процесс воспитания и обучения. Данный процесс является общественно значимым благом и осуществляется в интересах человека, семьи, общества и государства [12]. Семья как единица общественной структуры всегда находится в объективе внимания. Неслучайно государственная семейная политика представляет собой целостный системный процесс, который отражен в ряде документов: в Национальном проекте «Образование» на 2019–2024 годы «Поддержка семей, имеющих детей»; в Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года; Концепции государственной политики в отношении молодой семьи и других [13-15]. В связи с тем, что на государственном уровне субъект-субъектные отношения родителей и образовательного учреждения возводятся в новый статус социально-образовательного партнерства, мы считаем, что решение проблемы нужно связать с особенностями современных семей, в частности, сельских семей.

Пытаясь аккумулировать образовательное пространство вокруг семьи, главной задачей сельская школа видит установление социально-образовательного партнерства между всеми участниками образовательных отношений. В последние несколько лет появилась целая серия научно-исследовательских работ, связанных с формированием партнерства семьи и школы. В своем исследовании мы будем придерживаться представленного Т.П. Симаковой термина «социально-образовательное партнерство», под которым автор понимает согласованное и взаимовыгодное взаимодействие субъектов образовательного пространства, которое включает в себя семью, школу и социум, направленное на удовлетворенность процессом образования и воспитания обучающихся и их родителей [6]. Партнерство видится нам как главный ресурс построения взаимоотношений между сельской школой и родителями, выход из конфликтных ситуаций и эффективный способ

достижения своих целей субъектами образовательных отношений.

На наш взгляд, на первом этапе исследования возникла необходимость определить главные факторы, влияющие на формирование условий создания социально-образовательного партнерства современных родителей и сельской школы через исследование двух дефиниций: «сельская школа» и «современные родители», выделив особенности сельских родителей.

Материалы и методы. Сельская школа в системе российского образования всегда была центром социокультурного пространства села и занимала особое место как важный компонент общественного организма, который вместе с семьей ответственен за развитие школьников. Ни для кого не секрет, что жизнедеятельность села сегодня находится в прямой зависимости с деятельностью сельской школы, как только закрывается школа в селе, село вымирает. Поэтому сельская школа зачастую является единственным социальным институтом в селе, который сосредотачивает в себе все процессы воспитания, образования, культурного просветительства. Конечно, сельская школа в этой функции не может быть полноценно замещена деятельностью каких-либо иных социально-культурных институтов [8;9]. Нельзя отрицать и особой значимости в сельской местности института семьи и влияния родителей на развитие социального, социально-профессионального, просветительского, образовательного, воспитательного пространства для детей. К сожалению, нарастающий социально-экономический кризис села поставил сельскую школу в эпицентр событий как положительных, так и отрицательных, в которых она осталась один на один с семьей, ее активностью и пассивностью, доброжелательностью и агрессией. Все это обусловлено внешними и внутренними факторами, влияющими на процесс формирования партнерских отношений школы и родителей.

К внешним факторам мы отнесли проблемы сельского населения, проживающего в сложных условиях труда и быта, часто с низким уровнем жизни, низким уровнем образованности, что способствует возникновению конфликтов,

напряжению виктимогенной обстановки в селе и в школе [7]. Сельская семья оказалась сегодня в непростой ситуации беспомощности, отчаянья, что часто усугубляется снижением статуса сельского жителя, бедностью и безработицей. М.М. Анисимова, А.М. Сергиенко [2;5] в своих исследованиях проблем села Алтайского края отмечают, что 79% селян, проживающих за чертой бедности, – это работающее население. Решая проблему низкого уровня жизни и безработицы, в селе появляется новый тип селян – фермеры, предприниматели, которые не готовы мириться со сложившейся ситуацией.

Второй фактор, влияющий на партнерские взаимоотношения школы и семьи, связан с особенностями современных родителей. С изменением статуса школы и возведением ее в сферу образовательных услуг, изменилась и позиция родителя, он стал потребителем услуг, а «потребитель всегда прав». Поменялся и социальный статус педагога на статус оказывающего услугу, который всегда «должен» и «обязан».

В качестве третьей особенности современных родителей необходимо отметить уровень образованности родителей. В отличие от городских родителей, зачастую имеющих хорошее образование, возможно не одно, сельские родители в своем большинстве имеют среднее профессиональное или среднее образование. На основании социальных паспортов школ, проанализированных в муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждениях (далее – МБОУ) «Верх-Катунская средняя общеобразовательная школа», «Малоугреневская средняя общеобразовательная школа»; «Сростинская средняя общеобразовательная школа им. В.М. Шукшина» и «Лесная средняя общеобразовательная школа» (Алтайский край), можно отметить прямую зависимость – чем дальше село отдалено от города, тем ниже уровень образованности родителей. Казалось бы, информационно-коммуникативные технологии могут восполнить проблемы, связанные с вопросами самообразования, обучения и воспитания собственного ребенка. Однако неумение работать с информацией приводит к заблуждениям в трактовании ключевых понятий и законов. Высокий или низкий уровень образованности родителей выделяет еще одну особенность современных родителей – это завышенные требования к школе и ребенку. Завышенные требования к школе выражаются в желаниях, связанных с изменениями образовательного процесса, внедрением

современных технологий, применением более прогрессивного и инновационного образования. Завышенные требования к собственному ребенку иногда несоизмеримы с его способностями и выступают в позиции родителя «Я хочу».

Третий фактор – это внутрисемейные отношения (высокая степень разводов, неполные семьи, воспитание детей бабушками и др.). Данные факторы отразились на внутренних отношениях в семье. Исследования М.М. Галкиной, А.А. Хагурова, С.Г. Шеуджена, Р.М. Шерайзиной показывают, что сельская семья как институт воспитания характеризуется сегодня дестабилизацией, нарушением внутрисемейных отношений, ослаблением воспитательного потенциала, что не характерно для сельской семьи, окруженной большим количеством родственников [3;8;10;11], то есть обозначен явный кризис семьи и семейных отношений в сельских условиях.

Таким образом, к внешним факторам, влияющим на формирование партнерских отношений современных родителей с сельской школой, мы отнесли: низкий уровень жизни селян; отдаленность от культурных центров; виктимогенность социальной обстановки в селе; низкий или высокий уровень образованности родителей; увеличение количества разводов; изменение статуса школы.

К внутренним факторам мы отнесли особенности и традиции уклада жизни сельских семей, которые накладывают свой отпечаток на взаимодействие со школой. Исследуя индивидуальные особенности участников экспериментальной (404 родителя, 47 педагогов) и контрольной (398 родителей, 40 педагогов) групп, мы выявили, что 67% семей – это бывшие ученики школы (как правило, в нескольких поколениях), в среднем 75% учителей школ – это также ее выпускники. Данный факт имеет прямое влияние на выстраивание взаимоотношений, так как микросоциум села позволяет учитывать особенности семьи и семейных отношений в нескольких поколениях, что в свою очередь выступает как плюс, так и как минус в формировании готовности родителей к партнерству со школой.

Исследуя взаимоотношения современной семьи и школы и факторы, влияющие на формирование партнерских отношений, мы условно классифицировали отношения родителей со школой следующим образом:

– ожидание оказания помощи в воспитании и обучении от школы (обращение за помощью или полная пассивность);

– агрессия и завышенные требования (желание видеть своего ребенка лучше всех и т.д.).

Определив факторы, влияющие на создания партнерских отношений между современными родителями и сельской школой, мы разработали модель формирования готовности родителей к социально-образовательному партнерству [4]. Перед тем, как приступить к ее внедрению, был проведен диагностический этап опытно-экспериментальной работы, который предполагал определение исходного уровня основных компонентов готовности родителей к социально-образовательному партнерству с сельской школой.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение одного учебного года на базе муниципальных образовательных учреждений Бийского района Алтайского края. Были определены две группы – контрольная: родители школьников МБОУ «Верх-Катунская средняя общеобразовательная школа» и «Малоугрениевская средняя общеобразовательная школа» (398 человек); и экспериментальная – родители школьников МБОУ «Сростинская средняя общеобразовательная школа им. В.М. Шукшина» и «Лесная средняя общеобразовательная школа» (404 человека).

Результаты. Были определены критерии, показатели и методики выявления уровня готовности родителей к социально-образовательному партнерству (когнитивный (показатель – знание родителей об индивидуальных и возрастных особенностях детей, методах воспитания детей, знание нормативно-правовой базы в области образования), деятельностный (показатель – навыки родителей в совместной коммуникации и коллаборации внутри классных коллективов, школы, социума), ценностный (показатель – ценностно-смысловые ориентации родителей).

Диагностический аппарат включал: когнитивный критерий – «Модифицированная анкета по оцениванию знаний в области педагогики и психологии» (Н.А. Хрусталькова); деятельностный критерий – карты наблюдения классных руководителей на выявление активного участия родителей и детей в жизни образовательного учреждения; ценностный критерий – «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Результаты диагностических параметров *когнитивного компонента* позволили нам сделать вывод, что родители контрольной и экспериментальной групп демонстрируют

средний уровень знаний психологических и педагогических аспектов в воспитании собственного ребенка (37,5% в КГ (149 родителей) и 38,2% в ЭГ (154 родителя)). Средний уровень составил показатель осведомленности родителей о нормативно-правовых отношениях с образовательной организацией, знания своих прав и обязанностей (57,4% в КГ – 218 родителей и 54,9% в ЭГ – это 221 родитель).

На основании исследования *деятельностного компонента* мы сделали вывод о среднем уровне его сформированности у родителей (47,88% в КГ и 49,02% в ЭГ соответственно).

Исследование *ценностного компонента* готовности родителей к социально-образовательному партнерству проходило в соответствии с методиками определения детско-родительского эмоционального взаимодействия и ценностных ориентаций, что позволило нам определить эмоциональное состояние в семье и круг ее ценностных ориентиров. Особенности эмоционального взаимодействия в семье показали следующие результаты исследования: минимальные показатели получены по шкале «способность воспринимать состояние ребенка» (2,5 – в КГ и 2,4 – в ЭГ, данные показатели находятся за пределами значимости ($M - 4,22$ и $N - 3,7$, где M – среднее значение, а N – критериальное значение, таким образом, тестовое значение находится в пределах каждой характеристики в определенном интервале), «Стремление к телесному контакту» (2,7 в КГ и 2,9 в ЭГ, данные показатели находятся за пределами значимости $M - 4,03$ и $N - 3,3$), «умение взаимодействовать на состояние ребенка» (2,9 в КГ и 2,8 в ЭГ, данные показатели находятся за пределами значимости $M - 3,8$ и $N - 3,2$), что свидетельствует о пониженной способности родителя чувствовать эмоции собственного ребенка и влиять на них, то есть родители не знают, как вести себя в определенной ситуации и как на нее повлиять.

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволили нам выявить недостаточный уровень сформированности готовности родителей к социально-образовательному партнерству с сельской школой по всем трем критериям.

Заключение. На основании полученных результатов констатирующего этапа эксперимента мы пришли к выводу о необходимости создания организационно-педагогических условий и внедрения технологии формирования готовности родителей к социально-образовательному партнерству с

сельской школой для повышения изученного уровня.

Новизна исследования заключается в расширении роли социально-образовательного партнерства между современными родителями и сельской школой. *Теоретическое решение* проблемы представлено персонифицированным, аксиологическим и деятельностным подходами. *Личный вклад* авторов заключается в том, что уточненное авторами понятие «социально-образовательное партнерство родителей с сельской школой» с учетом особенностей сельской семьи позволило разработать структурно-функциональную модель формирования готовности родителей к социально-образовательному партнерству с образовательной организацией. *Практическая значимость* исследования заключается во внедрении технологии формирования готовности родителей к данному виду партнерства и определении критериев и показателей ее

измерения. При создании организационно-педагогических условий нами были определены проблемы и барьеры внедрения технологии, которые заключались в: нежелании родителей вступать во взаимодействие со школой или их полном отстранении; низком уровне кадрового потенциала администрации школы как ведущего управленческого механизма; большой педагогической нагрузке учителей и занятости родителей. Наше исследование позволяет определить некоторые *перспективные линии* дальнейшей работы: 1) развитие социально-образовательного партнерства как формы взаимодействия с сельской школой всех социальных партнеров; 2) создание оценочных процедур, позволяющих оценивать управленческую деятельность при развитии социально-образовательного партнерства; 3) формирование экологической культуры партнерского взаимодействия всех субъектов образовательных отношений.

Литература:

1. Андрейко А.З. Сельская школа-комплекс новый тип учебного заведения / А.З. Андрейко // Новые ценности образования. Школа - культурный центр. - 2004. - № 3 (18). - С. 73-79.
2. Анисимова М.М. Бедность сельской России в условиях модернизации экономики: процессы и механизмы формирования и преодоления: коллективная монография / М.М. Анисимова; под общ. ред. д.с.н. А.М. Сергиенко. - Барнаул: АЗБУКА. - 2014. - 330 с.
3. Галкина М.М. Перспективы сельской интеллигенции: село или город? «Социологические науки» / М.М. Галкина // Вестник РГГУ Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». - 2017. - № 14. - С. 30-35.
4. Казанина Е.А., Мокрецова Л.А., Швец Н.А. Модель формирования готовности родителей к социально-образовательному партнерству с сельской школой [Электронный ресурс] / Е.А. Казанина, Л.А. Мокрецова, Н.А. Швец // Современные проблемы науки и образования. - 2021. - № 6. - Режим доступа <https://science-education.ru/article/view?id=31227>
5. Сергиенко А.М. Сельская бедность в России: методологические особенности исследования / А.М. Сергиенко // Вестник Томского государственного университета. «Философия, социология, и культурология». - 2013. - № 366. - С. 20-23.
6. Симакова Т.П. Формирование субъектной позиции семьи на основе социально-образовательного партнерства: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Симакова Татьяна Петровна. - Томск, 2012. - 488 с.
7. Социальное положение и уровень жизни населения России. 2019: Стат. сб. / Росстат. - М., 2019. - 352 с.
8. Хагуров А.А. Современное российское село: проблемы и перспективы развития / А.А. Хагуров // Россия реформирующаяся. Ежегодник; отв. ред. М.К. Горшков. - Вып. 8. - М.: Институт социологии РАН, 2009. - С. 240-254.
9. Шафранская Ч.Я. Сельская семья в трансформирующемся обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Шафранская Чулпан Ягфаровна. - КГЭУ: Казань, 2005. - 26 с.
10. Шерайзина Р.М. Профессиональное становление учителя сельской школы в процессе непрерывного образования: Теоретические методологические аспекты: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Шерайзина Роза Моисеевна. - Санкт-Петербург, 1994. - 349 с.
11. Шеуджен С.Г. Сельская семья в современном российском обществе: социокультурный анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Шеуджен Сафер Гумерович. - Майкоп, 2010. - 25 с.
12. Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 31.07.2020 г.). Новосибирск, изд. «Норматика». - 2020. - 144 с.
13. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (в редакции постановления Правительства Российской Федерации от 15 марта 2021 г. № 385) [Электронный ресурс]. - Режим доступа <http://docs.cntd.ru/document/556183093>
14. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. № 1618-р) [Электронный ресурс]. - Режим доступа <http://government.ru/docs/all/92699/>

15. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. - Режим доступа

<https://projectobrazovanie.ru/#project19>

References:

1. Andreyko A.Z. Rural school complex is a new type of educational institution / A.Z. Andreinko // New values of education. The school is a cultural center. - 2004. - № 3 (18). - S. 73-79.

2. Anisimova M.M. Poverty in rural Russia in the context of economic modernization: processes and mechanisms of formation and overcoming: collective monograph / M.M. Anisimova; under the general ed. d.sn. A.M. Sergienko. - Barnaul: AZBUKA. - 2014. - 330 p.

3. Galkina M.M. Perspectives of the rural intelligentsia: a village or a city? Sociological Sciences / M.M. Galkina // Bulletin of the RSUH Series "Philosophy. Sociology. Art Criticism". - 2017. - № 14. - S. 30-35.

4. Kazanina E.A., Mokretsova L.A., Shvets N.A. Model of formation of parents' readiness for social and educational partnership with a rural school [Electronic resource] / E.A. Kazanina, L.A. Mokretsova, N.A. Shvets // Modern problems of science and education. - 2021. - № 6. - Access mode <https://science-education.ru/article/view?id=31227>

5. Sergienko A.M. Rural poverty in Russia: methodological features of the study / A.M. Sergeenko // Bulletin of Tomsk State University. "Philosophy, Sociology, and Cultural Studies". - 2013. - № 366. - S. 20-23.

6. Simakova T.P. Formation of the subjective position of the family on the basis of social and educational partnership: dis. ... dr. ped. Sciences: 13.00.01 / Simakova Tatyana Petrovna. - Tomsk, 2012. - 488 p.

7. Social status and standard of living of the population of Russia. 2019: Stat. Sat. / Rosstat. - M., 2019. - 352 p.

8. Khagurov A.A. Modern Russian village: problems and development prospects / A.A. Khagurov // Reforming

Russia. Yearbook; otv. ed. M.K. Gorshkov. - Issue. 8. - M.: Institute of Sociology RAS, 2009. - S. 240-254.

9. Shafranskaya Ch.Ya. Rural family in a transforming society: author. dis. ... Cand. sociol. Sciences: 22.00.06 / Shafranskaya Chulpan Yagfarovna. - KSPEU: Kazan, 2005. - 26 p.

10. Sheraizina R.M. Professional development of a rural school teacher in the process of lifelong education: Theoretical methodological aspects: diss. ... doct. ped. Sciences: 13.00.01 / Sheraizina Roza Moiseevna. - St. Petersburg, 1994. - 349 p.

11. Sheudzhen S.G. Rural family in modern Russian society: socio-cultural analysis: author. diss. ... Cand. sociol. Sciences: 22.00.06 / Sheudzhen Safer Gumerovich. - Maykop, 2010. - 25 p.

12. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 "On Education in the Russian Federation" (as amended on July 31, 2020). Novosibirsk, ed. "Normatics". - 2020. - 144 p.

13. State Program of the Russian Federation "Development of Education" (as amended by the Decree of the Government of the Russian Federation dated March 15, 2021, No. 385) [Electronic resource]. - Access mode <http://docs.cntd.ru/document/556183093>

14. The concept of state family policy in the Russian Federation for the period up to 2025 (approved by the order of the Government of the Russian Federation dated August 25, 2014 No. 1618-r) [Electronic resource]. - Access mode <http://government.ru/docs/all/92699/>

15. National project "Education" [Electronic resource]. - Access mode <https://projectobrazovanie.ru/#project19>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Казанина Елена Александровна (г. Бийск, Россия), аспирант ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина», e-mail: kazanina-pk@mail.ru

Мокрецова Людмила Алексеевна (г. Бийск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина», e-mail: familym@mail.ru

Швец Наталья Алексеевна (г. Бийск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина», e-mail: shvets-07@mail.ru

Дополнительное образование

УДК 374

Особенности коммуникативной функции искусства в организации воспитывающей культурно-просветительской среды

Features of the art communicative function in the educational and cultural environment organization

Командышко Е.Ф., Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», elkom04@gmail.com

Жукова Ю.С., Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», zhukova-iulia-90@mail.ru

Komandyshko E., Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", elkom04@gmail.com

Zhukova Yu., Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", zhukova-iulia-90@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.024

Статья подготовлена в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» № 073-00008-21-01 на 2021 год.

Ключевые слова: воспитывающая культурно-просветительская среда, художественная информация, коммуникативная функция искусства, музыкальный язык, музыкально-познавательные программы.

Keywords: educational and cultural environment, artistic information, art communicative function, musical language, musical educational programs.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена проблемой организации воспитывающей культурно-просветительской среды, что имеет дело с реализацией коммуникативной функции искусства, а также содержанием учебного процесса, технологическими особенностями, формированием, трансформацией и взаимодействием художественных и культурных ценностей в современной образовательной среде. В статье выделены основные направления, в которых раскрываются аспекты коммуникативной функции искусства, включая подготовку музыкально-познавательных программ, активизацию эмоционально-эстетических процессов, а также интерес к освоению и расширению культурологических познаний, в целом. Авторы выделяют эффективные методы создания ситуаций эмоциональных переживаний, учебных дискуссий, мотивации познавательного интереса. Содержание статьи выстроено в опоре на научно-педагогические исследования влияния среды на развитие человека при освоении новой художественной информации, в частности, арабской музыкальной культуры. В статье показано, что организация воспитывающей культурно-просветительской среды и подготовка музыкально-познавательных программ способствуют общекультурному развитию детей и положительно влияют на развитие их художественной коммуникации, что на современном этапе обретает особую значимость в воспитании современных школьников.

Abstract. The relevance of the article is due to the problem of organizing an educational and cultural environment, which deals with the implementation of the art communicative function, as well as the content of the educational process, technological features, the formation, transformation and interaction of artistic and cultural values in the modern educational environment. The article highlights the main directions in which aspects of the art communicative function are revealed, including the preparation of musical and educational programs, the activation of emotional and

aesthetic processes, as well as interest in the development and expansion of cultural knowledge, in general. The authors highlight effective methods for creating situations of emotional experiences, educational discussions, motivation of cognitive interest. The content of the article is built on the basis of scientific and pedagogical studies of the influence of the environment on human development in the development of new artistic information, in particular, Arab musical culture. The article shows that the organization of the educational and cultural environment and the preparation of musical and educational programs contribute to the general cultural development of children and have a positive effect on the development of their artistic communication, which at the present stage is of particular importance in the upbringing of modern students.

Введение. В настоящее время проблемы воспитания культурной и творческой личности ставят перед педагогическим сообществом задачи, которые непосредственно касаются организации среды обучения и воспитания детей. Научный интерес к постановке данной проблемы связан с построением разных моделей обучения в особой развивающей среде, направленной на расширение возможностей педагогического потенциала искусства в просвещении и воспитании подрастающего поколения.

Как известно, просветительство в отечественном художественном воспитании, а также в культурно-просветительской деятельности имеет давнюю историю. Культурно-просветительская деятельность педагогов, художников, композиторов, музыкантов-исполнителей открывала для слушательской аудитории уникальные возможности познания внутреннего мира человека через погружение в мир ценностей художественной культуры.

Так, исследователь Ю.С. Зуев, рассматривает данный процесс как «стадиальный» в контексте становления общей художественной культуры личности [2, с.39]. При этом исследователь рассматривает и моделирует информационное пространство, дифференцируя внешнее окружение, связанное с поступлением социальной информации и внутреннее, которое обеспечивает создание условий для художественного развития личности.

Между двумя феноменами – культурой и коммуникацией – существуют онтологические взаимосвязь и взаимодействие. По мнению исследователя А.Ю. Смирнова, коммуникация как антропологическое явление не может реализоваться вне рамок культурного пространства [8, с.148].

Однако в новых условиях возникает необходимость в разработке обобщенных теоретических представлений о современных функциях и характеристике воспитывающей культурной среды с целью воспитания общекультурных компетенций и художественной коммуникации у обучающихся.

Воспитывающая культурно-просветительская среда определяется нами как предельно широкий спектр организуемых

условий эмоционально-образного и культурологического познания в условиях организации музыкально-познавательных программ. При этом основные механизмы, осуществляющие реализацию этих педагогических условий опираются на функции искусства, значимые для системы обучения и жизнедеятельности человека [5, с.184].

Коммуникативная функция искусства через специфические элементы музыкального языка выступает отражением творческого процесса и зашифрованной в нем информации. При этом контакт с разными произведениями искусства одновременно развивает творческое отношение обучающихся к окружающему миру, а также обогащает их художественный опыт, в целом. В.В. Медушевский отмечал, что интонационная форма в музыкально-языковом аспекте – это своего рода «мирочувствие» [6, с.49]. То есть, свойства музыкального языка несут такую разнообразную информацию, которая раскрывает общий жизненно-культурный опыт, яркие впечатления, смысловые миры культуры.

Но для того, чтобы осуществить данный процесс, необходимы соответствующие условия образовательной среды в опоре на восприятие искусства и осмысление получаемых впечатлений и новых знаний.

Методология исследования. На разных этапах развития педагогической науки формирующее влияние среды на развитие личности рассматривалось в трудах известных отечественных и зарубежных ученых-педагогов: Ф.А. Дистервега, А.Ф. Лазурского, П.Ф. Лесгафта, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др.

Исследование проблем развития и воспитания детей в условиях культурно-просветительской и музыкальной деятельности связаны с именами таких известных ученых и педагогов-музыкантов как Б.В. Асафьев, О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, И.И. Соллертинский, В.Н. Шацкая, С.Т. Шацкий и др.

Уделяя огромное внимание созданию культурно-просветительской среды, С.Г. Шацкий опирался на эмоционально-эстетический и познавательно-практический процесс обучения, который открывал школьникам смысл бытия, выводил за рамки обыденности. Важное значение

проведению культурно-просветительских бесед в своей работе уделяла и В.Н. Шацкая. Она считала, что самый эффективный способ в просветительской деятельности педагога – это сочетание роли лектора с ролью музыканта-исполнителя, так как вниманию учеников не мешают разные источники лекционной и музыкальной информации (Шацкая В.Н.) [11].

Проблема эстетической среды как педагогического явления в развитии и воспитании личности ребенка и учащейся молодежи наиболее ярко обозначилась в начале XXI века в трудах ученых (Н.П. Гвоздева, Е.Ф. Командышко, Е.И. Коротеева, Е.П. Олесина, Л.П. Печко, О.В. Стукалова и др.). В исследовании данной проблемы высвечиваются элементы эстетического, нравственного и общекультурного развития обучающихся, которые направлены на «воспитание и развитие культурно-опосредованного, нравственно-эстетического отношения к человеку, природной и предметной среде, к миру в целом» (Печко Л.П.) [7, с.10].

Исследование показало, что процесс организации культурно-просветительской среды связан с постоянным обогащением педагогического инструментария, а также углублением культурологической направленности музыкально-просветительских бесед [1].

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что процесс воспитания общей культуры и художественной коммуникации обучающихся будет успешным, если на их развитие будут направлены коммуникативные возможности музыкально-познавательных программ.

Материалы и методы исследования. Коммуникативные возможности языка искусства в своих трудах исследовали М.М. Бахтин, В.С. Библер, Л.С. Выготский, Б.С. Мейлах, С.Х. Раппопорт, Л.Н. Столович, Б.П. Юсов и др. Их работы раскрывают возможности искусства в реализации художественной коммуникации (в пространстве и времени) между зрителями (слушателями) и авторами произведений, зрителями (слушателями) и эпохой, зрителями и другими зрителями (слушателями) в контексте общечеловеческого единения. В работах указанных ученых художественная коммуникация определяется как особый механизм приобретения новой информации, закодированной самим автором произведения искусства.

Коммуникация (лат. communico – передача, сообщение) как философская категория, направлена к общению, обмену мыслями, идеями, передаче различного содержания от

определенного сознания (индивидуального или коллективного) к иному сознанию через знаки, зафиксированные на материальных носителях. В научных исследованиях проблема коммуникации получает наибольшее развитие и разработку в рамках исследований форм коммуникации, включая публикации, дискуссии, сообщения и т.д. [9, с.269].

Под *художественной коммуникацией* в нашем исследовании рассматривается процесс «общения» обучающихся с произведением культуры и искусства в процессе подготовки и реализации музыкально-познавательных программ.

Музыкально-познавательные программы предполагают расширение образовательного пространства учебных заведений в условиях организации воспитывающей культурно-просветительской среды.

Построение культурно-просветительской среды в исследовании раскрывает организационно-педагогическую модель, состоящая из основных блоков: методологического, информационно-содержательного, художественно-образного, результативного.

Концептуальный блок модели опирается на технологии социально-культурной деятельности, которые исследовали современные ученые: М.А. Ариарский, А.Д. Жарков, Н.Н. Ярошенко и другие.

В нашем исследовании информационно-содержательный блок модели культурно-просветительской среды основан на реализации музыкально-познавательной программы «История арабской музыкальной культуры».

Цель программы: расширение культурного опыта и формирование важных личностных качеств межкультурной и художественной коммуникации. Задачи программы:

1. Подготовить обучающихся к освоению арабской культуры.
2. Познакомить с особенностями географического положения той или иной страны, а также исторического доисламского периода арабов.
3. Раскрыть Византийское влияние на становление арабской культуры.
4. Выявить особенности арабской культуры и её влияния на творчество русских композиторов: А.П. Бородин, М.И. Глинки, Н.А. Римского-Корсакова, П.И. Чайковского и др.

В настоящее время европейская культура хорошо изучена и представлена в учебниках по истории музыкальной культуры. А в отношении неевропейских культур, по мнению В.Н.

Холоповой, недостаточно информации о том, что, к примеру, «ритмическая музыка является искусством не только звука, но и искусством движения, что легко и естественно переводится в другое искусство – танец» [10, с. 40].

Художественно-выразительный блок модели включает освоение элементов музыкального языка и художественной выразительности. Основная группа методов организации культурно-просветительской среды включает: 1) метод создания ситуаций эмоциональных переживаний; 2) прогнозирование учебных дискуссий; 3) расширение познавательных интересов.

Познавательная направленность программы не сводится лишь к передаче определенных знаний. Её основная задача заключается в получении информации в сочетании с художественным восприятием. Основные темы, направленные на расширение представлений о формировании арабской классической музыки представлены в блоке занятий, раскрывающих историю арабской музыкальной культуры.

Результативный. Результативный блок модели раскрывает итог организации воспитывающей культурно-просветительской среды и позволяет вывести на новый уровень важность подготовки и реализации музыкально-познавательных программ и их основную цель, – обеспечить общекультурное и музыкальное развитие личности, воспитание обучающихся в специально организованной музыкальной среде как субъекта когнитивной, художественной и коммуникативной деятельности.

Так, выстраивая музыкально-познавательную программу на основе расширения знаний об арабской музыкальной культуре, одновременно происходит расширение культурологических познаний. В программу включены:

1. Сведения о слиянии арабского искусства с искусством стран, некогда входивших в арабский халифат, изначально вобравших в свой художественный ареал, вместе с библейскими источниками, богатые музыкально-культурные традиции Византии. В связи со сказанным, отметим, что в середине 9 ст. в Багдаде был провозглашен «Дом мудрости», состоящий из специальной коллегии, умеющей комментировать греческие трактаты. В результате были переведены с греческого на арабский язык труды ученых (Аристотеля, Никомаха, Эвклида и др.), посвященных музыке. Вплоть до 16 ст. появлялись теоретические труды Багдадской школы, а также отдельные яркие музыкальные произведения.

2. Познавательные беседы о том, что арабские завоевания Ближнего Востока, Средней Азии и Египта значительно ускорили процесс ассимиляции греческой музыкальной культуры. В результате в музыкальном искусстве арабский звукоряд расширился до 2-х октав. Так, постепенно получила развитие арабская музыка, в основе которой семиступенные лады тяготеют к мелизматической риторике, соотносимой с фигуративностью церковного византизма. Но, как и в бедуинский период, базовым остается вокально-инструментальный жанр, в котором ведущая роль принадлежала певцу.

2. Исследования доисламского периода развития музыкальной культуры.

Если привлечь сведения о доисламском «бедуинском» периоде музыки арабов, то следует констатировать, что поэзия и музыка представляли собой единое целое. Древние арабские певцы-поэты (шаиры) исполняли нараспев поэмы, состоявшие из четверостиший. Инструменты этого периода – дуфар (бубен), рабаб (однострунная скрипка), мухар (лютня), тайбур (струнно – щипковый инструмент), най (флейта), – составили основания мелодического-моноподического стиля, преобразовавшегося в гетерофонию-многоголосие.

3. Познавательная информация, которая характеризует появление новых музыкальных инструментов в арабской музыке с середины XIX века (скрипка, виолончель, контрабас, фортепиано, аккордеон и саксофон). Заимствование аккордеона было знаменательным: из экзотического европейского, – инструмент быстро «перерос» в классический арабский.

4. Освоение классической танцевальной арабской музыки, в которой аккордеону принадлежит ведущая роль. Танец *белад* (от арабского «белад», означает «страна»), что значит танец-восток. В оригинале белад исполняется под аккомпанемент аккордеона и барабанов. Аккордеонист исполняет «такасим», – сольную импровизацию, следуя за движениями танцовщицы. В результате можем констатировать сохранение аккордеонного участия в академической либо популярной среде в странах, исторически связанных с византийским культурным истоком.

Таким образом, новая программа направлена на значительное расширение культурного общения обучающихся, включая знакомство с историей формирования арабской музыки, музыкальным инструментарием и составом современного арабского оркестра. Опыт работы показал, что данная программа усиливает

активность детей к обсуждению элементов музыкальной выразительности и особенностей музыкальной колористики востока.

Заключение. Работа с детьми в системе дополнительного музыкального образования показала, что музыкально-познавательные программы, включающие новую информацию, значительно расширяют возможность приобретения опыта социальной деятельности и общекультурного развития детей [3].

Подтверждено, что эффективность культурологического воспитания обучающихся зависит от условий создания культурно-просветительской среды и от включенности содержания музыкально-познавательных программ в контекст формирования художественной коммуникации детей.

Исследование показало, что к характеристикам общекультурной личности обучающихся следует отнести, прежде всего, способность видения социальных проблем, самостоятельность суждений, способность концентрировать свои творческие усилия, стремление и потребность расширять свои знания и опыт.

Таким образом, в проведенном исследовании:

– обосновано, что осмысление арабской музыкальной культуры в сопоставлении с произведениями русских композиторов, раскрывающих восточную тематику, означает опору на культурологический подход и коммуникативную функцию искусства;

– выявлено, что организация культурно-просветительской среды позволяет активизировать исследовательскую, художественную и познавательную деятельность обучающихся;

– подтверждено, что коммуникативная функция музыкального искусства наиболее способствует установлению межличностных контактов между обучающимися и педагогом в среде обучения и служит эффективным средством развития их художественной коммуникации;

– доказано, что опора на освоение арабской музыкальной культуры способствует адекватному восприятию разных точек зрения, готовности обучающихся к осмыслению и обобщению культурного опыта.

Литература:

1. Бодина Е.А. Современные тенденции развития музыкального образования в России и за рубежом / Е.А. Бодина // Педагогика искусства: современные тенденции развития, история и опыт. – М.: ИХО РАО, 2013. – С. 67-71.

2. Zubov Ю.С. Библиография и художественное развитие личности / Ю.С. Zubov. – М., 1979. – 142 с.

3. Командышко Е.Ф. Модель повышения уровня культурологического образования школьников в условиях реализации культурно-познавательных программ [Электронный ресурс] / Е.Ф. Командышко // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. - 2019. - № 4. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journalpdf/komandyshko_25-32.pdf

4. Командышко Е.Ф., Стукалова О.В., Епанешников В.В. Социокультурные аспекты личностного развития учащейся молодежи в современной информационной среде / Е.Ф. Командышко, О.В. Стукалова, В.В. Епанешников // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 42-45.

5. Краткий словарь по эстетике: книга для учителя; под ред. М.Ф. Овсянникова. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.

6. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки: Исследование / В.В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – 262 с.

7. Печко Л.П. Эстетическая среда воспитания и образования в школе: межвузовский сборник научных трудов / Л.П. Печко // Эстетическая среда и развитие культуры личности; отв. редакторы: Л.П. Печко, А.Ж. Овчинникова. – М.: ИХО РАО, Елец: ЕГПИ, 1999. – С. 5-15.

8. Смирнов А.Ю. Событийные коммуникации в трансформирующейся семиосфере / А.Ю. Смирнов // «Семиосфера» Ю.М. Лотмана: реализация в современном социально-гуманитарном знании / Материалы международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Ю.М. Лотмана: в 3 т. – М.: МГУКИ, 2013. – Т. 2. – 178 с. – С. 148-157.

9. Философский энциклопедический словарь; под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1983. – 840 с.

10. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства: учебное пособие / В.Н. Холопова. – СПб.: «Лань», 2000. – 320 с.

11. Шацкая В.Н. Музыка в школе. Художественное воспитание средствами музыкального искусства / В.Н. Шацкая. – М., 1950. – 176 с.

References:

1. Bodina E.A. Modern trends in the development of musical education in Russia and abroad / E.A. Bodina //

Pedagogy of art: modern development trends, history and experience. - M.: IHO RAO, 2013. - S. 67-71.

2. Zubov Yu.S. Bibliography and artistic development of personality / Yu.S. Teeth. - M., 1979. - 142 p.

3. Komandyshko E.F. Model of raising the level of culturological education of schoolchildren in the context of the implementation of cultural and educational programs [Electronic resource] / E.F. Komandyshko // Pedagogy of art: a network electronic scientific journal. - 2019. - № 4. - Access mode: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journalpdf/komandyshko_25-32.pdf

4. Komandyshko EF, Stukalova OV, Epaneshnikov VV. Socio-cultural aspects of the personal development of students in the modern information environment / E.F. Komandyshko, O. V. Stukalova, V.V. Epaneshnikov // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 3. - P. 42-45.

5. A Brief Dictionary of Aesthetics: a book for a teacher; ed. M.F. Ovsyannikov. - M.: Education, 1983. - 223 p.

6. Medushevsky V.V. The intonation form of music: Research / V.V. Medushevsky. - M.: Composer, 1993. - 262 p.

7. Pechko L.P. Aesthetic environment of upbringing and education at school: interuniversity collection of scientific papers / L.P. Pechko // Aesthetic environment and development of personality culture; otv. editors: L.P. Pechko, A. Zh. Ovchinnikov. - M.: IHO RAO, Yelets: EGPI, 1999. - S. 5-15.

8. Smirnov A.Yu. Event communications in the transforming semiosphere / A.Yu. Smirnov // "Semiosphere" Yu.M. Lotman: implementation in modern socio-gamanitary knowledge / Materials of the international scientific conference dedicated to the 90th anniversary of the birth of Yu.M. Lotman: in 3 volumes - M.: MGUKI, 2013. - T. 2. - 178 p. - S. 148-157.

9. Philosophical Encyclopedic Dictionary; ed. L.F. Ilyicheva, P.N. Fedoseeva, S.M. Kovalev, V.G. Panova. - M.: Publishing house "Soviet Encyclopedia", 1983. - 840 p.

10. Kholopova V.N. Music as a form of art: textbook / V.N. Kholopova. - SPb.: "Lan", 2000. - 320 p.

11. Shatskaya V.N. Music at school. Artistic education by means of musical art / V.N. Shatskaya. - M., 1950. - 176 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Командышко Елена Филипповна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики искусства Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», e-mail: elkom04@gmail.com

Жукова Юлия Сергеевна (г. Москва, Россия), аспирант Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», e-mail: zhukova-iulia-90@mail.ru



УДК 378.37

Педагогические основы подготовки и адаптации кадров для государственной службы

Pedagogical basis of personnel training for the public service

Владимирова М.М., Казанский (Приволжский) федеральный университет, *marina.vladimirova.nc@gmail.com*

Мухаметзянова Ф.Г., Институт международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, *florans955@mail.ru*

Яруллина А.Ш., Елабужский институт, Казанский (Приволжский) федеральный университет, *yarullina-74@mail.ru*

Vladimirova M., *Kazan Federal University, marina.vladimirova.nc@gmail.com*

Mukhametzyanova F., *Institute of International Relations of Kazan (Volga Region) Federal University, florans955@mail.ru*

Yarullina A., *Yelabuga Institute of Kazan Federal University, yarullina-74@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.025

Ключевые слова: *государственный служащий, дополнительное профессиональное образование, субъектно-ориентированный подход, субъект деятельности, институт наставничества.*

Keywords: *civil servant, additional professional education, subject-oriented approach, subject of activity, institute of mentoring.*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с педагогическими основами подготовки кадров для гражданской службы на примере Республики Татарстан (РТ) в контексте их профессионального становления и развития. Тенденции развития современного российского общества, как глобализация и цифровизация, повышают требования не только к интенсивности работы государственных служащих, но и развитию их как субъектов профессиональной деятельности. Ведущая идея статьи заключается в том, педагогическими основами профессионального развития молодых госслужащих является не только система основного и дополнительного образования, но и институт наставничества, что актуализирует вопросы субъектно-ориентированного подхода и развитие госслужащих как субъектов профессиональной деятельности через различные системы их подготовки и переподготовки. В этой системе подготовки и переподготовки госслужащих особое внимание уделяется институту наставничества на основе теоретического анализа изучаемой проблемы и результатов пилотного исследования.

Abstract. The article examines issues related to the pedagogical foundations of training personnel for the civil service on the example of the Republic of Tatarstan (RT) in the context of their professional formation and development. The development trends of modern Russian society, such as globalization and digitalization, increase the requirements for not only the intensity of the work of civil servants, but also their development as subjects of professional activity. The leading idea of the article is that the pedagogical foundations of the professional development of young civil servants are not only the system of basic and additional education, but also the institute of mentoring, which actualizes the issues of the subject-oriented approach and the development of civil servants as subjects of professional activity through various systems of their training and retraining. In this system of training and retraining of civil servants, special attention is paid to the institution of mentoring on the basis of a theoretical analysis of the problem under study and the results of a pilot study.

Введение. Актуальность исследования педагогических основ подготовки кадров для государственной службы обусловлена тем, что их профессиональное развитие и становление в

современных социально-экономических условиях является важнейшей частью не только профессиональной карьеры чиновника, но и развития общества. При этом, тенденции

развития современного российского общества, заключающиеся, прежде всего, в глобализации и цифровизации, повышают требования к интенсивности работы государственных служащих и развитию их как субъектов образовательной деятельности. Современные чиновники должны хорошо разбираться в законах, работать с обширной нормативно-правовой базой, участвовать в разработке программ и проектов, причем, не только в реальном пространстве, но и в цифровом. Однако начинающие свою карьеру госслужащие испытывают потребность в адаптации к новой профессиональной среде, и в то же время они сталкиваются с проблемой отсутствия образовательной системы этого процесса.

В связи с чем в педагогической науке актуализируются вопросы выявления педагогических основ подготовки и адаптации кадров для государственной службы. Цель данного исследования заключается в том, чтобы теоретически выявить и обосновать организационно-педагогические основы подготовки кадров для государственной службы в рамках адаптивной системы.

Методами исследования обобщенно-теоретический анализ по изучаемой проблематике и эмпирические методы, включающие социологическое исследование и нарративный анализ.

Степень разработанности проблемы педагогических основ подготовки и адаптации кадров для государственной службы была выявлена на основе полипарадигмального подхода, включающего обобщенно-теоретический анализ работ, основанных на системном, субъектно-деятельностном, компетентностном, экономическом и проектных подходов. Прежде всего, опора на компетентностный подход в вопросах выявления педагогических основ подготовки кадров для государственной службы, позволила выявить и выделить базовые квалификационные требования к знаниям и умениям, необходимых для замещения должностей государственных служащих, включающих общепрофессиональные, нормативно-правовые, информационно-коммуникативные компетенции на различных уровнях [1]. Первый уровень касается профессиональных компетенций, отраженных, прежде всего, в квалификационных требованиях для государственных служащих, связанных, прежде всего, со знанием: Конституции Российской Федерации, законодательства о гражданской службе, о противодействии коррупции [1]. В условиях

глобализации и цифровизации экономики для госслужащих возрастает роль ряд важных умений в ряде областей: оптимальном использовании коммуникационных, информационных и цифровых технологий; управленческих умения и навыков, отраженных профессиональных важных и профессионально – значимых личностных качествах [1]. Ко второму уровню относятся компетенции, связанные с профессиональной сферой и видами деятельности госслужащих, которые формируются в рамках профессионально-функциональных квалификационных требований [1].

В настоящее время вопрос профессиональной подготовки государственных служащих активно исследуется не только в экономике и социологии, но и в педагогической науке. Исторические аспекты вопросов профессионального становления чиновников представлены в научных трудах М. Вебера, Э. Мэйо, Э. Дюркгейма, Г. Спенсера и др. Экономические и педагогические основы проблем профессиональной подготовки переподготовки госслужащих отражены в работах по экономике и педагогике Свириной Л.Н., Михалёвой И.В., Бондаренко В.В., Полутина С.В., Кузнецовой Е.В., Юдиной В.А. и др.

Например, в теории рациональной бюрократии М. Вебера описывается, так называемый идеальный тип социальной организации, которая должна быть подчинена строгим правилам функционирования [4]. Однако можно выделить и некоторые недостатки теории М. Вебера. Во-первых, излишняя специализация порождает ситуацию снижения интеллектуального и социального кругозора у государственных служащих, что отражается на навыках комплексного анализа проблем и их решения [4]. Во-вторых, как считает И.В. Михалёва, так называемая жесткая регламентация ежедневных действий, часто приводит к снижению уровня адаптации госслужащих к изменяющимся социально-экономическим условиям [10]. В этом контексте, представляет интерес идея Л.Н. Свириной о том, что необходимо оптимизировать и интенсифицировать систему профессионального образования в сфере государственной и муниципальной службы на основе оптимального применения инновационных цифровых и глобальных подходов к организации обучения и переподготовки управленческих кадров [11]. Не случайно, И.В. Михалева и др. важным инновационным подходом, отвечающим потребностям общества в подготовке и переподготовке эффективных управленцев на

государственных должностях, выделяют компетентностный и субъектно-ориентированный подход [10]. Ряд авторов, как В.В. Бондаренко и др., связывают формирование компетентности и компетенций с процессом обучения, основанном на проектировании самостоятельности, ответственности, инициативы, как важнейших качеств субъекта профессиональной деятельности и его адаптации к ней [1].

Сегодня, как считает И.Н. Иваненко и др., происходит акцентирование внимания на адаптивной системе профессиональной подготовки и развития государственных служащих и повышения квалификации служащих государственного и муниципального управления [8]. Одной из ведущих характеристик данной системы является субъектная ориентированность, заключающаяся в том, что в адаптивной образовательной среде и профессиональном пространстве формируется синергия общекультурных и профессиональных компетенций, как с учетом возможностей и интересов слушателя как субъекта деятельности, а также с опорой на современные потребности государства и общества [8].

Одним из направлений работы адаптивной системы подготовки и повышения квалификации в сфере государственного и муниципального управления является наставничество, осуществляемое на основе субъектно-ориентированного подхода как условия формирования ключевых компетенций государственных гражданских служащих в эпоху цифровой трансформации экономики [3]. Социальный институт наставничества, как считают И.А. Димаева и Д.Ю. Знаменский, в особенности актуален сегодня на основе творческого использования зарубежного и отечественного опыта [7]. В реальной практике обращение к опыту наставничества позволяют сформировать у субъекта деятельности важные профессионально-значимые качества, как: профессиональное целеполагание, мышление, культура, рефлексия. Институт наставничества, позволяет формировать непосредственное приобщение к культуре, традициям и ритуалам, свойственным данной сфере профессиональной деятельности, а также способствует творческому обмену опытом между молодыми специалистами и профессионалами государственной службы [7]. В.В. Бондалетов и др. тесно связывают эти вопросы с использованием, так называемого, электронного наставничества как технологии обучения на государственной службе [2].

Профессиональная деятельность современных государственных служащих неразрывно связана с глобализацией и цифровизацией экономики и образования, которая привела к развитию новой социальной виртуальной среды и пространства, как институт электронного наставничества, и функциональным изменениям во всех сферах существования общества и глобального образовательного пространства [6]. С развитием электронных средств передачи информации развивается и укрепляется и опыт электронного наставничества. [6]. В.В. Бондалетов и Е.В. Бондалетов рассматривают электронное или цифровое обучение как важный механизм объективного контроля полноты освоения служащими актуальных знаний и навыков, а также как создание оптимальных условий получения знаний, умения и навыков в удобное время и в субъективном образовательном пространстве [2]. Е.В. Васильева и др., в формировании ключевых компетенций государственных гражданских служащих в условиях цифровой трансформации экономики выделяют человеко-ориентированный подход или субъектно-ориентированный [3].

С развитием инновационных цифровых технологий информация становится реалиями современного мира, в некотором роде, в ущерб знаниям и субъектному опыту [12]. Современное образовательное цифровое пространство позволяет субъекту за кратчайшие сроки не просто решать задачи и создавать новые технологии и намечать перспективы, но освобождает время для индивидуального творчества и дальнейшего развития субъекта профессиональной деятельности [5]. Цифровые технологии в профессиональной подготовке государственных служащих позволяют интенсифицировать образовательное пространство, как основного, так и дополнительного, способствуя актуализации, сохранению и развитию субъектности профессионала [6]. Р.С. Гужва и др. связывают подготовку и продвижение государственных и гражданских служащих в современных условиях, в основном с институтом наставничества и дополнительным образованием в новых условиях [5]. А.А. Деркач и А.С. Огнев особо выделяют акмеологические основы профессионального становления государственных служащих, среди которых акцент делается на педагогических основах профессионального развития субъекта деятельности [6]. Н.А. Четверникова и М.А. Колмыкова именно адаптацию через институт наставничества и инновационных цифровых технологий отмечают в качестве современных

тенденций профессионального развития государственных гражданских служащих [12]. Анализ работ выше указанных авторов позволил нам выявить противоречия между потребностью в повышении уровня профессионализма госслужащих и недостаточным обоснованием педагогических основ подготовки и адаптации кадров для государственной службы.

Результаты исследования (опытно-экспериментальная работа). В условиях жесткой конкуренции на рынке труда, госслужащим необходимо ежегодно как развивать, так и повышать уровень как профессиональных компетенций, так и общекультурных, восполняя не только недостаток знаний, но формировать навыки устных и письменных коммуникаций в реальном и цифровом пространстве [6-7]. Коммуникационные навыки необходимы госслужащим не только для работы в реальном и цифровом пространстве, но и для адаптации в новом профессиональном пространстве с различным уровнем профессиональной подготовки. При этом, система адаптации государственных служащих с различным уровнем профессиональной подготовки (базовым и др.) должны позволить им получить необходимые навыки и знания, а также более эффективно выполнять профессиональные обязанности. В этом контексте современные адаптивные модульные дистанционные курсы позволяют госслужащим оптимизировать процесс обучения без отрыва от основного места работы, что существенно экономит временные и финансовые ресурсы, а также позволит реализовать обучение по индивидуальному графику [7].

Проведённый нами нарративный анализ состояния рынка труда на предмет «текучки» кадров (курсив наш) в сфере государственной службы, позволил выявить тенденцию «оттока» молодых кадров из государственной службы. В связи с чем нами было проведено социологическое (пилотное) исследование на предмет выявления причин данного явления среди государственных служащих, ушедших со службы в течение последнего года.

Нами была составлена опрос-анкета, состоящая из двух блоков вопросов. Данный опросник был составлен на основе исследования Н.Л. Ивановой и А.В. Климовой [9].

Первый блок состоит из вопросов, касающихся вопросов следующего характера: гендера, возраста, стажа работы, касающихся первых трёх лет работы, профильного образования, стажировок, работы в ведомстве определенного уровня, сроках адаптации,

специальной программы адаптации, прикреплении наставника и т.д.

Второй блок включал такие вопросы как: субъективная значимость государственной службы на уровне принятия социального статуса; мотивы выбора профессии; мотивы ухода с должности: отсутствие стимулов заработной платы, степени перегрузки и др.; наличия позитивного взаимодействия с руководством и коллегами; регулярной общественной и трудовой активности; наличия наставника; при каких условиях они готовы вернуться в государственную службу.

Исследование проводилось в форме опроса, рассылаемого в сети Интернет и через электронную почту. Всего опрошено 53 человека, ушедших с государственной службы в течение прошедшего года: 52,6% мужчин и 47,4% женщин в возрасте от 25 до 35 лет. Количество женщин и мужчин в выборке было примерно одинаковое, поэтому далее мы рассматриваем усредненное значение других показателей. Среди опрошиваемых 67% государственных служащих сменили вид деятельности в первые полгода профессиональной службы. Но, в то же время, 13% из них вернулись на государственную службу в другое учреждение, самостоятельно адаптировавшись к данной профессии. Выяснили, что 37% опрошенных специалистов, имеют профильное образование, а остальные прошли профессиональную переподготовку. Более 80% тех, кто имеет профильное образование прошло стажировку. Среди же респондентов, не имеющих профильного образования, было обнаружено более 90% тех, кто не проходил стажировку. 13,5% респондентов работает в федеральных органах исполнительной власти, 45,7% – муниципальных служащих, а 41,8% – служащих органов государственной власти субъектов Российской Федерации. Адаптационные мероприятия проводились у 34% государственных служащих: у 54% из них был наставник и была реализована специальная программа адаптации.

Изучение ответов на второй блок вопросов позволил нам выявить ряд показателей: 45% респондентов считают свою работу социально-значимой; 43% выбрало профессию государственного служащего самостоятельно, а остальные – по настоянию родителей. Причинами ухода с работы были названы: отсутствие стимулов заработной платы – 39% опрошенных, наличие больших требований – 55%. 65% респондентов отмечают наличие позитивной рабочей атмосферы на рабочем месте, а также общественной и трудовой деятельности.

Наставник, как помощник в адаптации молодого специалиста, был назначен 27% государственным служащим, однако, 25% из них отметили в деятельности наставника ряд – качеств: отсутствие педагогических основ по процессу адаптации, системы работы, низкий уровень эмпатии и фасилитации, как умения поддержать человека, со стороны наставника. Большинство респондентов акцентировали внимание на отсутствие педагогических основ в адаптации молодых специалистов. Было выявлено несколько условий, при которых они готовы вернуться на службу: наличие наставника, адаптивные курсы и тренинги личностного роста. Результат социологического опроса и нарративного анализа показал, что доминирует потребность в проведении адаптивных курсов, на потребность в которых указало более 54%. Остальные показатели разделились между потребностью в наличии наставника и проведении тренинга.

Следовательно, установлено, что для успешной адаптации молодых государственных служащих для успешной адаптации к предстоящей службе необходимы соответствующие курсы, а также наставник из числа наиболее опытных государственных служащих.

В настоящее время, по результатам вышеуказанного исследования, разработан проект программы дополнительного образования по адаптации молодых государственных служащих. Целью дополнительной программы является формирование адаптивной готовности к профессиональной деятельности госслужащих. Для успешной реализации проекта этой программы необходимо акцентировать внимание на педагогических основах профессионального развития и адаптации молодых госслужащих. Педагогическими основами данного процесса являются: а) создание педагогико-психологических условий по изучению и развитию важнейших личностных компонентов адаптации и включения молодых государственных служащих в их профессиональную деятельность; б) дидактические условия, включающие содержание программы; в) организационно-педагогические, ориентированные на процесс взаимодействия субъекта освоения программы с наставником. Программа рассчитана на 72 часа и предполагает 36 часов очного обучения и 36 часов – дистанционного.

Дистанционный формат будет включать в себя работу на платформе цифровых образовательных ресурсов, который завершится

прохождением промежуточного тестирования не только на предмет выявления уровня профессионального развития субъекта госслужбы, но диагностики и развития личностных качеств, необходимых для успешной адаптации молодого госслужащего. Данный формат будет являться первым этапом данного курса, на котором внимание будет уделено не только изучению и анализу законодательства Российской Федерации о государственной службе, требований к служебному поведению, основам делопроизводства, работе с обращениями граждан, правилам составления нормативно-правовых актов, но и прежде всего, становлению и развитию адаптивных профессионально значимых качеств субъекта государственной службы.

Второй этап обучения будет проходить в очном формате, предполагается, что он будет состоять из комплекса креативных тренингов и практикумов, включающих актуальные кейсы по адаптации. Тренинги будут разрабатываться не только с привлечением психологов, тренеров неформального образования, но и научно-педагогических кадров, но и при непосредственном участии участников программы на основе «мозгового штурма». Креативные тренинги будут содержать не только психологические аспекты адаптации молодых государственных служащих, но и педагогические основы этого процесса, направленные на выполнение дополнительных заданий, решения кейс-ситуаций совместно с наставниками на основе технологий фасилитации, помогающих облегчать этот процесс. Планируется, что тренинги будут направлены на командообразование из числа молодых госслужащих и наставников, на организацию оптимального рабочего места, обучению основам деловой коммуникации, стресс-менеджмента и новым технологиям фасилитации.

Среди слушателей также будет проводиться анкетирование на степень повышения уровня адаптированности. По результатам социологического исследования и нарративного анализа, программа будет корректироваться и адаптироваться под изменяющиеся социально-экономические условия.

Мы склонны считать, что для закрепления эффекта результата внедрения проекта Программы необходимо усилить системную деятельность института наставничества в органах государственной власти. При этом следует отметить, что для успешной работы наставника также необходим соответствующий их уровню профессионального развития курс повышения

квалификации. Предполагается, что в рамках такого курса наставники ознакомятся с современными адаптивными технологиями развития личности госслужащего, как субъекта профессиональной деятельности и личностного роста. Более подробное описание проекта дополнительной программы по данному направлению будут представлены нами в следующей статье.

Выводы. Непрерывное повышение требований к профессионализму государственных служащих диктует необходимость смещения внимания с базового университетского образования на систему адаптивного дополнительного образования, способствующего повышению уровня профессионализма государственных служащих, а также улучшению их работы. В настоящее время дополнительное профессиональное образование состоит из профессиональной переподготовки, повышения квалификации и стажировки, предоставляемых для прохождения молодым специалистам через каждые три года работы. Для повышения уровня вовлечения молодых специалистов в коллектив, а также для проектирования непрерывно высокого качества работы государственных служащих, необходимо адаптировать систему дополнительного образования к инновационным программам цифровизации и глобализации. Одним из путей данного процесса, можно считать перевод дополнительного образования в дистанционный формат с привлечением современных образовательных технологий.

Обобщенно-теоретический анализ этих исследований позволил нам сделать выводы о том, что к педагогическим основам подготовки и адаптации кадров для государственной службы относятся: 1) психолого-педагогические компоненты личности госслужащего, необходимые для адаптации в новой профессиональной среде; 2) организационно-педагогические условия, ориентированные на взаимодействие молодых госслужащих с наставниками; 3) дидактические условия, включающие проектирование образовательной программы, направленной на адаптацию госслужащих, проводимую совместно с наставниками. Психолого-педагогические компоненты рассматриваются нами не только как условия диагностики личностных качеств, необходимых для успешной адаптации государственных служащих, но и как механизмы их личностного и профессионального роста.

Организационно-педагогические условия процесса адаптации касаются, прежде всего, совместного сотрудничества наставников и адаптантов. Дидактические компоненты процесса адаптации связаны с проектированием программы учебного курса данного процесса, включающего не только информацию, но и креативные тренинги и технологии фасилитации.

Таким образом, установлено, что необходимо обратить внимание на потребность в проектировании адаптивной системы дополнительного образования государственных служащих субъектов Российской Федерации, одним из направлений которого является формирование механизмов адаптации к новой профессиональной сфере, с учётом педагогических основ этого процесса [9]. Педагогические основы заключаются в том, что для адаптации госслужащих надо выявить и обосновать систему условий, как: психолого-педагогические, организационно педагогические и дидактические условия данного процесса.

Заключение. Следует отметить, что также в настоящее время нами разрабатывается более подробное социологическое исследование по определению уровня адаптации молодых государственных служащих. Планируется, что в рамках данного исследования будет необходимо установить уровень стресса впервые поступивших на государственную службу молодых людей в возрасте до 35 лет (включительно), определить уровень интереса к работе, понять, какие дополнительные меры необходимы для успешной адаптации молодежи на государственной службе. По итогам проведенного исследования будут составлены рекомендации для работодателей для дальнейшей успешной работы и снижению уровня оттока молодых кадров. Также особое внимание будет уделено карьерной траектории молодых государственных служащих, что, несомненно, послужит мотивацией для продолжения своей деятельности на государственной службе.

Результаты данного уровня пилотного исследования педагогических основ профессионального развития и адаптации госслужащих могут быть творчески использованы для оптимизации данного процесса на примере различных сфер деятельности.

Практическая значимость статьи заключается в возможности трансформирования идей в реалии подготовки и переподготовки современных госслужащих.

Литература:

1. Бондаренко В.В., Полутин С.В., Кузнецова Е.В., Юдина В.А. Основные направления формирования профессиональных компетенций госслужащих / В.В. Бондаренко, С.В. Полутин, Е.В. Кузнецова, В.А. Юдина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2019. – № 4. – С. 127–137.

2. Бондалетов В.В. Электронное наставничество как технология обучения на государственной службе / В.В. Бондалетов, Е.В. Бондалетов // Материалы Афанасьевских чтений. – 2019. – № 2 (27). – С. 1-10.

3. Васильева Е.В., Пуляева В.Н., Юдина В.А. Человеко-ориентированный подход в формировании ключевых компетенций государственных гражданских служащих в условиях цифровой трансформации экономики / Е.В. Васильева, В.Н. Пуляева, В.А. Юдина // Экономические науки. – 2019. – Т.9. – № 1 – С. 76-95.

4. Вебер М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии; пер. с нем. под ред. Л.Г. Иониной: Издательский дом Высшей школы экономики. – Москва. – 2019. – 445 с.

5. Гужва Р.С. Подготовка и продвижение государственных и гражданских служащих в современных условиях / Р.С. Гужва // Государственное и муниципальное управление в XXI веке. – 2011. – № 3. – С. 92-97.

6. Деркач А.А., Огнев А.С. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих / А.А. Деркач, А.С. Огнев. – Воронеж: Издательство Воронежского государственного педагогического университета, 1998. – 297 с.

7. Димаева И.А., Знаменский Д.Ю. Зарубежный опыт в системе управления кадрами на государственной гражданской службе и его адаптация в российской практике / И.А. Димаева, Д.Ю. Знаменский // Вестник университета. – 2020. – № 9. – С. 58-63

8. Иваненко И.Н., Коваленко Е.А. Совершенствование профессиональной подготовки государственных и муниципальных служащих / И.Н. Иваненко, Е.А. Коваленко // Научный журнал КубГАУ. – 2017. – № 131. – С. 1-12.

9. Иванова Н.Л., Климова А.В. Адаптация молодых специалистов на государственной службе / Н.Л. Иванова, А.В. Климова // Вопросы государственного и муниципального управления. – № 4. – 2018. – С. 172-194.

10. Михалева И.В., Любимова М.А. Профессиональная подготовка государственного служащего как показатель эффективного прохождения государственной службы / И.В. Михалева, М.А. Любимова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 5.

11. Свирина Л.Н. К вопросу о развитии института федерального резерва управленческих кадров для государственной службы / Л.Н. Свирина // Вестник Института экономики Российской академии наук. – 2018. – № 3. – С. 91-101.

12. Четверникова Н.А., Колмыкова М.А. Современные тенденции профессионального развития государственных гражданских служащих / Н.А. Четверникова, М.А. Колмыкова // Вестник университета. – 2019. – № 9. – С. 33-38.

References:

1. Bondarenko V.V., Polutin S.V., Kuznetsova E.V., Yudina V.A. The main directions of the formation of professional competencies of civil servants / V.V. Bondarenko, S.V. Polutin, E.V. Kuznetsova, V.A. Yudina // News of higher educational institutions. Volga region. Social Sciences. - 2019. - № 4. - P. 127-137.

2. Bondaletov V.V. Electronic mentoring as a training technology in the public service / V.V. Bondaletov, E.V. Bondaletov // Materials of the Afanasiev Readings. - 2019. - № 2 (27). - S. 1-10.

3. Vasilyeva E.V., Pulyaeva V.N., Yudina V.A. Person-centered approach in the formation of key competencies of civil servants in the context of digital transformation of the economy / E.V. Vasilyeva, V.N. Pulyaeva, V.A. Yudina // Economic Sciences. - 2019. - T.9. - № 1 - P. 76-95.

4. Weber M. Economy and Society: Essays on Understanding Sociology; per. with him. ed. L.G. Ionina: Publishing House of the Higher School of Economics. - Moscow. - 2019. - 445 p.

5. Guzhva R.S. Training and promotion of government and civil servants in modern conditions / R.S. Guzhva // State and municipal administration in the XXI century. - 2011. - № 3. - S. 92-97.

6. Derkach A.A., Ognev A.S. Akmeological bases of professional development of civil servants / A.A. Derkach,

A.S. Ognev. - Voronezh: Voronezh State Pedagogical University Publishing House, 1998. - 297 p.

7. Dimaeva I.A., Znamenskiy D.Yu. Foreign experience in the system of personnel management in the civil service and its adaptation in Russian practice / I.A. Dimaeva, D.Yu. Znamenskiy // Bulletin of the University. - 2020. - № 9. - P. 58-63

8. Ivanenko I.N., Kovalenko E.A. Improvement of professional training of state and municipal employees / I.N. Ivanenko, E.A. Kovalenko // Scientific journal of KubSAU. - 2017. - № 131. - S. 1-12.

9. Ivanova N.L., Klimova A.V. Adaptation of young specialists in public service / N.L. Ivanova, A.V. Klimova // Questions of state and municipal management. - № 4. - 2018. - P. 172-194.

10. Mikhaleva I.V., Lyubimova M.A. Professional training of a civil servant as an indicator of effective passage of public service / I.V. Mikhaleva, M.A. Lyubimova // Scientific-methodical electronic journal "Concept". - 2016. - № 5.

11. Svirina L.N. On the development of the institute of the federal reserve of managerial personnel for public service / L.N. Svirina // Bulletin of the Institute of Economics of the Russian Academy of Sciences. - 2018. - № 3. - S. 91-101.

12. Chetvernikova N.A., Kolmykova M.A. Modern trends in professional development of state civil servants /

N.A. Chetvernikova, M.A. Kolmykova // Bulletin of the University. - 2019. - № 9. - S. 33-38.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторах:

Владимирова Марина Михайловна (г. Казань, Россия), аспирант Института международных отношений ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Министерство по делам молодежи Республики Татарстан, e-mail: marina.vladimirova.nc@gmail.com

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры исторического и обществоведческого образования, Институт международных отношений, Казанский федеральный университет, e-mail: florans955@mail.ru

Яруллина Альфия Шаукатовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, факультет иностранных языков, Елабужский институт КФУ, e-mail: yarullina-74@mail.ru



Социальная педагогика

УДК 378

Дидактическое сопровождение молодежной проектной деятельности и социальных инициатив

Didactic support of youth project activities and social initiatives

Пастухова Л.С., *Российский государственный гуманитарный университет, larisa-sinls@mail.ru*

Pastukhova L., *Russian state University for the Humanities, larisa-sinls@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.026

Ключевые слова: *проектное обучение, учебная проектная деятельность, метод проектов, педагогическая система, дидактическое сопровождение, проектные технологии, «третья миссия» университетов, алгоритм разработки проекта.*

Keywords: *project training, educational project activity, project method, pedagogical system, didactic support, project technologies, the third mission of universities, the algorithm of project development.*

Аннотация. *Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения основных характеристик дидактического сопровождения молодежной проектной деятельности и социальных инициатив в контексте возможностей повышения эффективности данной педагогической категории. Цель статьи состоит в рассмотрении основных компонентов дидактики учебной проектной деятельности и социальных инициатив молодежи в единстве целей, организационных принципов, содержания, форм, методов, педагогических условий и алгоритма реализации. Обозначен ресурсный потенциал метода проектов для работы с молодежью, заключающийся в более широком включении студентов в социально-значимую для регионов деятельность в рамках «третьей миссии» университетов. Данные обстоятельства будут содействовать более эффективному раскрытию их образовательно-поискового, научного и творческого потенциала, интеллектуальных и профессионально-деловых личностных качеств (ответственность, инициативность, коммуникабельность, исполнительность, лидерские качества и т.п.).*

В статье обосновано, что молодежная проектная деятельность предполагает прохождение ее участниками определенного образовательного маршрута, в котором они применяют имеющиеся у них компетенции и навыки проектной деятельности, необходимые для решения реальных прикладных задач проекта. Раскрывается сущность гипотезы: образовательная и социально-проектная деятельность молодежи эффективна, если начинается со студенческих проектов, привязанных к реальным социально-экономическим проблемам территорий их постоянного места проживания (малой Родины), и выступающих в данном аспекте как лично-познавательный и социально-воспитательный фактор развития профессиональных компетенций, навыков проектной деятельности и коммуникативно-деловой культуры.

Abstract. *The relevance of the article is due to the need to study the main characteristics of didactic support of youth project activities and social initiatives in the context of opportunities to increase the effectiveness of this pedagogical category. The purpose of the article is to consider the main components of didactics of educational project activities and social initiatives of youth in the unity of goals, organizational principles, content, forms, methods, pedagogical conditions and implementation algorithm. The resource potential of the project method for working with young people is indicated, which consists in a wider inclusion of students in socially significant activities for the regions within the framework of the "third mission" of universities. These circumstances will contribute to a more effective disclosure of their educational and search, scientific and creative potential, intellectual and professional-business personal qualities. (responsibility, initiative, sociability, performance, leadership qualities, etc.).*

The article substantiates that youth project activity involves the passage of a certain educational route by its participants, in which they apply their existing competencies and skills of project activity necessary to solve real applied tasks of the project. The essence of the hypothesis is revealed: the educational and socio-project activity of young people is effective if it begins with student projects tied to the real socio-economic problems of the territories of

their permanent residence (small homeland), and acting in this aspect as a personal-cognitive and socio-educational factor in the development of professional competencies, project skills and communicative and business culture.

Введение. На современном этапе модернизации отечественного образования осуществляется непрерывный поиск инноваций, направленных на повышение качества содержания образовательных программ, на поиск более эффективных организационно-педагогических систем учебного процесса, воспитания и интеллектуального развития студенческой молодежи, а также активных методов их реализации, к которым в полной мере можно отнести метод проектов. Данные цели как задачи вызваны динамикой возрастания требований со стороны личности, общества и современных работодателей всех отраслей народного хозяйствования к системе профессионального образования, к уровню готовности выпускников высшей школы к профессии и сформированности у них социально-значимых личностных качеств, таких как: ответственность, инициативность, стремление к профессиональному росту, к творческой самореализации, навыков проектного менеджмента и образовательного самоменджмента, умение работать в команде на платформе корпоративной культуры и этики, выстраивания профессионально-деловых коммуникаций.

Сегодня в отечественной педагогической практике активно обсуждается метод проектов в следующем аспекте: «проектный метод в образовании относится к разряду инновационных, так как он нацелен на позитивное преобразование реальности; ... уникальность проектной деятельности – это возможность развития, творческих способностей молодежи, ее самостоятельности, ответственности» [3].

Таким образом, метод проектов представляет собой образовательную технологию, активизирующую самостоятельную, поисково-исследовательскую и творческую деятельность обучающихся, а также является важным компонентом дидактической системы определенной учебной дисциплины, в основе которой заложена проблемная ситуационная задача и логический цикл ее решения.

Материалы и методы исследования. Основными методами исследования, использованными в статье, является анализ научных и методических материалов, раскрывающих существующие подходы к исследованию состояния и перспектив развития дидактики проектного обучения в единстве целей, организационных принципов, содержания, форм,

методов, педагогических условий и алгоритма ее функционирования.

Информационной основой стал просветительский проект Всероссийский конкурс молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования «Моя страна – моя Россия», который сегодня является одним из ведущих проектов президентской платформы «Россия – страна возможностей», в рамках которого только в 2021 году победителями стали 250 участников, представивших свои уже реализуемые идеи, проекты и социальные инициативы.

В рамках одной статьи в полной мере невозможно раскрыть особенности и предназначение дидактического сопровождения молодежной проектной деятельности и инициатив как части целостного концепта «проектное обучение», т.к. исследования в обозначенном аспекте является сложной методической задачей. Данное заключение связано с масштабным разнообразием проектной деятельности, а также с множеством алгоритмов решения проблемных задач посредством метода проектов и практик их внедрения. В настоящей статье кратко уточняется терминологический аппарат дидактики проектного обучения, а также рассматривается ресурсный потенциал метода проектов и основополагающие принципы организации учебной проектной деятельности «от идеи проекта до воплощения в жизнь».

Результаты исследования. Сегодня педагогическая наука претерпевает существенные качественные изменения, обусловленные поиском инновационных преобразований в системе профессионального образования, включая эффективные подходы к разработке педагогических систем обучения опережающего характера. Во введении нами обосновано, что одним из методов, который широко исследуется в педагогической науке и используется в образовательной практике – это метод проектов как важный компонент дидактической системы, направленный на активизацию образовательной деятельности обучающихся вне зависимости от видов учебного процесса и уровней образования.

Для нашей работы ценным являются исследования И.М. Осмоловской, в одном из которых известный ученый утверждает, что «дидактика отвечает на вызовы времени и разрабатывает закономерности, принципы, содержание образования, формы, методы, технологии для современного процесса обучения» [4], в связи с чем, нам представляется

естественным «дополнение традиционной дидактики новой образовательной платформой – проективной дидактикой, в основе которой лежит применение технологии проектного обучения» [2].

Также в нашей работе мы опираемся на исследования Э.Ф. Зеера и С.Н. Уткиной, которые в монографии «Проективная дидактика» рассматривают методологию проектирования дидактики проектной деятельности, раскрывают и уточняют ключевые понятия, связанные с использованием метода проектов в целостном процессе проектного обучения. Выделим, что в понимании известных ученых, авторов монографии, «метод проектов – это способ организации учебной деятельности, направленный на самореализацию обучающегося, развитие его личности в процессе создания собственных учебных продуктов – интеллектуальных и (или) материальных результатов учебного труда», а также самостоятельный метод обучения, предполагающий включение элементов проектной деятельности в учебное занятие» [2].

Понятие «проект» (лат. *projectus* – брошенный вперед) имеет несколько значений, которые идентичны по своей сути и замыслу. Сегодня управление проектами является неотъемлемой частью многоплановой работы на предприятиях, в научной, социальной и образовательной сферах деятельности специалиста и становится частью его профессиональной культуры. В системе профессионального образования дисциплина «Управление проектами» включена в блок базовых дисциплин учебного плана практически по всем направления подготовки выпускников высшей школы, т.к. через освоение методологии проектной деятельности происходит «самое важное приобретение учащихся - умение правильно мыслить и говорить, умение учиться» [1].

По мнению исследователей, «метод проектов – это такой способ достижения дидактической цели, при котором в процессе самостоятельного планирования и активного систематического выполнения определенного типа заданий происходит решение значимой для студентов проблемы и создаются условия для развития профессиональной компетентности» [7]. При этом «проектное обучение можно рассматривать как дидактическую систему, а метод проектов – как компонент системы» [10]. Таким образом, «освоение проектного метода в процессе обучения в высшей школе по сути означает подготовку вхождения в проектно-

технологический тип культуры, организующийся в социуме в настоящее время» [8].

Выделим, что педагогический проект – это форма теоретического поиска педагогом ответа на проблемные дидактические вопросы: зачем? чему? как? учить, чтобы результаты образования отвечали современным требованиям к его качеству со стороны личности, общества и современных работодателей. Иными словами, педагогический проект – это не только поиск более совершенных моделей учебного процесса, но и детальное проектирование эффективной педагогической деятельности (педагогом, тьютором, воспитателем и др.): уточнение роли, места и времени каждого действия, ее участников, принципов и педагогических условий сотрудничества «студент-преподаватель», которое может быть, как контактным, так и вне контактным (самостоятельная работа), но организованным и дидактически сопровождаемым учебным процессом.

В данном случае, дидактика (как наука о теориях и технологиях обучения и воспитания) «включается» педагогом в его педагогическую деятельность и опосредованно, через педагогические теории и концепции, через дидактические единицы тематического плана дисциплины образовательной программы подготовки будущих специалистов влияет на педагогическую систему в целом.

Вернемся к методу проектов, особенностью которого является организация и стимулирование самостоятельной и познавательно-поисковой деятельности обучающихся, и тем самым развития у них более высокого уровня профессиональных компетенций и навыков проектной деятельности прикладного характера, а также образовательного самоменеджмента в вопросах рациональной организации учебного труда и творческой деятельности. Соответственно, метод проектов предполагает увеличение времени на самостоятельную, поисково-аналитическую, исследовательскую и творческую деятельность, что стало основанием выбора принципов, способных обеспечить успешность проектного обучения.

В добавление к общеметодологическим принципам (принцип гуманизма, системный, деятельностный, личностный, культурологический и др.) нами выделяются следующие принципы организации проектного обучения: *принцип дидактического сопровождения* (охватывающий все циклы проекта «от идеи до воплощения в жизнь»); *коллективно-творческий* (направленный на раскрытие творческой индивидуальности

каждого участника проекта и объединение в коллективную творческую деятельность); *личностно-ориентированный* (направленный на образование, интеллектуальное развитие и воспитания каждого участника проекта, с учетом его когнитивных способностей и психолого-физиологических возможностей); *принцип*

самоменджемента (направленный на рациональную организацию учебной и проектной деятельности) и др.

Основные этапы организации проектного обучения «от идеи проекта до воплощения в жизнь», представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Алгоритм организации проектного обучения «от идеи проекта до воплощения в жизнь»

Основные этапы организации проектной деятельности	Дескрипторы основных этапов организации проектной деятельности
Целеполагание и задачи проекта	<i>Выявление идеи проекта:</i> выборка социально-значимых проблем, разработка алгоритма действий «от идеи до воплощения в жизнь» (определение целей, подцелей, формирование проектной команды, составление графика выполнения проекта, определение необходимого объема материально-технического обеспечения и возможных источников финансирования); определение уровня и границы содержания проекта (курсовой, дипломный, инициативный и др.), работа в проекте (анализ возможных рисков; мониторинг хода выполнения проекта и др.)
Метод проектов	1) <i>Теоретические методы-действия:</i> исследование проблемы, проработка гипотезы, объекта и предмета деятельности, рефлексия (системный анализ, целеполагание, сравнение, конкретизация, синтез и обобщение, формализация, моделирование, проектирование и др.)
	2) <i>Эмпирические методы-действия:</i> изучение документов и обобщение опыта иных исполнителей по обозначенной проблеме, наблюдение, отслеживание процесса, мониторинг, опытная работа и др.
	3) <i>Технологизация процесса:</i> использование ЭИОС вуза и иной цифровой платформы, организация деловых коммуникаций, интеграция вузов с социальными институтами (в рамках стратегии третьей миссии университета) по выявлению социально-значимых проектов и организации их разработки «от идеи до воплощения в жизнь» и др.
Условия проектной деятельности	Инфраструктурные: институциональные, цифровая платформа, кадровые, информационные, материальные, финансовые, интеграционные «вуз-социальные институты», организационно-педагогические, дидактическое сопровождение как условие и др.
Итоговый уровень проектной деятельности	<i>Комплексная диагностика:</i> экономический, статистический, маркетинговый, SWOT-анализ и др.; управление рисками: идентификация и менеджмент рисков проекта, др.

Сегодня существует немало примеров молодежных авторских проектов и социальных инициатив, разработанных в процессе обучения в системе профессионального образования, что подтверждается результатами Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования «Моя страна – моя Россия», одного из просветительских проектов президентской платформы «Россия – страна возможностей», в рамках которого только в 2021 году победителями стали 250 участников, представивших свои уже реализуемые идеи, проекты и социальные инициативы.

Анализ результатов данного просветительского проекта подтвердил нашу гипотезу, что образовательная и социально-проектная деятельность молодежи в большей степени результативна (более 50 победителей),

если она начинаться со студенческих проектов, привязанных к реальным социально-экономическим проблемам территорий их постоянного места проживания (малой Родины), что объясняется высокой степенью мотивации всех участников проектной команды на успешное решение задач проекта, т.к. результаты их труда будут содействовать повышению качества жизни своих родных, близких, друзей и регионального сообщества в целом.

В своем исследовании мы выделяли, что молодежная проектная деятельность включает в себя определенный образовательный маршрут, в котором участники проекта применяют имеющиеся у них компетенции и навыки проектной деятельности, необходимые для решения реальных прикладных задач проекта, а также развивают у себя новые знания, умения и

междисциплинарные компетенции посредством самостоятельной поисково-исследовательской деятельности, как правило в высшей школе. В связи с чем, мы относим данный вид деятельности молодежи к педагогической категории «проектное обучение», которое можно рассматривать как дидактическую систему, а применяемый «метод проектов наименьшей дидактической единицей проектного обучения» [9].

Выделим тренды сегодняшнего дня, которые непосредственно относятся к теме настоящей статьи: 1) «это создание открытого пространства социально-проектной деятельности, посредством которой решаются реальные социальные проблемы в российских регионах, городах и селах, а также происходят социальные изменения и личностный рост каждого участника проектной команды (профессиональное, образовательное, общекультурное развитие и воспитание)» [5;6]; 2) развитие и практическое функционирование третьей миссии вузов, направленной на расширение участия высшей школы в социальной жизни общества (активизация предпринимательской деятельности, привлечение большего количества студентов в решение региональных проблем, непрерывное развитие опережающего образования, трансфер научных достижений высшей школы в регионы и др.), что выгодно не только студентам, но и местной власти и региональному бизнесу.

Практически речь идет о создании открытой образовательной и социально-воспитательной среды вузов, в которой в большей степени раскрывается поисково-исследовательский, научный и социально-ориентированный потенциал каждого участника проектной деятельности, его аналитические способности, формируется более высокий уровень ответственности за результаты своей образовательной и профессиональной деятельности.

Выше представленный анализ по теме статьи, подтвердили нашу гипотезу, что образовательная и (или) социально-проектная деятельность молодежи должна начинаться со студенческих проектов, привязанных к реальным социально-экономическим проблемам территорий их постоянного места проживания (малой Родины), выступающих в данном аспекте как образовательный, личностно-развивающий и социально-воспитательный фактор развития профессиональных компетенций, навыков проектной деятельности и коммуникативно-деловой культуры каждого участника проектной команды.

Заключение. Метод проектов является активной образовательной технологией, которая активизирует самостоятельную образовательную, поисковую, социально-проектную и творческую деятельность обучающихся, а также является важным компонентом педагогической системы, имеющей единство и взаимодействие всех составляющих ее компонентов: цели (формируемой направленностью решаемых проблем проекта); средства, формы, метод проектов (теоретические методы-действия; эмпирические методы-действия), образовательные технологии, условия и алгоритм достижения цели проекта «от идеи до воплощения в жизнь».

Профессиональная подготовка выпускников высшей школы будет более эффективной, если образовательная и социально-проектная деятельность молодежи будет начинаться со студенческих проектов, привязанных к реальным социально-экономическим проблемам территории их постоянного места проживания (малой Родины), что будет отвечать их личностным планам, а также требованиям региональных работодателей в вопросах повышения качества подготовки выпускников высшей школы.

С целью повышения эффективности проектной деятельности молодежи и социальных инициатив, как показали исследования и практика, необходимо предусматривать организационно-педагогическое сопровождение данного вида социально-образовательной деятельности молодежи, в частности дидактическое сопровождение основных этапов выполнения проекта («от идеи до воплощения в жизнь»), а именно:

— *первый этап, рефлексивно-поисковый:* замысел проекта → выявление проблемы и соответственно идеи проекта → формирование гипотезы и соответственно цели и задачи проекта → составление плана и логической структуры управления проектом (моделирование, проектирование, конструирование и др.) → определение ресурсов решения проблемы;

— *второй этап, технологический:* разработка методики реализации проекта → технологическая подготовка материальной базы проекта → составление временного графика необходимых работ → инфраструктурное обеспечение реализации проекта → определение организационно-педагогических условий (дидактическое сопровождение) → постановка графика выполнения проекта и др.;

— *третий, итоговый*: завершение проекта
→ анализ полученных результатов →

корректировка (при условии необходимости) →
внедрение проекта → защита проекта.

Литература:

1. Гилёва Е.А. История развития метода проектов в российской школе / Е.А. Гилёва. – Ж.: Наука и школа. – 2007. - № 4. - С. 17-19.
2. Зеер Э.Ф. Проективная дидактика [Электронный ресурс]: монография / Э.Ф. Зеер, С.Н. Уткина. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-педагогического университета, 2017. - С. 131 с. - Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0630-3>
3. Иванова С.В., Пастухова Л.С. Возможности использования проектного метода в образовании и работе с молодежью на современном этапе / С.В. Иванова, Л.С. Пастухова // Образование и наука. - 2018. - Т. 20. - № 6. - С. 29-49.
4. Осмоловская И.М. Дидактика: учебное пособие / И.М. Осмоловская. - М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. - С. 232.
5. Пастухова Л.С. Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство формирования гражданских качеств молодежи: монография / Л.С. Пастухова; науч. Ред. С.В. Иванова. – М.: ИНФРА-М, 2018. - С. 114.
6. Пастухова Л.С. Социально-проектная деятельность как фактор создания открытого

- воспитательного пространства / Л.С. Пастухова // Педагогика. - 2019. - № 3. - С. 69-79.
7. Цыгулева М.В. Опыт реализации проектной методики для формирования профессиональной компетентности специалиста / М.В. Цыгулева // Вестник ТПУ. - 2010. - № 10 (100). - С. 56-61.
8. Швеиц И.М. Проектный метод: особенности и проблемы использования в высшей школе / И.М. Швеиц // Вестник нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. -2014. - № 3-4. - С. 235-240.
9. Чанова М. В. Методика использования метода проектов в обучении географии России [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Чанова. - Нижний Новгород, 2009. - С. 104. - Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/metodika-ispolzovaniija-metoda-proektov-v-obuchenii-geografii-rossii.html>
10. Чернявская А.П. Образовательные технологии [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / А.П. Чернявская [и др.]; Ярослав. гос. пед. ун-т. Ярославль, 2006. - Режим доступа: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/node19.html>

References:

1. Gileva E.A. The history of the development of the project method in the Russian school / E.A. Gilev. - Z.: Science and school. - 2007. - № 4. - S. 17-19.
2. Zeer E.F. Projective didactics [Electronic resource]: monograph / E.F. Zeer, S.N. Utkin. - Yekaterinburg: Publishing house of Ros. state Prof.-Pedagogical University, 2017. - P. 131 p. - Access mode: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0630-3>
3. Ivanova S.V., Pastukhova L.S. Possibilities of using the project method in education and work with youth at the present stage / S.V. Ivanova, L.S. Pastukhova // Education and Science. - 2018. - Т. 20. - № 6. - S. 29-49.
4. Osmolovskaya I.M. Didactics: study guide / I.M. Osmolovskaya. - M.: FGBNU "Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education", 2021. - P. 232.
5. Pastukhova L.S. Socio-project activity as an open educational space for the formation of civic qualities of youth: monograph / L.S. Pastukhova; scientific. Ed. S.V. Ivanova. - M.: INFRA-M, 2018. - P. 114.
6. Pastukhova L.S. Socio-project activity as a factor in the creation of an open educational space / L.S. Pastukhova // Pedagogy. - 2019. - № 3. - S. 69-79.

7. Tsyguleva M.V. Experience in the implementation of the design methodology for the formation of the professional competence of a specialist / M.V. Tsyguleva // Bulletin of TPGU. - 2010. - № 10 (100). - S. 56-61.
8. Shvets I.M. Design method: features and problems of use in higher education / I.M. Shvets // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. -2014. - № 3-4. - S. 235-240.
9. Chanova MV Methods of using the project method in teaching the geography of Russia [Electronic resource]: dis. ... Cand. ped. Sciences / M.V. Chanova. - Nizhny Novgorod, 2009. - P. 104. - Access mode: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/metodika-ispolzovaniija-metoda-proektov-v-obuchenii-geografii-rossii.html>
10. Chernyavskaya A.P. Educational technologies [Electronic resource]: teaching aid / A.P. Chernyavskaya [and others]; Yaroslav. state ped. un-t. Yaroslavl, 2006. - Access mode: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/node19.html>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Пастухова Лариса Сергеевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор РАО, проректор по проектной деятельности, Российский государственный гуманитарный университет, e-mail: larisa-sinls@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 37.015.3:378(045)

Развитие профессиональной готовности студентов к оказанию экстренной психологической помощи

Development of students' professional readiness to provide emergency psychological assistance

Варданын Ю.В., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, julia_vardanyan@mail.ru

Кечина М.А., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, kechina30@mail.ru

Михалкина С.А., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, s.a.mihalkina@gmail.com

Vardanyan Yu., *Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev*, julia_vardanyan@mail.ru

Kechina M., *Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev*, kechina30@mail.ru

Mikhalkina S., *Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev*, s.a.mihalkina@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.027

Статья подготовлена по гранту вузов-партнеров (Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева) на тему «Развитие профессиональной готовности студентов к оказанию экстренной психологической помощи» (руководитель – Ю.В. Варданын, зав. кафедрой психологии, профессор).

Ключевые слова: психологическая проблема, психотравмирующие события, экстренная психологическая помощь, профессиональная готовность студентов, модель развития.

Keywords: psychological problem, psycho-traumatic events, emergency psychological assistance, professional readiness of students, development model.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и опыт исследования профессиональной готовности студентов к оказанию экстренной психологической помощи. Анализ публикаций позволил авторам рассмотреть теоретические представления о готовности к профессиональной деятельности с позиций компетентностного подхода к подготовке в вузе психолого-педагогических кадров в контексте приобщения студентов к освоению особенностей оказания экстренной психологической помощи. Авторами приведены данные эмпирического исследования уровня профессиональной готовности студентов к оказанию экстренной психологической помощи и обоснована возможность его совершенствования на основе специально разработанной модели. Доказано, что реализация модели позволяет встроить в образовательный процесс специально созданные модули, обеспечивающие освоение действий, необходимых в процессе оказания пострадавшим экстренной психологической помощи, которые способствуют развитию профессиональной готовности будущего педагога-психолога к его осуществлению. Представленные сведения подтверждают положительную динамику исходного уровня, исследуемого свойства студентов и значимости достигнутых изменений.

Abstract. The article discusses the problems and experience of studying professional readiness of students to provide emergency psychological assistance. The analysis of publications allowed the authors to consider theoretical

ideas about readiness for professional activity from the standpoint of a competence-based approach to training of psycho-pedagogical personnel at the university in the context of introducing students to the development of the features of emergency psychological assistance. The authors present the data of an empirical study of the level of professional readiness of students to provide emergency psychological assistance and substantiate the possibility of its significant improvement on the basis of a specially developed model. It is proved that the implementation of the model makes it possible to integrate into the educational process specially created modules that ensure the development of actions necessary in the process of providing emergency psychological assistance to victims, which contribute to the development of professional readiness of the future teacher-psychologist for its implementation. The presented information confirms the positive dynamics of the initial level of the studied property of students and the significance of the achieved changes.

Введение. Ведущей тенденцией современности является быстрая трансформация SPOD-мира (названного по заглавным буквам английских слов steady, predictable, ordinary и definite), для которого были характерны устойчивость и предсказуемость прежнего стабильного времени, а также его простота и определенность. В таком мире успешно применялись теоретические модели и реальные практики профилактической, просветительской, диагностической, консультационной, коррекционно-развивающей деятельности, обеспечивающие решение психологических проблем, важных для дальнейшего развития личности, при преодолении которых психологическая помощь по преимуществу оказывалась планомерно в рабочем порядке и крайне редко – экстренно [1].

Сменившая его реальность, названная VUCA-миром (по заглавным буквам английских слов volatility, uncertainty, complexity и ambiguity), предстала в виде нового современного мира, для которого характерны проявления нестабильности и неопределенности, а также сложности и неоднозначности. Укореняющийся новый мир порождает необходимость в быстром реагировании на происходящие события, некоторые из которых оказывают не только непосредственное психотравмирующее воздействие, а вызывают многократно мультиплицированный резонанс в откликах большого количества сопереживающих людей в связи с возросшими возможностями мгновенной передачи информации. Поэтому в современной профессиональной деятельности педагога-психолога участилась востребованность другого вида психологической помощи, когда необходимо предпринимать систему срочных мер для преодоления психотравмирующего события и налаживания путей восстановления психического здоровья пострадавшего и других сопричастных людей.

Это экстренная психологическая помощь, которая необходима людям, непосредственно или опосредованно пережившим психотравмирующие события (в чрезвычайных

условиях, в кризисных ситуациях и др.), в результате которых возникли деструктивные изменения в психической деятельности [10]. Экстренная необходимость в психологической помощи вызвана быстрой динамикой дезадаптации личности, которая приводит к разнообразным нарушениям ее функционального состояния, отрицательно сказываются на качестве осуществления рациональных процессов (целеполагания, принятия решений, контроля и др.) и препятствует эффективной регуляции эмоционального состояния.

В экстренной ситуации задача специалистов экстренных психологических служб [6] и взаимодействующих с ними коллег-психологов состоит в срочном оказании психологической помощи пострадавшим, их близкого окружения, сопричастным людям и многопрофильным специалистам (спасателям, врачам, следователям и др.). Используемые технологии, а также методы, которые применяются для экстренного оказания психологической помощи, разнообразны и зависят от многих субъективных и объективных факторов. К их числу можно отнести индивидуально-психологические особенности субъектов оказания и получения психологической помощи, их жизненного опыта, количества и состояния пострадавших, их социальной принадлежности, психологической травматичности конкретного события (насилия, потери близкого, стихийного бедствия и др.). По мере своей реализации задача оказания экстренной психологической помощи трансформируется и сводится к содействию процессу возвращения участников к нормальной жизнедеятельности. В этом контексте встает вопрос о профессиональной готовности разных категорий специалистов к экстренному оказанию психологической помощи, в том числе – на вузовском этапе подготовки психолого-педагогических кадров, что, несомненно, делает интерес к этой проблеме особенно актуальным. В современных исследованиях профессиональная готовность к деятельности в основном рассматривается в составе профессиональной компетентности [3;4;8 и др.]. Разграничиваются

особенности профессиональной готовности в качестве свойства личности, интегрирующего теоретический и практический аспект предшествующей подготовки для мобилизации психических ресурсов человека, связанных с текущей профессиональной задачей и обеспечивающих ее решение [2].

Обобщая выявленные точки зрения исследователей, можно сказать, что профессиональная готовность понимается и как активное состояние личности, побуждающее ее к целенаправленной деятельности, ее регуляции и устойчивости; и как результат этой деятельности. В процессе теоретического анализа также обнаружен повышенный интерес к работам, в которых раскрываются особенности профессиональной готовности к оказанию экстренной психологической помощи [5;9 и др.]. Однако аспекты, связанные с развитием в вузе этого важнейшего профессионально-личностного свойства будущего педагога-психолога, продолжают оставаться недостаточно изученными и усиливают актуальность решения исследуемой проблемы.

Материалы и методы исследования. Опытное-экспериментальной базой исследования профессиональной готовности к оказанию студентами экстренной психологической помощи является Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (МГПУ). Исследование, участниками которого стали 59 студентов выпускных курсов психолого-педагогического направления подготовки, включает три направления:

– диагностическое, в ходе которого использована методика «Психологическая готовность к оказанию помощи пострадавшим в экстремальной ситуации» [7] в форме опросника для выявления исходных и итоговых характеристик изучаемого свойства;

– развивающее, представленное моделью развития профессиональной готовности

студентов к оказанию пострадавшим экстренной психологической помощи, созданной в процессе исследования, и материалами ее апробации;

– конклюдентное, обеспечившее сравнение эмпирических данных, доказывающих значимость произошедших изменений, и их анализ, включающий оценку сдвига изменений с помощью критерия знаков G.

Результаты исследования. В нашем понимании профессиональная готовность студентов к оказанию пострадавшим экстренной психологической помощи – это интегральное профессионально-личностное образование, которое обеспечивает единство теоретической и практической профессионально-личностной подготовки в процессе решения экстренных профессиональных задач. Это прижизненно приобретаемое свойство личности, особое значение в развитии которого имеет процесс профессионального образования. Для выявления особенностей развития в вузе этого свойства личности будущего педагога-психолога в феврале-июне 2021г. проведено опытно-экспериментальное исследование, включающее вводную диагностику изучаемого вида готовности, обоснование и апробацию теоретической модели его развития, характеристику динамики произошедших изменений и их значимости. В диагностическом процессе были задействованы 59 студентов МГПУ: 17 студентов очной и 27 студентов заочной форм обучения по профилю Психология в образовании и социальной сфере и 15 студентов очной формы обучения по профилю Психология и педагогика инклюзивного образования. При заполнении вопросов опросника студентами оценивалась собственная профессиональная готовность к оказанию пострадавшим экстренной психологической помощи. Полученные эмпирические данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Эмпирические оценки уровня профессиональной готовности студентов к оказанию пострадавшим экстренной психологической помощи

Компонент	Уровень							
	высокий		оптимальный		средний		низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Эмоционально-волевой	4	6,8	10	16,9	24	40,7	21	35,6
Познавательно-оценочный	7	11,9	7	11,9	14	23,7	31	52,5
Коммуникативный	3	5,1	11	18,6	24	40,7	21	35,6
Мотивационно-поведенческий	3	5,1	10	16,9	24	40,7	22	37,3
Общий (интегральный)	4	6,8	10	16,9	24	40,7	21	35,6

Рассмотрим полученные данные оценки трех выявляемых компонентов готовности (эмоционально-волевого, коммуникативного, мотивационно-поведенческого), приблизительно сходных по пропорции студентов с каждым из выделенных уровней. Анализ показывает, что по оценкам этих компонентов в обследованной группе выше количество студентов среди представителей среднего уровня готовности к оказанию экстренной психологической помощи и составляет 40,7%. Доля обладателей, которым свойственен низкий уровень показателей оценки этих компонентов готовности, также достаточно внушительна и составляет диапазон от 35,6% до 37,3% студентов. В то же время доля представителей двух других уровней этих компонентов указанного свойства меньше и составляет диапазон от 16,9% до 18,6% студентов с оптимальным уровнем и от 5,1% до 6,8% студентов с высоким уровнем.

Анализ показателей оценки познавательного оценочного компонента показывает, что более чем у половины студентов выявлен низкий (52,5%) или средний (23,7%) уровень готовности к оказанию экстренной психологической помощи, а оптимальный и высокий уровень обнаружен менее чем у четвертой части обследованных студентов в равных долях (по 11,9%).

Анализ оценки общего (интегрального) уровня показывает, что он отражает тенденцию, обнаруженную при характеристике трех компонентов исследуемого свойства (эмоционально-волевого, коммуникативного, мотивационно-поведенческого) на фоне наличия у 76,2% низкого или среднего уровня сформированности четвертого компонента (познавательного-оценочного).

Таким образом, у значительной части обследованных студентов преобладает средний и низкий уровень готовности к оказанию экстренной психологической помощи. Учитывая, что в настоящее время в образовательных организациях России усилиями государства повышаются меры безопасности (в том числе – психологической безопасности), возникает востребованность в специалистах, готовых к оперативному оказанию психологической помощи в месте происхождения экстренных и кризисных случаев или чрезвычайной ситуации до прихода специально подготовленных специалистов. Важным ресурсом для решения этой актуальной проблемы является организация целенаправленной работы с будущими педагогами-психологами по развитию этого профессионально-важного свойства личности.

В рамках исследования нами создана модель развития профессиональной готовности студента к оказанию экстренной психологической помощи, в которой выделены следующие аспекты:

1) Теоретико-методологический аспект концентрирует возможные подходы к развитию готовности студентов решать психологические проблемы, требующие оказания экстренной психологической помощи, в основе применения которых заложены три базовых принципа:

- адаптации развивающей работы к меняющимся запросам образовательных организаций с учетом особенностей имеющихся кадровых ресурсов;

- направленности развивающей работы на единство диагностических, образовательных и созидательных средств, обеспечивающих приобщение студентов к освоению технологий экстренного оказания психологической помощи как источнику развития собственной готовности к осуществлению этой разновидности профессиональной деятельности;

- диверсификации развивающей работы с учетом особенностей сформированности компонентов и уровня готовности исследуемого свойства разных студентов.

2) Перспективно-стратегический аспект включает ориентацию на развитие готовности студентов экстренно решать психологические проблемы пострадавших на основе актуализации, реализации, восстановления и дальнейшего восполнения собственных профессионально-личностных ресурсов.

3) Содержательно-реализационный аспект включает такие направления дифференциации развивающей работы:

- систематическая работа по закреплению приобретенного опыта, направленная на стабилизацию достигнутого уровня готовности к оказанию пострадавшим экстренной помощи в решении психологических проблем и предотвращение его снижения (со студентами, у которых выявлен высокий и оптимальный уровень сформированности исследуемого свойства);

- сочетание стабилизации с развивающей работой, обеспечивающей ускорение темпа приобретения опыта решения психологических проблем, требующих оказания экстренной психологической помощи (со студентами, у которых выявлен средний уровень сформированности исследуемого свойства);

- применение персонального психолого-педагогического сопровождения в сочетании со стабилизирующей и развивающей работой, обеспечивающих единство ускорения темпа

приобретения опыта решения психологических проблем, требующих оказания экстренной психологической помощи, и вовлечения в процесс адресного решения собственных затруднений, возникающих на этом пути (со студентами, у которых выявлен низкий уровень сформированности исследуемого свойства).

4) Организационно-технологический аспект обеспечивает возможность совмещения общих форм развивающей работы, проводимых со всеми студентами, участвующими в реализации модели, с вариативными формами, предназначенными для отдельных групп студентов с учетом содержания направлений дифференциации развивающей работы с представителями соответствующего уровня сформированности исследуемого свойства.

5) Рефлексивно-преобразующий аспект обеспечивает возможность обнаружения студентами происходящих изменений собственной готовности к оказанию пострадавшим экстренной психологической помощи, анализа и оценки этих изменений, выработки отношения к выявленным преобразованиям и перспективе их применения. Это способствует переходу внешних форм

приобщения к развивающим ресурсам (диагностическим, образовательным и созидательным) во внутренний план поддержания собственной профессиональной готовности к оказанию пострадавшим экстренной помощи в решении психологических проблем и его восполнения.

Апробация модели проведена с группой, включающей 17 студентов профиля Психология в образовании и социальной сфере, обучающихся в очной форме. Содержательную основу развивающей работы составили две учебные дисциплины («Развитие психологической безопасности субъекта образования» и «Психология кризисных состояний и кризисной помощи») и психологический тренинг. В их содержание были встроены специально созданные модули, включающие дидактические единицы, связанные с отработкой действий, необходимых в процессе оказания пострадавшим экстренной психологической помощи, освоение которых способствует развитию готовности будущего педагога-психолога к их осуществлению. Информация о выявленных изменениях исследуемого свойства приведена в таблице 2.

Таблица 2. – Динамика уровня профессиональной готовности студентов к оказанию пострадавшим экстренной психологической помощи

Компонент	Уровень (в %)							
	высокий		оптимальный		средний		низкий	
	Кн	Кт	Кн	Кт	Кн	Кт	Кн	Кт
Эмоционально-волевой	5,9	11,7	17,6	23,6	41,2	53,0	35,3	11,7
Познавательно-оценочный	11,7	17,6	11,7	29,4	23,6	35,3	53,0	17,6
Коммуникативный	5,9	11,7	17,6	29,4	41,2	47,2	35,3	11,7
Мотивационно-поведенческий	5,9	11,7	17,6	29,4	41,2	47,2	35,3	11,7
Общий (интегральный)	5,9	11,7	17,6	29,4	41,2	47,2	35,3	11,7

Условные обозначения этапов: Кн – констатирующий; Кт – контрольный.

Анализ результатов показал, что после апробации модели уменьшилось количество студентов с низким уровнем эмоционально-волевого компонента профессиональной готовности к оказанию пострадавшим экстренной психологической помощи – на 23,6%, а также увеличилось количество студентов со средним уровнем на 11,8 %, оптимальным уровнем – на 6%, высоким уровнем – на 5,8%. У большинства студентов отмечается тенденция повышения уверенности в освоенности действий, позволяющих экстренно оказывать психологическую помощь пострадавшим, и в

результативности самоорганизации, самоконтроля и саморегуляции.

Также значительно уменьшилось количество студентов с низким уровнем познавательного компонента профессиональной готовности к оказанию пострадавшим экстренной психологической помощи на 35,4%, увеличилось количество со средним уровнем на 11,7%, оптимальным уровнем – на 17,7%, с высоким уровнем – на 5,9%. У большинства студентов отмечается повышение уровня знаний о психологических проблемах, возникающих у пострадавших в экстремальных условиях, об

особенностях взаимодействия с ними в процессе экстренного оказания психологической помощи, о техниках саморегуляции и последующего самовосстановления.

После апробации модели уменьшилось количество студентов с низким уровнем коммуникативного компонента профессиональной готовности к оказанию пострадавшим экстренной психологической помощи на 23,6%, увеличилось количество со средним уровнем – на 6%, оптимальным уровнем – на 11,8%, с высоким уровнем – на 5,8%. Большинство студентов освоены коммуникативные действия и способы их мгновенного применения с учетом психологических характеристик ситуации общения.

Также уменьшилось количество студентов с низким уровнем мотивационно-поведенческого компонента профессиональной готовности к оказанию пострадавшим экстренной психологической помощи на 23,6%. Вследствие этого увеличилось количество студентов с остальными уровнями (со средним – на 6%, с оптимальным – на 11,8%, с высоким – на 5,8%). Большинство студентов заинтересованы в выполнении профессиональных задач в условиях особого риска, что сопряжено с наличием определенных мотивационно-поведенческих ресурсов (например, таких, как стремление оказывать психологическую помощь и поддержку нуждающимся в этом).

Сравнение данных общего (интегрального) уровня на констатирующем (исходном) и контрольном (итоговом) этапах согласуется с выявленными тенденциями. Полученные данные подтверждают, что после апробации созданной модели существенно снизилось количество студентов, обладающих низким уровнем профессиональной готовности к оказанию пострадавшим экстренной психологической помощи. Большинство студентов стали обладателями высокого, оптимального и среднего уровней этого свойства.

Для оценки значимости произошедших изменений использован критерий знаков G. При расчете сравнивались значения исходного и итогового уровней компонентов профессиональной готовности студентов к оказанию пострадавшим экстренной психологической помощи, полученные на разных этапах исследования. Обнаружено, что в группе студентов, участвовавших в апробации модели, произошел значимый сдвиг показателей ($p \leq 0,01$) по всем оцениваемым компонентам.

Заключение. Процесс профессионального образования бакалавров психолого-педагогического направления подготовки не предусматривает освоения компетенций, связанных с оказанием пострадавшим экстренной психологической помощи: это прерогатива магистратуры или форм дополнительного образования. Однако на государственном уровне в настоящее время выдвигается задача повышения безопасности в образовательных организациях (включая психологическую безопасность), требующая решения.

Студенчество является важным кадровым ресурсом, который необходимо задействовать для подготовки к опережающему решению задач и экстренному преодолению возможных психологических угроз, возникающих в образовательных организациях в условиях нестабильности и неопределенности современного VUCA-мира, его сложности и неоднозначности. Профессиональная готовность к оказанию студентом экстренной психологической помощи пострадавшим представляет собой интегральное профессионально-личностное образование, которое обеспечивает единство его теоретической и практической профессионально-личностной подготовки в процессе решения экстренных профессиональных задач.

В процессе исследования создана модель развития профессиональной готовности студента к оказанию экстренной психологической помощи, включающая ряд аспектов (теоретико-методологический, перспективно-стратегический, содержательно-реализационный, организационно-технологический и рефлексивно-преобразующий). Для ее реализации в образовательный процесс на выпускном курсе бакалавриата встраиваются специально созданные модули. Содержательно они включают дидактические единицы, связанные с отработкой действий, необходимых в процессе оказания пострадавшим экстренной психологической помощи, освоение которых способствует развитию профессиональной готовности будущего педагога-психолога к их осуществлению.

С помощью критерия знаков G доказано, что произошедший значимый сдвиг показателей ($p \leq 0,01$) по всем компонентам развиваемой профессиональной готовности студентов к оказанию экстренной психологической помощи, участвовавших в апробации модели, подтверждает ее эффективность и перспективность применения.

Литература:

1. Варданян Ю.В. Профессиональная психологическая подготовка как фактор психологической безопасности / Ю.В. Варданян, О.М. Воробьева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 7. – С. 127-132.
2. Варданян Ю.В. Дополнительная образовательная программа как источник развития профессиональных компетенций бакалавра психолого-педагогического направления / Ю.В. Варданян, Е.А. Лежнева // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 145-150.
3. Дрянных Н.В. Трактовка понятия «профессиональная готовность» в контексте подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности / Н.В. Дрянных, Т.В. Лодкина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2021. – № 1 (100). – С. 180–195.
4. Зеер Э.Ф. Реализация компетентного подхода в системе инновационного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 4. – С. 6-11.
5. Карапетян Л.В. Мотивационная готовность психологов к оказанию экстренной психологической помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях / Л.В. Карапетян, Е.А. Редина // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. – 2021. – № 1. – С. 107–115.
6. Поройский С.В. Профессиональная готовность врача к действиям в экстремальных ситуациях / С.В. Поройский, А.Д. Доника, М.В. Еремина // Вестник ВолгГМУ. – 2014. – № 2 (50). – С. 109–112.
7. Харитоновна Т.Г. Методические аспекты разработки и использования опросника «Психологическая готовность к оказанию помощи пострадавшим в экстремальной ситуации» [Электронный ресурс] / Т.Г. Харитоновна, К.С. Ставская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 8 (август). – Режим доступа: <http://ekconcept.ru/2019/192034.htm>
8. Хуторской А.В. Модель компетентного образования / А.В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 9-16.
9. Черемисова И.В. Личностные факторы готовности обучающихся к профессиональной деятельности по оказанию помощи пострадавшим в экстремальной ситуации / И.В. Черемисова, С.А. Гапонова // Прикладная юридическая психология. – 2020. – № 1 (50). – С. 30–35.
10. Шойгу Ю.С. Организация и оказание экстренной психологической помощи детям, пострадавшим в чрезвычайных ситуациях (на примере работы специалистов психологической службы МЧС России в школе № 127 г. Пермь) / Ю.С. Шойгу, Л.Н. Тимофеева, Е.В. Курилова // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2(34). – С. 55–63.

References:

1. Vardanyan Yu.V. Professional psychological training as a factor of psychological safety / Yu.V. Vardanyan, O.M. Vorobyova // Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University. – 2017. – № 7. – P. 127-132.
2. Vardanyan Yu. V. Additional educational program as a source of development of professional competencies of a bachelor of psychological and pedagogical direction / Yu.V. Vardanyan, E.A. Lezhneva // Siberian Pedagogical Journal. – 2012. – № 8. – P. 145-150.
3. Dryanykh N.V. Interpretation of the concept of "professional readiness" in the context of preparing university students for future professional activity / N.V. Dryanykh, T.V. Lodkina // Bulletin of Cherepovets State University. – 2021. – № 1 (100). – P. 180-195.
4. Zeer E.F. Implementation of the competence approach in the system of innovative education / E.F. Zeer, E.E. Simanyuk // Innovative projects and programs in education. – 2015. – № 4. – P. 6-11.
5. Karapetyan L.V. Motivational readiness of psychologists to provide emergency psychological assistance to victims in emergency situations / L.V. Karapetyan, E.A. Redina // Biomedical and socio-psychological problems of safety in emergency situations. – 2021. – № 1. – P. 107-115.
6. Poroyskiy S.V. Professional readiness of a doctor to act in extreme situations / S.V. Poroyskiy, A.D. Donika, M.V. Eremina // Bulletin of VolgSMU. – 2014. – № 2 (50). – P. 109-112.
7. Kharitonova T.G. Methodological aspects of development and use of the questionnaire "Psychological readiness to assist victims in an extreme situation" [Electronic resource] / T.G. Kharitonova, K.S. Stavskaya // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2019. – № 8 (August). – Access mode: <http://ekconcept.ru/2019/192034.htm>
8. Khutorskoy A.V. Model of competence education / A.V. Khutorskoy // Higher education today. – 2017. – № 12. – P. 9-16.
9. Cheremisova I.V. Personal factors of students' readiness for professional activity to assist victims in an extreme situation / I.V. Cheremisova, S.A. Gaponova // Applied legal psychology. – 2020. – № 1 (50). – P. 30-35.
10. Shoigu Yu.S. Organization and provision of emergency psychological assistance to children affected in emergency situations (on the example of work of specialists of the psychological service of the Ministry of Emergency Situations of Russia at school No. 127 in Perm) / Yu.S. Shoigu, L.N. Timofeeva, E.V. Kurilova // National Psychological Journal. – 2019. – № 2(34). – P. 55-63.

Сведения об авторах:

Варданыан Юлия Владимировна (г. Саранск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, e-mail: julia_vardanyan@mail.ru

Кечина Марина Александровна (г. Саранск, Россия), старший преподаватель кафедры психологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, e-mail: kechina30@mail.ru

Михалкина Светлана Александровна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, e-mail: s.a.mihalkina@gmail.com



УДК 159.9

Исследование продуктивного поведения во взаимосвязи с личностными и регуляторными характеристиками студентов в учебном процессе

Productive behavior in relation to the personal and regulatory characteristics of students in the educational process

Хусаинова С.В., *Институт педагогики, психологии и социальных проблем, us@ippisp.ru*

Федоренко М.В., *Казанский (поволжский) федеральный университет, fedorenko60@mail.ru*

Шакирова Г.Ф., *Казанский (поволжский) федеральный университет, gkharis@gmail.com*

Khusainova S., *Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, us@ippisp.ru*

Fedorenko M., *Kazan (Volga Region) Federal University, fedorenko60@mail.ru*

Shakirova G., *Kazan (Volga Region) Federal University, gkharis@gmail.com*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.028

Ключевые слова: личностные характеристики, студенты, саморегуляция, обратная связь, учебный процесс.

Keywords: personal characteristics, students, self-regulation, feedback, educational process.

Аннотация. В интенсивно развивающемся обществе и введении в обучение специальных автоматизированных технологий используемых при проведении занятий значительно облегчает учебный процесс. Цель статьи заключается в нахождении взаимосвязи личностных и регуляторных характеристик выявленных при построении обратной связи в учебном процессе для актуализации продуктивного поведения.

Для нахождения вдохновляющего триггера продуктивного поведения авторами выявлен принцип обратной связи, определяющий форму информационного взаимодействия, контроль которого осуществляется системой приемов, направленных на его участников для оценки результатов и последующей их коррекции. Раскрыта сущность проявления саморегуляции заключающейся в функционировании регуляторных процессов планирования, программирования, моделирования и оценки результатов, а также регуляторно-личностными свойствами в установлении взаимосвязи между волевой саморегуляцией и склонностью к продуктивному поведению.

Предложено рассмотрение построения обратной связи в формате сильно-структурированной среды (ФГОС, информационные платформы, удаленные формы обучения во время пандемии) оказывающей влияние на проявление стабильных и регуляторных характеристик обучающихся. Доказано, что введение дистанционного образования в вузе в постоянном формате приводит к повышению уровня нейротизма у 30% обучающихся и у 70% проявление отношения к дистанционному обучению как к трудной ситуации.

Статья предназначена для исследователей в области автоматизированных технологий, педагогам, педагогам-психологам и аспирантам.

Abstract. In an intensively developing society and the introduction of special automated technologies used in teaching classes, it greatly facilitates the educational process. The purpose of the article is to find the relationship between personal and regulatory characteristics identified when building feedback in the educational process to actualize productive behavior.

To find an inspiring trigger of productive behavior, the authors identified the principle of feedback, which determines the form of information interaction, which is controlled by a system of techniques aimed at its participants to assess the results and their subsequent correction. The essence of the manifestation of self-regulation is revealed, which consists in the functioning of regulatory processes of planning, programming, modeling and evaluation of results, as well as regulatory and personal properties in establishing the relationship between volitional self-regulation and the propensity for productive behavior.

It is proposed to consider the construction of feedback in the format of a highly structured environment (FSES, information platforms, remote forms of education during a pandemic) that influences the manifestation of stable and regulatory characteristics of students. It has been proven that the introduction of distance education in a university in a

permanent format leads to an increase in the level of neuroticism in 30% of students and in 70% of the manifestation of an attitude towards distance learning as a difficult situation.

The article is intended for researchers in the field of automated technologies, educators, educational psychologists and graduate students.

Введение. Актуальность изучения информационного пространства с использованием автоматизированных технологий, содержит обзор состояния проблемы в области построения обратной связи в учебном процессе. Зарубежные ученые создали обширную базу инструментов и знаний в автоматизации, которые сделали массивы данных доступными для исследователей в широком диапазоне областей [22]. Есть описание методологии, принципов и перспективы применения автоматизированных в научных исследованиях [20;21]. Создана концептуальная основа для принятия решений по психологической безопасности их использования.

В психологии с использованием автоматизированных технологий наиболее распространены исследования в области психического здоровья и благополучия, психических состояний, употребления психоактивных веществ, влияния социальных сетей на психику личности и т.д. [9-11].

В исследовании Хайгебаерта [12] была установлена взаимосвязь между психологическим состоянием людей и склонностью к определенному поведению. Это было обнаружено вследствие анализа моделей человеческих действий (записи данных текста, изображений и видео) с помощью цифровых технологий с использованием автоматизированных технологий.

В исследованиях Зиммермана [13] было установлено, что студенты в процессе обучения используют метакогнитивные, мотивационные и поведенческие саморегуляторные механизмы для достижения конкретной цели обучения и сохранения производительности деятельности. При этом эти три процесса тесно интегрированы друг с другом:

Метакогниция: предполагается, что студенты сознательно думают и оценивают эффективность когнитивных стратегий, которые они используют для выполнения учебной задачи. Отслеживание этих процессов, где оценка прогресса ведет к тому, что студенты самостоятельно анализируют и корректируют стратегии, если это необходимо [14].

Мотивация при онлайн обучении способствует «иницированию и поддержке целенаправленных действий, игнорированию отвлекающих факторов или неудач». Это

включает в себя постановку целей и использование стратегий для достижения этой цели. Поведение студента в процессе саморегуляции в онлайн обучении характеризуется позитивностью, связанной с успешным или желаемым решением учебной задачи. Такое поведение может включать поиск дополнительных заданий, составление расписания для лучшего управления временем, изменение среды, чтобы избежать отвлекающих факторов и искушений, ведение ежедневника и, «поиск помощи» – обращение к инструктору или другим учащимся в онлайн – среде.

Кроме того, учеными выявлено, что студенты иногда ошибочно приписывают желательный результат принятой стратегии поведения в онлайн обучении [15]. Студенты не обязательно ставят целью получение или совершенствование знаний, они могут быть сосредоточены на производительности и скорости решения учебных заданий [16]. Поэтому преподаватели не должны ожидать, что студенты станут лучше саморегулировать свое состояние только лишь за счет увеличения контактов или опыта в дистанционном формате обучения. Учитывая, что существует положительная взаимосвязь между возможностями студентов к саморегуляции состояний в онлайн обучении и их академической успеваемостью [17], у них могут не развиваться саморегуляторные механизмы.

Таким образом, несмотря на то, что саморегуляция исследуется десятилетиями, важным компонентом успешного обучения в онлайн среде она стала сравнительно недавно [18]. Поэтому важно учитывать различные механизмы и стратегии саморегуляции в процессе обучения для того, чтобы не снижалась академическая успеваемость и не терялась мотивация к обучению [19].

Т.В. Гавриленко и З.И. Рябикина [1] рассматривают формирование устойчивых диспозиций черт личности, которые служат для координации деятельности субъекта и требований объективных пространств его бытия и конкретизируются в индивидуальном стиле саморегуляции. Таким образом, способность субъекта к самоорганизации является основным психологическим ресурсом, который позволяет человеку развиваться и переходить к решению проблем адаптации. Стадия перехода или изменения вида деятельности является

самостоятельным звеном саморегуляции и сопровождается ее общим снижением на фоне повышения оценки результатов деятельности, принятия риска, самооффективности и устойчивости. По мнению авторов, производительность образовательной деятельности достигает наивысшего значения при наличии сформированной системы сознательной саморегуляции, важными составляющими которой являются планирование и способность оценивать результаты; а также субъективное ощущение личной эффективности, жизненной силы [2;4].

Авторы другого исследования проводили серию психологических тренингов и индивидуальных консультаций, по специально разработанной программе, с эмоционально нестабильными студентами первокурсниками. В результате эмпирического исследования было доказано, что специфика стиля саморегуляции среди будущих психологов обеспечивается структурой, которая включает в себя высокий уровень развития планирования, программирования и гибкость регулирующей личностной собственности в сочетании с положительное включение моделирования, оценки результатов и нормативно-личностного свойства независимости. Именно эта взаимосвязь переменных имеет наибольшее взаимное подкрепление и взаимную компенсацию и ведет к высокой функциональности, стабильности и эффективности индивидуального стиля саморегуляции будущих психологов, а также способствует достижению целей их образования и профессиональной деятельности. Стиль саморегуляции студентов с высоким общим уровнем саморегуляции добровольной деятельности, при котором отсутствуют неразвитые регуляторные процессы и негативные связи, является наиболее гармоничной структурой взаимной корреляции. Выбирая стиль саморегуляции, который максимально обеспечивает эффективность и стабильный успех образовательной и профессиональной деятельности, студенты-психологи должны планировать свою деятельность, самостоятельно ставить упорядоченные и реалистичные цели, продумывать методы действия по их достижению в деталях, а также возможность оперативно оценить изменение значимых внутренних и внешних условий и внести соответствующие исправления.

В статье Швецов В.А. и Шарапова А.О. [8] рассматривается проблема формирования содержательных характеристик сознательной саморегуляции и временной перспективы

студентов на разных этапах обучения в вузе. Сознательная саморегуляция в этом случае позволяет подчеркнуть важность процессов планирования, моделирования, прогнозирования и постановки целей в рамках формирования временной ориентации. Развитие регуляторной автономии определяется степенью независимости ценностей и поведения субъектов образовательного процесса от внешних воздействий.

Исследования последних лет убедительно показали, что процессы обучения, педагогические приемы и процессы усвоения учебного материала связаны с работой головного мозга, тончайшими механизмами на уровне нейронов и межнейронных синапсов. Система оценки электронных учебных материалов строится на возможности восприятия студентами информации с мониторов. Так авторы отмечают, что актуальна и интересна роль интеллектуальных компьютерных игр в развитии когнитивных способностей человека и возможности улучшить процесс усвоения информации и влиять на процессы обучения. Ряд исследований убедительно свидетельствуют, что интеллектуальные и развивающие компьютерные игры оказались совершенно бесполезны, они не ведут к росту когнитивных способностей мозга. Таким образом, представленные результаты нейробиологических исследований, свидетельствуют о существовании специфических нейрофизиологических законов процесса обучения и восприятия информации, которые необходимо учитывать при проектировании дистантных образовательных программ [3].

Л.Н. Синельникова [6] в своей статье делится опытом обучения студентов, получающих степень магистра, по заочной форме обучения сравнивая дистанционное обучение и самостоятельное обучение. Предложена система интерактивных методов обучения, направленных на эффективное обучение. Особое внимание уделяется организации самостоятельной работы студентов и различным формам обратной связи. В статье демонстрируется ряд важных инновационных компетенций, формирующихся в процессе преподавания и обучения.

Материалы и методы исследования. В исследовании применялись следующие методики: Опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И. Моросановой [3]; Личностный опросник Айзенка ЕРІ [5]; Тест-опросник Исследование волевой саморегуляции, разработанный А.В. Зверьковым и Е.В. Эйдманом [7], анкетирование на выявление

положительного/негативного отношения к дистанционному обучению.

Объект исследования – студенты вуза.

Предмет исследования заключался в выявлении особенностей взаимосвязи личностных и регуляторных характеристик обучающихся при построении обратной связи в учебном процессе.

Цель исследования направлена на определение взаимосвязи личностных и регуляторных характеристик, выявленных при построении обратной связи в учебном процессе.

Задачи исследования: проанализировать и теоретически обосновать заявленную тему исследования; провести эмпирический анализ результатов тестирования; провести

интерпретационный анализ полученных результатов.

Гипотеза исследования. Построение обратной связи в формате сильно структурированной среды оказывает влияние на проявление стабильных и регуляторных характеристик обучающихся. Введение дистанционного образования в вузе в постоянном формате приводит к повышению уровня нейротизма у 30% обучающихся.

Выборку исследования составили обучающиеся первого и четвертого курсов педагогических специальностей КФУ в количестве 405 человек.

Результаты исследования. Далее был проведен дисперсионный анализ ANOVA для выявления стабильных и регуляторных характеристик обучающихся.

Таблица 1. – Результаты дисперсионного анализа взаимосвязи личностных и регуляторных характеристик обучающихся в учебном процессе при построении обратной связи

ANOVA						
	Кластер		Ошибка		F	Знач.
	Ср. квадрат	ст.своб..	Ср. квадрат	ст.своб.		
Нейротизм	88,201	1	22,746	133	3,88	0,05
ОУС	116,979	1	23,488	133	4,98	0,05
Планирование	15,413	1	3,684	133	4,18	0,05
Моделирование	38,640	1	3,769	133	10,25	0,001
Индекс самообладания	27,806	1	6,216	133	4,47	0,05
Нейротизм1	1441,751	1	24,893	133	57,91	0,001
ОУС1	1828,624	1	20,336	133	89,92	0,001
Планирование1	56,045	1	3,643	133	15,38	0,001
Моделирование1	142,370	1	2,057	133	69,2	0,001
Программирование1	99,763	1	2,045	133	48,78	0,001
Оценивание1	65,023	1	1,984	133	32,77	0,001
Гибкость1	74,667	1	3,510	133	21,27	0,001
Самостоятельность1	24,463	1	5,407	133	4,52	0,05
Индекс волевой саморегуляции1	1309,037	1	10,984	133	119,17	0,001
Индекс настойчивость1	803,603	1	6,813	133	117,95	0,001
Индекс самообладания1	342,045	1	3,518	133	97,23	0,001
Нейротизм4	359,343	1	49,416	133	7,27	0,01
Самостоятельность4	15,717	1	3,669	133	4,28	0,05
Интроверсия4	8,926	1	7,333	133	2,382	0,05

Проведенный нами дисперсионный анализ для выявления зависимостей для трех выборок и изучения соотношения межгрупповой изменчивости с применением F – критерия

Фишера, см. таблицу 1, видно, что полученные результаты зависимостей в экспериментальных данных в средних значениях находятся в пределах значимости ($p \leq 0,01$).

Таблица 2. – Конечные центры кластеров связи личностных и регуляторных характеристик обучающихся

	Кластер	
	1	2
Нейротизм	13,47	15,09
ОУСаморегуляции	31,17	29,29

Продолжение таблицы 2

	Кластер	
	1	2
Планирование	6,60	5,92
Моделирование	5,98	4,91
Инд. самообладания	8,10	7,19
нейротизм ¹	12,65	19,23
ОУСсаморегуляции ¹	33,43	26,03
ОУСсаморегуляции ¹	33,43	26,03
Планирование ¹	6,62	5,32
Моделирование ¹	6,53	4,47
Программирование ¹	7,12	5,39
Оценивание ¹	6,65	5,25
Гибкость ¹	7,28	5,79
Самостоятельность ¹	4,85	5,71
Иволевой ¹	15,87	9,60
Инд.настойчивость ¹	10,88	5,97
Инд.самообладание ¹	8,75	5,55
интроверсия ⁴	13,70	15,33
нейротизм ⁴	12,65	15,93
Самостоятельность ⁴	5,10	5,79

Принцип обратной связи определяет форму информационного взаимодействия, контроль которого осуществляется системой приемов, направленных на его участников для оценки результатов и последующей их коррекции.

Результаты обучающихся 1 курса (филологи) разбиты по двум кластерам: первый составил регуляторные характеристики, второй личностные характеристики. Кластер «Регуляторные характеристики» включает в себя «общий уровень саморегуляции» (0,05), «планирование» (0,05), «моделирование» (0,05) и волевой компонент – «индекс самообладания» (0,05). Второй Кластер «Стабильность» включил в себя «нейротизм» (0,05).

Результаты обучающихся первого курса (математики) разбиты по двум кластерам: первый составил регуляторные характеристики, второй личностные характеристики. Кластер «регуляторные характеристики» включает в себя «общий уровень саморегуляции» (0,05), «планирование» (0,05), «моделирование» (0,05), «программирование» (0,05), «оценивание» (0,05), «гибкость» (0,05), и волевой компонент – «индекс самообладания» (0,05), «индекс саморегуляции» (0,05), «индекс настойчивости» (0,05). Второй Кластер «стабильность» включил в себя «нейротизм» (0,01) и «самостоятельность» (0,01).

Результаты обучающихся четвертого курса (историки) разбиты по двум кластерам: первый составил регуляторные характеристики, второй личностные характеристики. Кластер «регуляторные характеристики» не имеет

представленности, но второй кластер «стабильность» включил в себя «нейротизм» (0,05) и «самостоятельность» (0,05).

Также, были отмечены результаты анкетирования, дающие объяснения выбора принципа обратной связи. Ответ на вопрос «Испытываете ли вы трудности в результате перехода на дистанционное обучение?». Анализ ответов обучающихся показал следующее: введение дистанционного образования в вузе в постоянном формате приводит к повышению уровня нейротизма у 30% обучающихся и у 70% проявление отношения к дистанционному обучению как к трудной ситуации

В трудной ситуации, обучающиеся четвертого курса, показали высокие результаты по шкале «гибкость», это говорит о том, что они способны к быстрому оцениванию значимых условий, в которых способны решать поставленную задачу, доводить дело до конца. Обучающиеся первого курса показали низкие результаты по шкале «гибкость», это говорит о трудностях, испытываемых ими в быстро изменяющейся обстановке с трудом привыкают к изменениям в жизни и деятельности. Они с трудом ориентируются в изменяющейся ситуации и плохо оценивают рассогласование полученных результатов. У них возникают регуляторные сбои, что влечет за собой неудачи в выполнении деятельности.

Заключение. Проведенное исследование в условиях учебного процесса отражает практическую значимость показывающее на

необходимость планирования дополнительных исследований и изучения обратной связи в учебном процессе. Выявлено, что на успешность выполняемой деятельности в дистанционном формате обучения оказывают влияние как личностные, так и регуляторные характеристики студентов. Анализ результатов подтвердил взаимосвязи личностных и регуляторных характеристик, выявленных при построении обратной связи в учебном процессе.

Для нахождения вдохновляющего триггера продуктивного поведения авторами выявлен принцип обратной связи, определяющий форму информационного взаимодействия, контроль которого осуществляется системой приемов, направленных на его участников для оценки результатов и последующей их коррекции. Раскрыта сущность проявления саморегуляции заключающейся в функционировании регуляторных процессов планирования, программирования, моделирования и оценки результатов, а также регуляторно-личностными свойствами в установлении взаимосвязи между

волевой саморегуляцией и склонностью к продуктивному поведению.

Авторами сформулирован принцип обратной связи, определяющий форму информационного взаимодействия, контроль которого осуществляется системой приемов, направленных на его участников для оценки результатов и последующей их коррекции.

Сущность проявления саморегуляции в функционировании регуляторных процессов заключается в возможности студентов четвертого курса к самостоятельному осуществлению планирования, программирования, моделирования и оценки результатов, а также отмечать трудные ситуации и проявлять компоненты волевой саморегуляции.

В формате обучения и сбора первичных данных, автоматизированных технологий, предложено рассмотрение построения обратной связи, оказывающей влияние на проявление стабильных и регуляторных характеристик обучающихся. Необходимо учитывать дистанционное обучение на первом курсе как трудную ситуацию.

Литература:

1. Гавриленко Т.В., Рябикова З.И. Личностные особенности субъекта саморегуляции как фактор, обуславливающий стратегию самоорганизации в ситуации выбора / Т.В. Гавриленко, З.И. Рябикова // Научный журнал КубГАУ - Scientific Journal of KubSAU. - 2017. - № 134. - С. 905-923.
2. Медовикова Е.А. Взаимосвязь параметров осознанной саморегуляции и временной перспективы студентов на различных этапах обучения / Е.А. Медовикова // Вестник КемГУ. - 2015. - № 2-5 (62). - С. 101-106.
3. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» / В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев // Вопросы психологии. - 2000. - № 2. - С. 118-127.
4. Намаканов Б.А., Расулов М.М. Дистантное обучение как современная концепция образования / Б.А. Намаканов, М.М. Расулов // Сибирский педагогический журнал. - 2011. - № 1. - С. 80-88.
5. Сборник психологических тестов: пособие; сост. Е.Е. Миронова. - Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. - Ч. 1. - 155 с.
6. Синельникова Л.Н. Смешанное (контактно-дистантное) обучение в магистратуре: факторы успешности / Л.Н. Синельникова // Гуманитарные науки. - 2017. - № 1 (37). - С. 18-23.
7. Чибисова М.Ю. «Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями» / М.Ю. Чибисова. - М.: «Генезис», 2009. - 184 с.
8. Швецова В.А., Шарапов А.О. Стилевые особенности саморегуляции у студентов-психологов / В.А. Швецова, А.О. Шарапов // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 63-3. - С. 341-346.
9. Cioffi-Revilla C. Introduction to computational social science: Principles and applications. London: Springer-Verlag; 2014. - P. 23-66.
10. Matz Mayer-Schönberger V, Cukier K. Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think. Boston: Houghton Mifflin Harcourt; 2013. - 240 p.
11. McArdle JJ, Ritschard G, editors. Contemporary issues in exploratory data mining in the behavioral sciences. New York: Routledge; 2014. - 496 p.
12. Huyghebaert T., Gillet N., Fernet C., Lahiani F.J., Chevalier S., and Fouquereau E. (2017). Investigating the longitudinal effects of surface acting on managers' functioning through psychological needs. J. Occup. Health Psychol. 23. - P. 207-222. doi: 10.1037/ocp0000080
13. Zimmerman B.J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. New York, NY: Routledge. - P. 49-64.
14. Wandler J., & Imbriale W. (2017). Promoting undergraduate student self-regulation in online learning environments. Online Learning, 21:2. - P. 77-97. Retrieved from <http://doi:10.24059/olj.v21i2.881>
15. Barnard-Brak L., Paton V.O., & Lan W.Y. (2010). Self-regulation across time of first-generation online learners. Research in Learning Technology, 18(1). - P. 61-70.
16. Ferla J., Valcke M., & Schuyten G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement

motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 25. - P. 519-536.

17. Nota L., Soresi S., & Zimmerman B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41. – P. 198–215.

18. Barnard L., Lan W.Y., To Y.M., Paton V.O., & Lai S.L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12. – P. 1–6.

19. Khusainova S.V. Generation Z: ways, methods and forms of training (the question of increasing the motivation of students and the professional growth of teachers) / S.V. Khusainova, K. Palekha // *Proceedings 12th*

International Conference of Education, Research and Innovation November 11th-13th. – Seville, Spain. – 2019. – P. 3670-3675.

20. Ouyang Q., Wu C., and Huang L. (2018). Methodologies, principles and prospects of applying big data in safety science research. *Saf. Sci.* 101. – P. 60–71. doi: 10.1016/j.ssci.2017.08.012

21. Huang L., Wu C., Wang B., and Ouyang Q. (2018b). Big-data-driven safety decision-making: a conceptual framework and its influencing factors. *Saf. Sci.* 109. – P. 46–56. doi: 10.1016/j.ssci.2018.05.012

22. Chen E.E., and Wojcik S.P. A practical guide to big data research in psychology. *Psychol. Methods.* – 2016. – P. 21, 458–474. doi: 10.1037/met0000111

References:

1. Gavrilenko T.V., Ryabikina Z.I. Personal characteristics of the subject of self-regulation as a factor determining the strategy of self-organization in a situation of choice / T.V. Gavrilenko, Z. I. Ryabikina // *Scientific Journal of KubSAU.* - 2017. - № 134. - S. 905-923.

2. Medovikova E.A. The relationship between the parameters of conscious self-regulation and the temporal perspective of students at different stages of education. *Medovikova // Bulletin of the KemsSU.* - 2015. - № 2-5 (62). - S. 101-106.

3. Morosanova V.I., Sagiev R.R. Questionnaire "Style of self-regulation of behavior - SSP-98" / V.I. Morosanova, R.R. Sagiev // *Questions of psychology.* - 2000. - № 2. - S. 118-127.

4. Namakanov B.A., Rasulov M.M. Distance learning as a modern concept of education / B.A. Namakanov, M.M. Rasulov // *Siberian Pedagogical Journal.* - 2011. - № 1. - S. 80-88.

5. Collection of psychological tests: manual; comp. HER. Mironov. - Minsk: Women's Institute ENVILA, 2005. - Part 1. - 155 p.

6. Sinelnikova L.N. Mixed (contact-distant) education in magistracy: factors of success / L.N. Sinelnikova // *Humanities.* - 2017. - № 1 (37). - S. 18-23.

7. Chibisova M.Yu. "Psychological preparation for the exam. Work with students, teachers, parents" / M.Yu. Chibisov. - M.: "Genesis", 2009. - 184 p.

8. Shvetsova V.A., Sharapov A.O. Style features of self-regulation in psychology students / V.A. Shvetsova, A.O. Sharapov // *Problems of modern pedagogical education.* - 2019. - № 63-3. - S. 341-346.

9. Cioffi-Revilla C. Introduction to computational social science: Principles and applications. London: Springer-Verlag; 2014. - R. 23-66.

10. Matz Mayer-Schönberger V, Cukier K. Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think. Boston: Houghton Mifflin Harcourt; 2013. - 240 p.

11. McArdle JJ, Ritschard G, editors. Contemporary issues in exploratory data mining in the behavioral sciences. New York: Routledge; 2014. - 496 p.

12. Huyghebaert T., Gillet N., Fernet C., Lahiani F.J., Chevalier S., and Fouquereau E. (2017). Investigating the longitudinal effects of surface acting on managers

'functioning through psychological needs. *J. Occup. Health Psychol.* 23. P. 207–222. doi: 10.1037/ocp0000080

13. Zimmerman B.J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.* New York, NY: Routledge. R. 49-64.

14. Wandler J., & Imbriale W. (2017). Promoting undergraduate student self-regulation in online learning environments. *Online Learning*, 21: 2. - R. 77-97. Retrieved from <http://doi:10.24059/olj.v21i2.881>

15. Barnard-Brak L., Paton V.O., & Lan W.Y. (2010). Self-regulation across time of first-generation online learners. *Research in Learning Technology*, 18 (1). - R. 61–70.

16. Ferla J., Valcke M., & Schuyten G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 25. P. 519-536.

17. Nota L., Soresi S., & Zimmerman B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41. - P. 198-215.

18. Barnard L., Lan W.Y., To Y.M., Paton V.O., & Lai S.L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12. - P. 1–6.

19. Khusainova S.V. Generation Z: ways, methods and forms of training (the question of increasing the motivation of students and the professional growth of teachers) / S.V. Khusainova, K. Palekha // *Proceedings 12th International Conference of Education, Research and Innovation* November 11th-13th. - Seville, Spain. - 2019. - P. 3670-3675.

20. Ouyang Q., Wu C., and Huang L. (2018). Methodologies, principles and prospects of applying big data in safety science research. *Saf. Sci.* 101. - P. 60–71. doi: 10.1016/j.ssci.2017.08.012

21. Huang L., Wu C., Wang B., and Ouyang Q. (2018b). Big-data-driven safety decision-making: a conceptual framework and its influencing factors. *Saf. Sci.* 109. - P. 46-56. doi: 10.1016/j.ssci.2018.05.012

22. Chen E.E., and Wojcik S.P. A practical guide to big data research in psychology. Psychol. Methods. - 2016.

- P. 21, 458–474. doi: 10.1037/met0000111

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Хусаинова Светлана Владимировна (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: sv_husainova@mail.ru

Федоренко Марина Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Казанского государственного университета, e-mail: fedorenko60@mail.ru

Шакирова Гульшат Фиразовна (г. Казань, Россия), доцент кафедры педагогической психологии, Казанского государственного университета, e-mail: gkharis@gmail.com



УДК 88.3

Стрессоустойчивость и копинг поведение выпускников вуза как фактор их трудоустройства

Stress resistance and coping behavior of university graduates as a factor in their employment

Бабкин Д.В., ФГБОУ «Кубанский государственный университет», nevinoven23@gmail.com

Бубнова И.С., ФГБОУ «Кубанский государственный университет», irinaz-bubnova@yandex.ru

Миронова С.Р., Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева, srmironova@yandex.ru

Babkin D., master student Kuban State University, nevinoven23@gmail.com

Bubnova I., Kuban State University, irinaz-bubnova@yandex.ru

Mironova S., Tupolev Kazan National Research Technical Universit, srmironova@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.029

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, копинг, копинг стратегия, копинг поведение, трудоустройство, выпускник вуза.

Keywords: stress, stress resistance, coping, coping strategy, coping behavior, employment, university graduate.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что выпускники вузов очень часто остаются не востребованными на рынке труда и профессионально дезадаптируются. В статье представлен анализ наиболее актуальных проблем формирования копинг стратегий поведения. Представлены результаты исследования стрессоустойчивости и копинг стратегий поведения безработных выпускников вуза и трудоустроившихся выпускников, согласно которым, выпускники ВУЗов, успешно устроившиеся на работу, наиболее часто используют относительно адаптивные когнитивные копинг стратегии поведения и адаптивные эмоциональные и поведенческие копинг стратегии поведения. Безработные выпускники ВУЗов часто используют неадаптивные варианты когнитивных копинг стратегий, относительно адаптивные варианты эмоциональных копинг стратегий, а также адаптивные поведенческие копинг стратегии поведения. Полученные выводы указывают на то, что проблемные жизненные ситуации требуют активизации познавательных способностей человека и эмоциональной устойчивости. Устойчивые и неустойчивые к стрессу выпускники ведут себя в трудных ситуациях по-разному, используя различные по адаптивности копинг стратегии поведения.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that university graduates very often remain unclaimed in the labor market and professionally maladapted. The article presents an analysis of the most pressing problems of the formation of coping strategies of behavior. The paper presents the results of a study of stress resistance and coping behavior strategies of unemployed university graduates and graduates who successfully got a job in their specialty, according to which, university graduates who have successfully got a job most often use relatively adaptive cognitive coping strategies of behavior and adaptive emotional and behavioral coping strategies of behavior. Unemployed university graduates often use non-adaptive variants of cognitive coping strategies, relatively adaptive variants of emotional coping strategies, and adaptive behavioral coping strategies of behavior. The findings indicate that problematic life situations require the mobilization of a person's cognitive abilities and emotional stability. Resistant and unstable people behave in difficult situations in different ways, using coping strategies of different adaptability.

Введение. Выпускникам вузов сегодня очень сложно найти свое место и адаптироваться к организационной структуре организации и трудовому коллективу, получить навыки

быстрого вхождения в профессию. Кроме того, у выпускников часто формируются определенные ожидания и представления о их будущей работе, о предмете труда, о профессиональных

обязанностях и функциях. В ситуации, когда ожидания ошибочны, а профессиональные навыки отсутствуют, выпускники испытывают неудовлетворенность профессией. Вместе с тем, подчеркнем, что молодежь является значимым ресурсом страны, в связи с чем проблема ее занятости является приоритетной частью социально-экономической политики государства. Однако для того, чтобы вчерашний студент мог максимально эффективно использовать знания, навыки и умения, полученные во время обучения в вузе, ему необходимо адаптироваться к условиям внешней и внутренней среды организации, уметь использовать адаптивные копинг стратегии поведения и обладать высоким уровнем стрессоустойчивости.

Безработица является мощным экономическим стрессором и способна оказать негативное воздействие на человека, поскольку сегодня отсутствие работы для большинства людей означает снижение жизненного уровня, а восприятие данной ситуации как угрожающей усугубляет ее «проблемность». В случае же конструктивной и адекватной реакции на данный стрессор, человек успешно справляется с возникшей трудностью. Решение проблемы, таким образом, определяется не только наличием стрессоров, сколько их когнитивной оценкой с последующей интерпретацией, например, как угрожающих, и наличием ресурсов и возможностей к их преодолению.

Результаты проведенных исследований, посвященных изучению процесса совладания человека с проблемными жизненными ситуациями, свидетельствуют о том, что копинг является сложным феноменом, содержание которого опосредовано длительностью стрессора, особенностями ситуации, а также когнитивной оценкой данного события. Последняя обусловлена личностными факторами, влияющими на оценку стрессора [6]. Анализ литературы показал, что при оценке стрессогенности стимула необходимо обращать внимание на такие параметры как неопределенность, значимость, неподконтрольность, а также наличие ресурсов личности для преодоления стресса и количество и возможность приложения усилий для их преодоления [1;3]. Стрессовая ситуация, таким образом, провоцирует трату личностных ресурсов для ее преодоления, задавая такие требования ситуации, когнитивная оценка которых приводит к осознанию несоответствия личностью данных требований и собственных возможностей [7].

Цель статьи: изучить уровень стрессоустойчивости выпускников вузов и

определить взаимосвязь стрессоустойчивости с ведущими копинг стратегиями личности.

Материалы и методы исследования. Опираясь на подход Р. Лазаруса и С. Фолкман, подчеркнем, что понятие «копинг» отражает процесс, направленный на управление ситуацией, а также на ее избегание или принятие [6]. Для преодоления стрессовой ситуации с целью снижения влияния стресса личность прилагает определенные усилия, поскольку осознает несоответствие требованиям внешней среды. Различные поведенческие и когнитивные усилия можно обозначить как психологическое преодоление стресса, которое может выступать в активной или пассивной формах.

Р. Лазарус и С. Фолкман отмечают, что копинг регулирует эмоции и выполняет функцию управления проблемами. Пассивное использование механизмов психологических защит, например, направленных на обесценивание стрессовой ситуации и снижение ее эмоционального напряжения, можно обозначить как пассивное копинг поведение [6]. Однако стрессовая ситуация, в данном случае, не изменяется.

Наоборот, при использовании активных копинг стратегий поведения, по мнению А. Нэзу, Т. Дзуриллы, М. Голдфрида, происходит активное разрешение проблем и формируется общая социальная компетентность личности [5].

Анализ литературы позволил выделить детерминанты выбора личностью копинг поведения. Так, к ним относятся эндогенные и экзогенные факторы [1]. Мирозрение личности и ее способности к принятию решений, физическое и психическое здоровье человека, его толерантность, лабильность, направленность и др. – можно отнести к эндогенным факторам [2;8;10].

Для определения уровня стрессоустойчивости и типов копинг-стратегий преодоления стресса были обследованы 40 выпускников ВУЗов в возрасте от 25 до 30 лет, из них: 22 респондента смогли устроиться на работу по специальности (Группа 1), и 18 респондентов, которые не смогли после окончания ВУЗа устроиться на работу по полученной специальности (Группа 2). В ходе исследования были использованы следующие психодиагностические методики: тест на самооценку стрессоустойчивости личности Н.В. Киршевой и Н.В. Рябчиковой, методика диагностики копинг-механизмов поведения Э. Хейма.

Результаты. Проведение методики диагностики стрессоустойчивости личности (Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова) позволило сформулировать следующие данные.

Из рисунка 1 видно, что в группе выпускников ВУЗов, устроившихся на работу по специальности (Группа 1) преобладает высокий и средний уровень стрессоустойчивости, в то время, как проведение данной методики в группе

выпускников ВУЗов, не устроившихся на работу по специальности (Группа 2) показало, что у них преобладает средний и низкий уровень стрессоустойчивости.

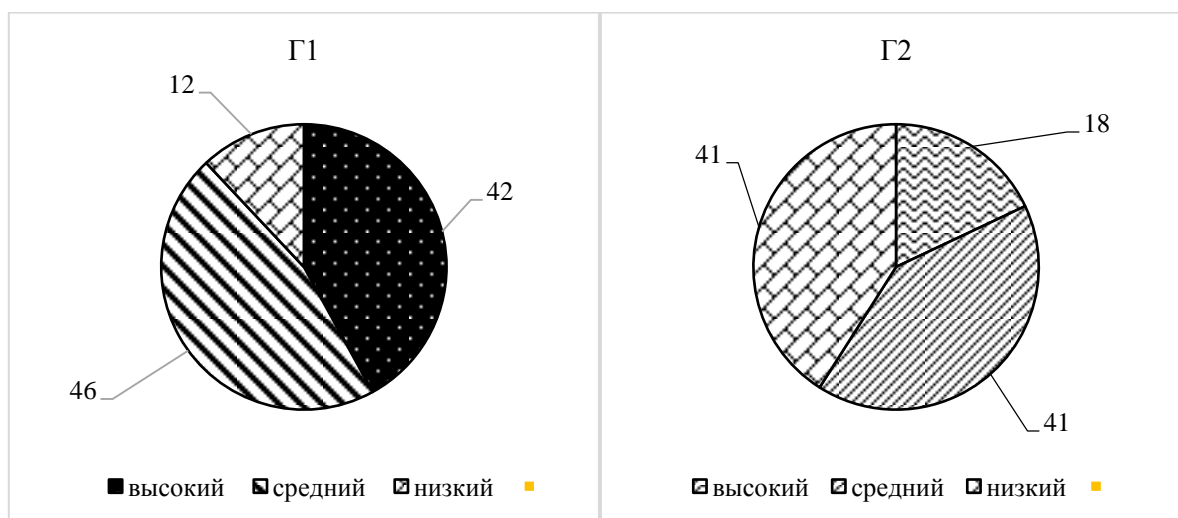


Рисунок 1. – Данные, полученные в ходе проведения теста на самооценку стрессоустойчивости личности (Н.В. Киришева, Н.В. Рябчикова)

Принимая во внимание результаты, полученные при проведении психодиагностического исследования уровня стрессоустойчивости выпускников ВУЗов, можно сделать вывод о том, что, и в первой, и во второй группе респондентов есть высокий, средний и низкий уровни стрессоустойчивости. Между тем, доля лиц с высоким уровнем стрессоустойчивости в группе выпускников ВУЗов, устроившихся на работу по специальности, больше, чем в группе выпускников ВУЗов, не устроивших на работу по специальности.

Применение методики диагностики копинг-механизмов поведения Хейма Э. позволило сформулировать следующие выводы.

У выпускников ВУЗов группы Г1 в большей степени преобладают такие когнитивные копинг стратегии поведения как «сохранение самообладания» и «придача смысла», которые авторы методики относили к категории относительно адаптивных и адаптивных стратегий, в то время как у респондентов группы Г2 преобладают такие стратегии как «игнорирование» (неадаптивная стратегия), «придача смысла» и «сохранение самообладания» (адаптивная и относительно адаптивная стратегии копинга).

Таблица 1. – Результаты, полученные в ходе проведения методики диагностики копинг-механизмов поведения Э. Хейма в группе Г1

	Когнитивный копинг, %	Эмоциональный копинг, %	Поведенческий копинг, %
Адаптивные	39	53	50
Относительно адаптивные	47	14	27
Неадаптивные	4	33	23

Анализ эмоциональных копинг стратегий у респондентов обеих групп позволил сформулировать следующие выводы. Так, в группе выпускников, успешно устроившись на работу (Группа 1), преобладают такие адаптивные стратегии как «оптимизм» и «протест», а также неадаптивная копинг

стратегия «агрессивность». У респондентов группы Г2 доминируют относительно адаптивная и адаптивная стратегии «пассивная кооперация» и «протест».

Методика диагностики копинг-механизмов поведения Э. Хейма позволила также выявить поведенческие копинг стратегии респондентов.

Так, в группе Г1 наиболее выражены такие поведенческие стратегии как «отступление» (неадаптивная стратегия), «сотрудничество» и «обращение» (адаптивные копинг стратегии). В группе Г2 у респондентов доминируют такие стратегии как «активное избегание» (неадаптивная стратегия), «сотрудничество», «альтруизм» и «обращение» (адаптивные стратегии).

Анализ таблицы позволяет сделать вывод о том, что респонденты из числа выпускников ВУЗов, успешно устроившиеся на работу,

наиболее часто используют относительно адаптивные когнитивные копинг стратегии поведения и адаптивные эмоциональные и поведенческие копинг стратегии поведения.

Из таблицы 2 видно, что безработные выпускники ВУЗов часто используют неадаптивные варианты когнитивных копинг стратегий, относительно адаптивные варианты эмоциональных копинг стратегий, а также адаптивные поведенческие копинг стратегии поведения.

Таблица 2. – Результаты, полученные в ходе проведения методики диагностики копинг-механизмов поведения Э. Хейма в группе Г2

	Когнитивный копинг, %	Эмоциональный копинг, %	Поведенческий копинг, %
Адаптивные	16	26	40
Относительно адаптивные	36	40	33
Неадаптивные	48	34	27

Применив ϕ^* критерий Фишера мы сопоставили две выборки. Сопоставление групп Г1 и Г2 было необходимо для оценки достоверности различий между процентными долями данных выборок. Сравнив процент испытуемых, характеризующийся высоким уровнем стрессоустойчивости личности в первой группе с процентом испытуемых, характеризующимся этим же качеством во второй группе, мы убедились, что доля лиц с высоким уровнем стрессоустойчивости в группе выпускников ВУЗов, устроившихся на работу по специальности, больше, чем в группе выпускников ВУЗов, не устроивших на работу по специальности. Сравнив процент испытуемых, характеризующийся средним уровнем стрессоустойчивости личности в первой группе с процентом испытуемых, характеризующимся этим же качеством во второй группе, мы убедились что, доля лиц со средним уровнем стрессоустойчивости в группе выпускников ВУЗов, устроившихся на работу по специальности, не больше, чем в группе выпускников ВУЗов, не устроивших на работу по специальности.

Сравнив процент испытуемых, характеризующийся низким уровнем стрессоустойчивости личности в первой группе с процентом испытуемых, характеризующимся этим же качеством во второй группе, мы убедились что, доля лиц с низким уровнем стрессоустойчивости в группе выпускников ВУЗов, устроившихся на работу по специальности, меньше, чем в группе

выпускников ВУЗов, не устроившихся на работу по специальности.

Заключение. Проведенное эмпирическое исследование позволило сформулировать вывод о том, что и в первой, и во второй группе респондентов есть высокий, средний и низкий уровни стрессоустойчивости. Однако, доля лиц с высоким уровнем стрессоустойчивости в группе выпускников ВУЗов, устроившихся на работу по специальности, больше, чем в группе выпускников ВУЗов, не устроивших на работу по специальности.

Выпускники ВУЗов, успешно устроившиеся на работу, наиболее часто используют относительно адаптивные когнитивные копинг стратегии поведения и адаптивные эмоциональные и поведенческие копинг стратегии поведения. Безработные выпускники ВУЗов часто используют неадаптивные варианты когнитивных копинг стратегий, относительно адаптивные варианты эмоциональных копинг стратегий, а также адаптивные поведенческие копинг стратегии поведения.

Таким образом, проблема устройства на работу после окончания ВУЗа может быть отнесена и к ситуации деятельности, поскольку необходимо предпринять какие-либо действия для того, чтобы устроиться на работу по специальности, и к проблемной жизненной ситуации. В проблемной жизненной ситуации деятельности человека противостоит среда, которая предъявляет высокие требования. Сложность требований среды связана с появлением новых задач, которые требуют

активизации познавательных способностей человека и эмоциональной устойчивости [4].

Устойчивые и неустойчивые к стрессу люди ведут себя в трудных ситуациях по-разному, используя различные по адаптивности копинг-стратегии поведения. Подчеркнем, что стрессовая ситуация для человека – это индивидуальный феномен, поскольку одна и та же ситуация у разных выпускников когнитивно оценивается по-разному: для одного – это стресс, а для другого – возможность. Когнитивная оценка стрессовой ситуации и определение ее как «травматической» зависит от субъективной значимости данной ситуации, ее оценки и интерпретации.

Анализ результатов проведенного исследования убедительно демонстрирует актуальность проблемы, для решения которой необходимо повышать профессиональную мотивацию и стрессоустойчивость у студентов, развивать сотрудничество вуза и работодателей. Помочь студентам выпускных курсов трудоустроиться и адаптироваться к профессиональной деятельности – это основная цель вуза, которая может быть решена посредством внедрения в образовательно-воспитательный процесс вуза специально разработанной программы, направленной на создание оптимальных условий в вузе, способствующих успешной адаптации студентов к профессиональной деятельности [9].

Задачи программы:

- усилить практико-ориентированную

составляющую в организации образовательного процесса вуза;

- способствовать становлению у студентов выпускных курсов внутренней мотивации к освоению необходимых профессионально-значимых компетенций;

- содействовать формированию стрессоустойчивости.

В рамках реализации программы целесообразно провести в вузе мониторинг динамики, анализ показателей адаптированности старшекурсников, определение тенденций и выявление проблем в процессе адаптации к профессиональной деятельности у выпускников университета, организовать научно-методическое сопровождение процесса адаптации обучающихся посредством создания условий для ознакомления старшекурсников со спецификой их будущей профессиональной деятельности, условиями работы; стимулирование у студентов выпускных курсов потребности к самообразованию и личностному росту, проведение семинаров и обучающих тренингов по формированию стрессоустойчивости, подготовку и распространение информационных материалов, отражающих содержание, специфику будущей профессиональной деятельности, особенности работы, обеспечить психологическую поддержку выпускников вуза на кризисных этапах их первичной профессиональной адаптации и др.

Литература:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. - 1994. - № 1. - С. 3-18.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. - 528 с.
3. Бубнова И.С., Грязнов А.Н. Формирование стрессоустойчивости у студентов посредством фитнес-технологии / И.С. Бубнова, А.Н. Грязнов // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 2(133). - С. 125-130.
4. Бубнова И.С., Терещенко А.Г. Саморегуляция поведения и ее роль в процессе социальной адаптации аддиктивной личности / И.С. Бубнова, А.Г. Терещенко // Вестник Омского университета. Серия: Психология. - 2016. - № 1. - С. 4-9
5. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека / Е.Ю. Коржова. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2016. - 382 с.
6. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс / Р. Лазарус. - М.: ПЕР СЭ, 2010. - 267 с.
7. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. - М.: Смысл, 2006. – 63 с.
8. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. - 2001. - Т. 22. - № 1. - С. 16-24.
9. Масалимова А.Р., Трещенко А.Г., Бубнова И.С. Гуманистическая стратегия процесса современного обучения в высшей школе / А.Р. Масалимова, А.Г. Трещенко, И.С. Бубнова // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 5 (136). - С. 52-56.
10. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. - 1998. – Т. 1. - Вып. 2. - С. 23-28.

References:

1. Antsyferova L.I. Personality in difficult living conditions: rethinking, transformation of situations and psychological protection / L.I. Antsyferova // Psychological journal. - 1994. - № 1. - S. 3-18.
2. Bodrov V.A. Psychological stress: development and overcoming / V.A. Bodrov. - M.: PER SE, 2006. - 528 p.
3. Bubnova I.S., Gryaznov A.N. Formation of stress resistance among students by means of fitness technology / I.S. Bubnova, A.N. Gryaznov // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 2 (133). - S. 125-130.
4. Bubnova I.S., Tereshchenko A.G. Self-regulation of behavior and its role in the process of social adaptation of an addictive personality / I.S. Bubnova, A.G. Tereshchenko // Bulletin of Omsk University. Series: Psychology. - 2016. - № 1. - P. 4-9
5. Korzhova E.Yu. Psychology of human life orientations / E.Yu. Korzhova. - SPb.: Publishing house of SPbSU, 2016. - 382 p.
6. Lazarus R. Theory of stress and psychophysiological research. Emotional stress / R. Lazarus. - M.: PER SE, 2010. - 267 p.
7. Leontiev D.A., Rasskazova E.I. Viability test / D.A. Leontiev and E.I. Rasskazova. - M.: Smysl, 2006. - 63 p.
8. Maklakov A.G. Personal adaptation potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions / A.G. Maklakov // Psychological journal. - 2001. - Т. 22. - № 1. - S. 16-24.
9. Masalimova A.R., Treshchenko A.G., Bubnova I.S. Humanistic strategy of the process of modern education in higher education / A.R. Masalimova, A.G. Treshchenko, I.S. Bubnova // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 5 (136). - S. 52-56.
10. Muzdybaev K. Strategy of coping with life's difficulties / K. Muzdybaev // Journal of Sociology and Social Anthropology. - 1998. - Т. 1. - Issue. 2. - S. 23-28.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Бабкин Даниил Валерьевич (г. Краснодар, Россия), магистрант 2-го года обучения факультета управления и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», e-mail: nevinoven23@gmail.com

Бубнова Ирина Сергеевна (г. Краснодар, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

Миранова Светлана Рафаиловна (г. Казань, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной механики и математики КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева, e-mail: srmironova@yandex.ru



УДК 159.9

Особенности адаптации выпускников школ к учебной деятельности вуза

Features of adaptation of school graduates to the educational activities of the university

Минахметова А.З., Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, minah_alb@mail.ru

Погодина А.Ю., Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ, anya.pogodina77@yandex.ru

Minakhmetova A., Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, minah_alb@mail.ru

Pogodina A., Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev - KAI, anya.pogodina77@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.030

Ключевые слова: адаптация, адаптация к учебной деятельности, выпускники школ, студенты-первокурсники, эмоциональный комфорт, стремление к доминированию.

Keywords: adaptation, adaptation to educational activities, school graduates, first-year students, emotional comfort, striving for dominance.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью воздействия на адаптационный процесс в период обучения в вузе. Цель статьи заключается в выявлении особенностей адаптации выпускников школ к учебной деятельности вуза. Ведущим методом к исследованию данной проблемы является метод тестирования. В исследовании приняли участие студенты первых курсов в количестве 75 человек. В статье проводится анализ результатов тестирования студентов-первокурсников в начале учебного года и во втором семестре (в конце учебного года). Доказана эффективность психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников, направленная на решение проблем с адаптацией. Исследование показало, что адаптация к учебной деятельности вуза выпускников школ строится через приспособление индивида к новой социальной группе и формируется благодаря внешним и внутренним индикаторам (отношение к себе, отношение к другим, психическая устойчивость, доминирование). Статья будет полезна работникам системы образования, кураторам академических групп, педагогам-психологам.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to influence the adaptation process during the period of study at the university. The purpose of the article is to identify the features of the adaptation of school graduates to the educational activities of the university. The leading method to investigate this problem is the testing method. The study involved first-year students in the number of 75 people. The article analyzes the results of testing of first-year students at the beginning of the academic year and in the second semester (at the end of the academic year). The effectiveness of psychological and pedagogical support of first-year students aimed at solving problems with adaptation is proved. The study showed that the adaptation of school graduates to the educational activities of the university is built through the adaptation of an individual to a new social group and is formed due to external and internal indicators (attitude to oneself, attitude to others, mental stability, dominance). The article will be useful to employees of the education system, curators of academic groups, teachers-psychologists.

Введение. Проблема адаптации – это актуальная проблема, изучением которой в настоящее время интересуются многие научные области. Данная проблема особенно актуальна при рассмотрении вопросов адаптации выпускников школ к условиям образовательной среды вуза. Вчерашний выпускник оказывается в

абсолютно новой ситуации. Ему необходимо приспособиться к новым формам, методам и технологиям обучения [9], также необходимо устанавливать взаимоотношения с новой социальной группой, справляться с интенсивными учебными нагрузками, эмоциональной напряженностью и т.д. [3].

Считается, что процесс адаптации к учебной деятельности вуза должен завершиться к окончанию первого курса. Иначе в дальнейшем могут возникнуть трудности в профессиональном становлении студента [2, с.59]. Безусловно, для успешной адаптации первокурсников к обучению в вузе необходимо осуществлять целенаправленную работу по психолого-педагогическому сопровождению данного процесса [5, с.243].

Материалы и методы исследования. В научной литературе существует большое количество разных определений понятия «адаптации», а также подходов к ее рассмотрению.

Среди современных работ посвященных проблемам адаптации студентов можно назвать работы Т.П. Браун, Н.М. Голубевой, Е.И. Огаревой, А.А. Сидоровой, В.Н. Соловьева, О.П. Степановой и др.

Адаптация личности с психологической позиции рассматривается как «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [1, с.17].

Следовательно, в процессе социально-психологической адаптации происходит приспособление личности к новым условиям социальной среды, к новому виду деятельности, стилю взаимодействия, усвоение нового культурно-исторического опыта [10;12]. Выпускник школы, поступая в высшие учебные заведения, адаптируется к учебной деятельности, к студенческой группе и т.д.

Адаптация студентов к условиям обучения в вузе, по мнению Т.П. Браун, основывается не только на пассивно-приспособительных, но и на активно-преобразующих связях личности с окружающей средой. Она базируется на определенном комплексе когнитивных, потребностно-мотивационных, поведенческих и личностных механизмах [4, с.7].

По мнению П.С. Титовой адаптация студентов-первокурсников начинается с социально-психологической адаптацией к новой социальной группе, в которой осваивается учебная деятельность первокурсников [13].

На эффективность процесса адаптации по мнению исследователей могут оказывать влияние разные интегральные критерии: – по мнению М.В. Григорьевой это личностные характеристики и внешняя деятельность [8.]; – В.В. Батколина предлагает учитывать баланс внутренних (адекватная самооценка, психологический комфорт и т.д.) и внешних

индикаторов (статусные позиции студентов, авторитет студентов и т.д.) [1, с.68]; – М. В. Яковлева предлагает учитывать адекватную самооценку, положительную динамику мотивации и обученность [14]; – компоненты методики, диагностирующей социально-психологическую адаптацию К. Роджерса – интегральные показатели принятия себя и других, эмоциональный комфорт, внешний и внутренний контроль личности, доминирование-подчинение [7]; – А.А. Виноградова предлагает учитывать обобщенные характеристики, которые представлены в виде когнитивного компонента (познавательная активность, самостоятельность и т.д.), мотивационно-волевого компонента и социально-коммуникативного (тревожность, самооценка, конфликтность и т.д.) [6, с.41-42].

Нами было подготовлено и проведено исследование, целью которого было изучение особенностей адаптации выпускников школ к учебной деятельности вуза. В исследовании приняли участие студенты первых курсов Елабужского института КФУ, Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева – КАИ. Исследование адаптивных способностей осуществлялось в два замера в течение 2020–2021 учебного года. Первый замер делался в течение сентября месяца. Второй замер делался вовремя второго семестра (апрель). Всего в исследовании приняли участие 75 студентов. Однако, продолжить участие в исследовании осталось только 50 человек. Причинами отсеивания испытуемых были завышенные показатели (более 10 баллов) по шкале достоверности методики МЛЮ «Адаптивность».

С целью получения эмпирического материала использовалась батарея тестов, включающая в себя ряд методик: методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд); методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова); многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным. Диагностическая детальность была реализована на первом и заключительном этапе исследования, с целью определения динамики развития компонентов адаптации первокурсников.

В качестве методов исследования также выступили методы математической статистики: критерий t-Стьюдента для зависимых выборок, корреляционный анализ. Расчет критерия осуществлялся с использованием программы SPSS.

Результаты. Уровень социально-психологической адаптации тесно связан с показателями личностной зрелости, такими как уважение других, умение решать свои проблемы

и т.д. Результаты диагностики показателей социально-психологической адаптации по методике К. Роджерса и Р. Даймонда представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Средние значения в показателях социально-психологической адаптации первокурсников (по методике К. Роджерса и Р. Даймонда)

Показатели социально-психологической адаптации	Средние значения
Адаптивность	63,6
Принятие себя	70,1
Принятие других	61,8
Эмоциональный комфорт	64,7
Внутренний контроль (интернальность)	59,4
Стремление к доминированию	48,1

Согласно данным, представленным в таблице 1, можно утверждать, что показатели адаптации (63,6), принятие других (61,8), эмоциональный комфорт (64,7) выше нормы. Остальные показатели – ниже нормативных. Полученные результаты говорят о том, что первокурсники данной выборки проявляют достаточный уровень адаптации к новой ситуации, изменяющимся условиям и удовлетворены окружающей действительностью. Высокий показатель «принятия других» говорит о готовности первокурсников к совместной деятельности, взаимодействию с сокурсниками и как следствие, принятию норм студенчества.

Показатели ниже среднего по остальным шкалам позволяют утверждать, что испытуемые данной выборки демонстрируют заниженную самооценку своих качеств (70); пассивность в решении жизненных задач (59,4) и стремление к доминированию (48,1). Полученные результаты

можно объяснить тем, что студенты-первокурсники находятся в новой социальной среде и тем самым, несмотря на высокие показатели «адаптации» не готовы проявлять большую активность в общении и лидерские качества.

По результатам методики группа испытуемых характеризуется как позитивно настроенная группа, демонстрирующая неплохой уровень адаптации. Выявлена такая особенность как заниженный уровень самопринятия и внутреннего контроля, ведомость, которые препятствуют полноценной адаптации первокурсников и требуют коррекции.

Методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова) позволяет получить информацию о двух видах адаптации – адаптации к группе и адаптации к учебной деятельности.

Таблица 2. – Средние значения в показателях адаптированности первокурсников (по методике Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой)

Показатели	Средние значения
Адаптированность к учебной группе	11,8
Адаптированность к учебной деятельности	9,4

Результаты по методике, представленные в таблице 2 показывают, что студенты-первокурсники из двух показателей демонстрируют близкие к высоким значения по шкале «адаптированность к учебной группе». Это говорит о том, что студенты в ученической среде чувствуют себя достаточно комфортно, легко находят коммуникативный контакт с сокурсниками, проявляют активность, готовы прийти на помощь и стремятся следовать нормам, принятым в студенческой среде.

Показатель «адаптированность к учебной деятельности» в диагностируемой выборке

соответствует среднему нормативному значению. Первокурсники, оказавшись в новых условиях учебной деятельности (учебно-познавательной, научной, общественной и др.), испытывают трудности в приспособлении к новым формам преподавания в освоении учебных предметов, боятся совершить ошибку и не уложиться в указанный срок выполнения заданий и т.д.

Но при этом стараются проявить свою индивидуальность на занятиях, задают вопросы, высказывают свою точку зрения.

Далее рассмотрим результаты исследования по методике МЛО «Адаптивность», результаты

представлены в таблице 3 и рисунке 1.

Таблица 3. – Средние значения по показателям адаптивности студентов-первокурсников

Показатели	Средние значения
Адаптивные способности (АС)	47,03
Нервно-психическая устойчивость (НПУ)	31,04
Коммуникативные особенности (КО)	16,8
Моральная нормативность (МН)	10,8

Согласно средним значениям, можно говорить, что выпускники школ в начале учебного года демонстрируют удовлетворительные показатели по развитию адаптивных способностей, нервно-психической устойчивости, коммуникативным способностям и моральным нормам. Об этом свидетельствуют

средние значения по показателям, которые соответствуют по методике удовлетворительному уровню развития способностей.

Для более детального анализа результатов рассмотрим процентное соотношение по каждой из шкал методики, см. рисунок 1.

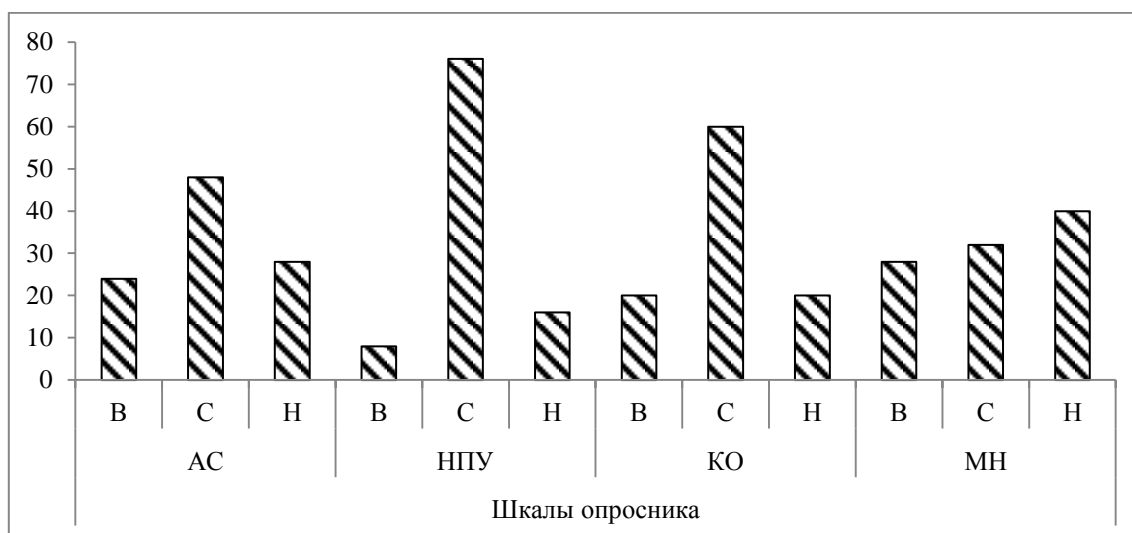


Рисунок 1. – Уровневое соотношение показателей шкал методики МЛО «Адаптивность», (в процентах)

Высокий уровень адаптивных способностей свойственен только 23% испытуемых. Только 20% первокурсников проявляют высокие коммуникативные особенности в умении устанавливать новые взаимоотношения с другими людьми, не конфликтность и т.д. По шкалам «адаптивные способности» (48%), «нервно-психическая устойчивость» (76%), «коммуникативные особенности» (60%) преобладающим уровнем развития является – средний уровень. Это говорит о недостаточной развитости вышеуказанных показателей. По шкале «моральная нормативность» испытуемые выборки демонстрируют низкие результаты, что свойственно 40% первокурсников. То есть почти половина студентов-первокурсников испытывают трудности в адаптации, они не могут адекватно оценить свое место в новой студенческой группе,

не знают, как соблюдать общепринятые нормы в данном коллективе.

Для студентов-первокурсников в образовательных организациях проводятся мероприятия направленные на успешную адаптацию к условиям обучения в вузе. Подобные мероприятия в образовательных учреждениях, на базе которых осуществлялось исследование, проводились с испытуемыми в сентябре-октябре 2020 года. Специалисты центров психологических служб образовательных учреждений проводили тренинги по снятию психоэмоционального напряжения, на решение проблем адаптации первокурсников. Параллельно с работой специалистов психологических служб проводилась работа кураторов, направленная на ознакомление студентов-первокурсников с их правами и обязанностями, правилами

внутреннего распорядка вуза, традициями, структурой вуза и т.д.

Опираясь на результаты настоящего диагностического исследования студентов-первокурсников, была составлена программа по их психолого-педагогическому сопровождению. В рамках мероприятий по сопровождению адаптации студентов первого курса, кураторами и специалистами психологических служб проводились занятия, направленные на развитие у испытуемых: уровня притязаний и самооценки; уверенности; коммуникативных способностей; нервно-психической устойчивости; умения отстаивать свое мнение, позиции и т.д.

Работа проводилась на протяжении 6 месяцев с октября 2020 года по апрель 2021 года. Было проведено 24 занятия. Длительность занятия составляла 1 час 30 минут. Также были проведены занятия с применением

дистанционных технологий. Дистанционный формат был обусловлен в связи с распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19.

При реализации программы применялись следующие методы и формы работы: беседы, имитационные и ролевые игры, фокус-группы, коммуникативные тренинги, психологические консультации (по запросу).

После завершения реализации программы по сопровождению студентов-первокурсников была проведена повторная диагностика с целью определения динамики показателей адаптации выпускников школ.

В таблице 4 представлены результаты диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) после прохождения программы сопровождения.

Таблица 4. – Средние значения и значения *t*-критерия Стьюдента в показателях социально-психологической адаптации первокурсников (по методике К. Роджерса и Р. Даймонда)

Показатели социально-психологической адаптации	1 замер	2 замер	tэмп	уровень значимости
Адаптивность	63,6	67,8	2,8	p≤0,01
Принятие себя	70,1	76	2,65	p≤0,05
Принятие других	61,8	63,4	1,03	–
Эмоциональный комфорт	64,7	66,8	1,48	–
Внутренний контроль (интернальность)	59,4	62,7	2,48	p≤0,05
Стремление к доминированию	48,1	52,3	2,95	p≤0,01

Достоверные различия между замерами обнаружены по следующим показателям социально-психологической адаптации: адаптивность (2,8), принятие себя (2,65), внутренний контроль (2,48); стремление к доминированию (2,95). По остальным показателям различия не достоверны. Полученные результаты говорят о том, что студенты-первокурсники после мероприятий, направленных на решение проблем адаптации, показали более высокий результата по

адаптивности к условиям вуза, взаимодействию с сокурсниками, преподавателями в системе межличностных отношений. Также испытуемые показали умеренное стремление влиять на других людей, стремление высказывать и отстаивать свои позиции; умение управлять своим поведением, поступками.

Таблица 5 содержит значимые различия в показателях адаптированности по методике Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой.

Таблица 5. – Средние значения и значения *t*-критерия Стьюдента в показателях адаптированности первокурсников (по методике Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой)

Показатели	1 замер	2 замер	tэмп	уровень значимости
Адаптированность к учебной группе	11,8	12,3	0,18	–
Адаптированность к учебной деятельности	9,4	11,9	2,86	p≤0,01

Достоверные различия между замерами обнаружены по показателю «адаптированность к учебной деятельности» (2,86). Трудно однозначно сказать, что повышение данного показателя в целом зависит только от реализации мероприятий

направленных на решение проблем адаптации первокурсников. Однако, данный показатель говорит о том, что студенты-первокурсники уже адаптировались к методике и организации учебной, научно-исследовательской и

воспитательной деятельности вуза; требованиям и стилям деятельности преподавателей; системе оценивания в вузе; усвоению большого объема знаний и т.д.

В таблице 6 представлены результаты диагностики по методике МЛЮ «Адаптивность» после прохождения программы сопровождения.

Таблица 6. – Средние значения и значения t-критерия Стьюдента в показателях методики МЛЮ «Адаптивность»

Показатели	1 замер	2 замер	tмп	уровень значимости
Адаптивные способности (АС)	47,03	41,8	6,31	$p \leq 0,01$
Нервно-психическая устойчивость (НПУ)	31,04	26,4	5,65	$p \leq 0,01$
Коммуникативные особенности (КО)	16,8	14,7	7,34	$p \leq 0,01$
Моральная нормативность (МН)	10,8	8,98	2,03	$p \leq 0,05$

По всем показателям методики обнаружены статистически значимые повышения показателей. Средние значения по всем показателям из удовлетворительного уровня развития перешли в «хорошо» развитый уровень для реализации процесса адаптации. «Хорошо» развитый уровень

соответствует среднему уровню развития качеств, способствующих достаточно успешной адаптации первокурсников.

Также об улучшении в развитии показателей говорят изменения в уровневой выраженности, которые представлены на рисунке 2.

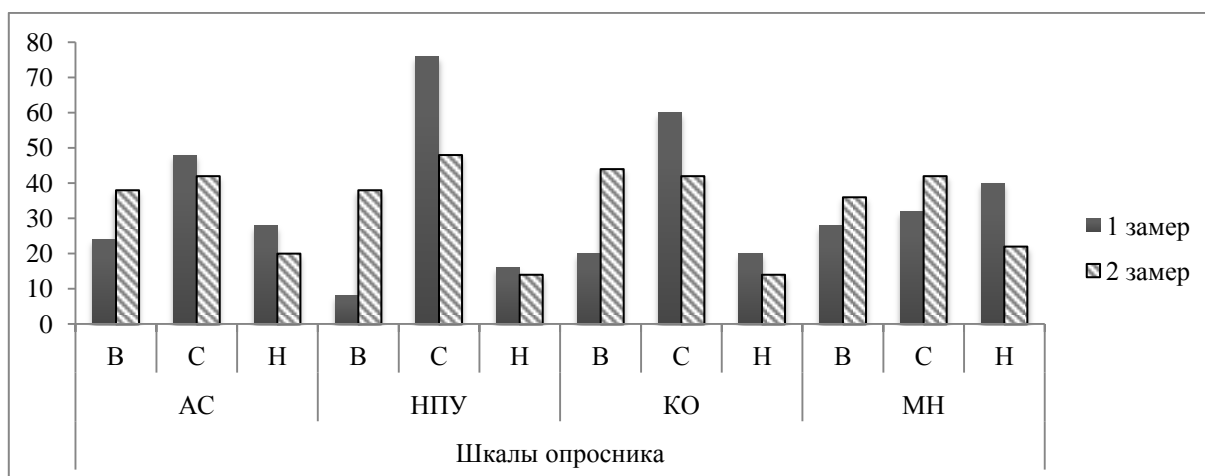


Рисунок 2. – Уровневое соотношение показателей шкал методики МЛЮ «Адаптивность» до и после прохождения программы сопровождения

Как видно из рисунка 2, замеры, проведенные во втором семестре говорят об улучшении показателей: по шкале «адаптивные способности» увеличилось число испытуемых с высоким уровнем – с 23% до 48%; по шкале «нервно-психическая устойчивость» – с 8% до 48%; по шкале «коммуникативные особенности» – с 20% до 44%; по шкале «моральная нормативность» – с 28% до 36%. По шкале коммуникативные особенности преобладающим уровнем является высокий уровень, по всем остальным – средний уровень.

Полученные результаты по методике говорят о том, что адаптивные способности студентов находятся на достаточно хорошем уровне, коммуникативные способности, нервно-психическая устойчивость повышается, а также

возрастают результаты по шкале моральной нормативности.

Анализ результатов по всем методикам показывает, что студенты после второго замера показывают высокие результаты по адаптации к учебной группе, адаптации к учебной деятельности. Успешная адаптация студентов-первокурсников осуществляется благодаря организации психолого-педагогического сопровождения первокурсников. Адаптация к учебной деятельности выпускников школ формируется благодаря внешним и внутренним индикаторам: внутренний контроль (0,47), нервно-психическая устойчивость (0,52), принятие себя (0,44), принятия других (0,55), доминирования (-0,48). Все эти связи представляют собой целостную структуру. При

этом отдельной корреляционной связью выделяется адаптация к социальной группе, что способствует соблюдению общепринятых норм поведения и формированию эмоционального комфорта. Корреляционный анализ показал, что адаптация к учебной деятельности строится через отношение студента к другим и к самому себе.

Заключение. Проведенное исследование позволило нам раскрыть особенности адаптации выпускников школ к учебной деятельности вуза, которая строится через приспособление индивида к новой социальной группе и формируется благодаря внешним и внутренним индикаторам

(отношение к себе, отношение к другим, психическая устойчивость, доминирование).

Полученные результаты исследования могут быть использованы педагогами, кураторами, психологами в процессе решения проблем адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде вуза. Перспективы исследования выпускников школ предусматривают изучение влияния особенностей мыслительной деятельности на процесс адаптации студентов разных профилей к учебной деятельности вуза.

Литература:

1. Батколина В.В. Адаптация первокурсников к образовательной среде высшего учебного заведения / В.В. Батколина // Высшее образование сегодня. – 2018. - № 3. – С. 68–71.

2. Бенин Д.М. Особенности адаптации студента первого курса к обучению в вузе / Д.М. Бенин, К.А. Милосердова // Наука сегодня: реальность и перспективы. – 2018. – С. 57–59.

3. Бережковская Е.Л. Психология раннего студенческого возраста / Е.Л. Бережковская. – М.: «Проспект», 2014. – 193 с.

4. Браун Т.П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: авто-реф. дис. ... канд. пед. наук / Т.П. Браун. – СПб., 2007. - 21 с.

5. Буховцева О.В. Оптимизация процесса адаптации студентов I курса / О.В. Буховцева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011 – № 132. – С. 242–248.

6. Виноградов А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе / А.А. Виноградова // Образование и наука. – 2008. – № 3 (51). – С. 37–48.

7. Власова Т.А. Социально-психологическая адаптация студентов младших курсов к условиям обучения в вузе / Т.А. Власова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 1. – С. 13–22.

8. Григорьева М.В. Сравнительный анализ механизмов и факторов школьной адаптации в разных условиях обучения : дис. ... канд. психол. наук / М.В. Григорьева. – Саратов, 2005. – 179 с.

9. Григорьевская И.В. Факторы адаптации студентов к образовательной среде колледжа / И.В. Григорьевская // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 11 (139). – С. 124–126.

10. Зеленая Л.В. Проблема адаптации в педагогической психологии / Л.В. Зеленая // Современная психология. – Казань: Бук, 2016. – С. 43–45.

11. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб., 2008. – 479 с.

12. Скоблик О.Н. Вопросы социально-профессиональной адаптации сотрудника в организации / О.Н. Скоблик // Актуальные проблемы современной науки. – 2017. – С. 63–69.

13. Титова П.С. Социально-педагогическая адаптация студентов-первокурсников в высшем учебном заведении / П.С. Титова, Н.С. Хацаюк // Научный вестник Крыма. – 2018. - № 1. – С. 14.

14. Яковлева М.В. Педагогические основы адаптации первокурсников к обучению в вузе: дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Яковлева. – Улан-Уде, 2000. – 147 с.

References:

1. Batkolina V.V. Adaptation of freshmen to the educational environment of a higher educational institution / V.V. Batkolina // Higher education today. - 2018. - № 3. - P. 68–71.

2. Benin D.M. Features of adaptation of a first-year student to teaching at a university / D.M. Benin, K.A. Miloserdova // Science today: reality and prospects. - 2018. - P. 57–59.

3. Berezhkovskaya E.L. Psychology of early student age / E.L. Berezhkovskaya. - M.: "Prospect", 2014. - 193 p.

4. Brown T.P. Adaptation of students to study at a university in the context of optimizing the educational environment: auto-ref. dis. ... Cand. ped. sciences / T.P. Brown. - SPb., 2007. - 21 p.

5. Bukhovtseva O.V. Optimization of the adaptation process for 1st year students / O.V. Bukhovtseva // Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. - 2011 - № 132. - S. 242–248.

6. Vinogradov A.A. Adaptation of junior students to study at the university / A.A. Vinogradov // Education and Science. - 2008. - № 3 (51). - S. 37–48.

7. Vlasova T.A. Socio-psychological adaptation of junior-year students to the conditions of education at a university / T.A. Vlasova // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2009. - № 1. - S. 13–22.

8. Grigorieva M.V. Comparative analysis of mechanisms and factors of school adaptation in different

learning conditions: dis. ... Cand. psychol. Sciences / M.V. Grigoriev. - Saratov, 2005. - 179 p.

9. Grigorievskaya I.V. Factors of adaptation of students to the educational environment of the college / I.V. Grigorievskaya // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2013. - № 11 (139). - S. 124-126.

10. Zelenaya L.V. The problem of adaptation in educational psychology / L.V. Zelenaya // Modern psychology. - Kazan: Buk, 2016. - S. 43-45.

11. Rean A.A. Psychology of adaptation of personality / A.A. Rean, A.R. Kudashov, A.A. Baranov. - SPb., 2008. - 479 p.

12. Skoblik O.N. Issues of social and professional adaptation of an employee in an organization / O.N. Skoblik // Actual problems of modern science. - 2017. - S. 63-69.

13. Titova P.S. Socio-pedagogical adaptation of first-year students in a higher educational institution / P.S. Titova, N.S. Khatsyuk // Scientific Bulletin of Crimea. - 2018. - № 1. - P. 14.

14. Yakovleva M.V. Pedagogical bases of adaptation of freshmen to study at a university: diss. ... Cand. ped. Sciences / M.V. Yakovleva. - Ulan-Ude, 2000. - 147 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторах:

Минахметова Альбина Зульфатовна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: minah_alb@mail.ru

Погодина Анна Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева – КАИ, e-mail: anya.pogodina77@yandex.ru



УДК 159.9.072.3

Индивидуальная психотерапевтическая работа с педагогами как один из факторов повышения эффективности работы современного учителя

Individual psychotherapeutic work with teachers as one of the factors in increasing the efficiency of a modern teacher

Зыболова Е.Б., МАОУ «Гимназия №23 имени В.Д. Луценко», г. Челябинск, elenaz3@rambler.ru

Zybolova E., MAEI «Gymnasium № 23 named after V.D. Lutsenko», Chelyabinsk, elenaz3@rambler.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.031

Ключевые слова: психотерапия, символдрама, профессиональное выгорание, образовательная проектная деятельность, урбанистика.

Keywords: psychotherapy, symboldrama, professional burnout, educational project activities, urban studies.

Аннотация. Львиная доля нашей жизни – это учеба. Учеба в школе, институте, университете... Учеба – это, прежде всего, учителя, каждый из которых наделен своими особенностями. Чьи-то личностные особенности нам помогают адаптироваться, заинтересоваться наукой, понять, кем я хочу быть. Таким учителям мы благодарны всю свою жизнь. Но всегда на долгом пути образования встречаются и те, кто нам не нравится по каким-то причинам. Причинам, которые мы часто и сами осознать не можем. Известный факт, что профессия педагога – одна из наиболее затратных психологически и эмоционально. Хорошему учителю нужно быть зрелым, эмоционально устойчивым, здоровым психически и физически.

Если же педагог, помимо своей основной деятельности, занимается также реализацией дополнительных образовательных проектов, уровень энергозатрат возрастает вдвойне. Труд учителя всегда насыщен ситуациями, которые, в итоге, могут привести (и приводят) к выгоранию: эмоциональная загруженность, огромная ответственность, длительное нахождение в состоянии перманентного стресса. В результате перегруженный педагог очень быстро «сгорает» в пламени неврозов, депрессий, психосоматических заболеваний.

Таким образом, в школе давно назрела ситуация, где основным клиентом психолога должен быть педагог.

Автор настоящей статьи рассматривает попытку реализации психотерапевтической работы с педагогами на базе МАОУ «Гимназии №23 г. Челябинска» в рамках реализации модели проектной школы «Практики будущего» на примере метапредметной области «Урбанистика».

В статье представлены теоретические основания и методические указания, касающиеся применения психотерапии на основе метода символдрамы в работе с педагогами. Теоретический материал иллюстрирован примерами из практики автора. В качестве данных для исследования были использованы протоколы сессий.

В результате исследования автор приходит к выводу, что целесообразно в штат школ ставку психотерапевта или клинического психолога именно для работы с педагогическим составом.

Abstract. A huge period in person's life is closely associated with studying at school, college, or university. Studying is teachers, each of whom is endowed with their own characteristics. Teacher's personality traits help us to adapt, to become interested in science, to understand who we are to be. We are grateful to teachers all our lives. But there are always those who we do not like for some reasons on the long road of education. The reasons that we often cannot even realize. It is well known that teaching as a profession is one of the most energy-intensive. A good teacher needs to be mature, emotionally resilient, mentally and physically healthy.

If a teacher, in addition to their main activity, is also engaged in the implementation of additional educational projects, the energy expenditure becomes even greater. The teacher's work is always full of situations, which, in the end, can (and do) lead to burnout: emotional workload, huge responsibility and permanent stress. As a result, an overworked teacher is likely to burn out in the flame of neuroses, depression, psychosomatic diseases.

Thus, the school has a long overdue situation where the main client of a psychologist must be the teacher.

After all, professional activity is replete with factors that provoke emotional burnout: high emotional workload, many a number of emotional factors, the daily and hourly need for empathy, sympathy, responsibility for children and their work. As a result, a teacher becomes a hostage to the situation of emotional burnout, a prisoner of the emotional

and professional behavior stereotypes. Among the professional illnesses of teachers there are various neuroses, and psychopathic conditions, in addition to a number of psychosomatic disorders.

In this regard, an important part of a psychologist's activity at school is psychotherapeutic work with teachers and educators who implement additional educational projects.

The author of this article considers an attempt to implement psychotherapeutic work with teachers in the MAEI "Gymnasium № 23 of Chelyabinsk" within the framework implementation of the model project school "Practices of the Future" in the example of the metasubject area "Urban Studies".

The article presents theoretical foundations and guidelines for the use of psychotherapy based on the symbol drama method for work with teachers. The theoretical material is illustrated with the examples from the author's practice. Session protocols were used as data for the study.

As a result of the study, the author therefore asserts the conclusion that it is advisable to introduce a psychotherapist or a clinical psychologist into the school specifically for working with the teaching staff.

Введение. В современном образовательном процессе педагог уже давно не является только «проектором знаний». Роль учителя все больше обрастает умениями и навыками, не укладываемыми в стандарт учителя. Для педагогов гимназии возникают дополнительные возможности для профессиональной самореализации, личностного и профессионального роста, возможности для конструктивной и взаимно обогащающей коммуникации с коллегами, социальными партнерами в метапредметной области «Урбанистика».

В XXI веке развитие города опирается на развитие человеческого капитала. Больше компетенций, широкий кругозор, требуют другого образования, другой городской среды. Благополучное психологическое и психическое здоровье способствует эффективному взаимодействию между людьми в большом городе и социальной успешности.

Поставленные задачи могут решить специалисты в области урбанистики – нового профессионального направления, граничащего с архитектурой, строительством и городским хозяйством, обладающие знаниями в области социологии и психологии. В настоящее время в программах основного и дополнительного образования нет комплексной подготовки по метапредметной области «Урбанистика».

Таким образом, сформировался социальный заказ на подготовку обучающихся этой области. На базе МАОУ «Гимназия № 23 г. Челябинска» реализуется проект по теме «Вовлечение обучающихся в социальную практику через интеграцию основного и дополнительного образования и социальное партнерство (на примере метапредметной области «Урбанистика»).

Мы рассматриваем урбанистику в двух направлениях – «Город для людей» и «Город людей».

Важным является изучение социокультурного аспекта городской среды. Развитие культуры

взаимодействия между людьми. Следовательно, мы полагаем, что начинать необходимо со школы, когда закладываются основы понимания места человека в структуре города; человека, обладающего урбанистическим мышлением.

Учитывая изложенное, гимназия инициирует поддержку инновационного проекта, целью которого является расширение образовательной среды гимназии за счет привлечения широкого круга социальных партнеров, создания модели объединения основного и дополнительного образования для подготовки молодого поколения к активному участию в процессах социального развития своего города. И, конечно же, основная нагрузка на реализацию данного проекта ляжет на плечи педагогов.

Все это приводит к тому, что оттачивание профессионального мастерства, формирование личностных качеств и скорость освоения новых программ дают о себе знать сбоями на уровне психоэмоционального состояния.

Большинство педагогов, при опросе характеризуя свое состояние, говорят о чрезмерной усталости, сглаживании эмоций, срывах, стрессах и депрессивных настроениях. Причем данные симптомы появляются уже к середине первой четверти, особенно если нагрузки осложнены дополнительной профессиональной деятельностью.

Неблагополучное состояние психического здоровья педагога является одной из основных причин ухода из школы и отказа от любой дополнительной деятельности.

Такое положение дел сразу рождает основную практическую задачу – предотвратить уход педагогов из профессии и снизить процент выгорания с помощью использования психотерапии.

Итак, научная проблема, лежащая в основе данного исследования, заключается в изучении и реализации психотерапевтической работы с педагогами и анализе ее воздействия на психоэмоциональное состояние учителей.

Среди многочисленных форм профилактики эмоционального выгорания педагогов психотерапия является одним из этапов психокоррекционной работы, который проводится с учителями, имеющими показания, либо изъявившими желание. Такая возможность появилась после того, как в штате учебного заведения появился психотерапевт.

Таким образом, предмет исследования – система организации индивидуальной работы с педагогами в рамках реализации модели проектной школы «Практики будущего» на примере метапредметной области «Урбанистика».

Обзор литературы. Проблемой психологического здоровья интересовались довольно много ученых как зарубежных, так и отечественных. Среди зарубежных можно выделить Карла Роджерса, Абрахама Маслоу, Карла Густава Юнга.

Так, например, главным фактором психологического здоровья по Маслоу, является самоактуализация. Она возможна лишь при реализации всех базовых потребностей личности. Только таким образом она может реализовать все свои возможности. Кроме того, считает Маслоу, предпосылки к психологическому здоровью находятся в самой личности.

Роджерс также считал, что движущей силой личностного и психологического развития является самоактуализация. Здоровая личность, по Роджерсу, постоянно находится в качественном развитии своих эмоций и чувств – это то, что ученый назвал «конгруэнтностью». Неконгруэнтный человек – это человек, находящийся в состоянии психологического дискомфорта.

У Юнга психологически здоровый человек – это человек, находящийся в состоянии целостности или «самости», находящийся в развитии и реализации своего «Я».

Психологическое здоровье различных профессиональных сообществ изучали также и отечественные ученые. Такие как О.А. Анисимов, В.В. Барабанщикова, В.М. Бехтерев, Ю.В. Варданян, И.В. Дубровина, В.М. Карвасарский, А.Г. Маклаков, Л.М. Митина, В.Н. Мясищев, Г.С. Никифоров, В.А. Пономаренко, и др. [1;2;5;7;12;13].

Так, Б.Д. Карвасарский в своей работе писал, что «здоровая личность характеризуется адаптивным поведением (норма — это адаптивное поведение), а невроз или личностные нарушения — результат неадаптивного поведения, сформировавшегося в результате неправильного научения. Из этого следует, что

целью психологического вмешательства является научение или переучивание, замена неадаптивных форм поведения на адаптивные (эталонные, нормативные, правильные)» [7].

Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогорова указывают на наличие гармонии, гомеостаза в психическом здоровье, психических свойствах и процессах, то есть человек должен не только отдавать, но и брать, должен быть один, но при этом среди людей, любить себя и проявлять любовь к другим [4;18]. Именно эта проблемы часто и возникают у педагогов – нарушение баланса, когда жизненные и профессиональные реалии требуют настолько много энергетических сил и затрат, что в результате наступает выгорание.

Кроме того, Н.Г. Гаранян, как и И.В. Дубровина и Б.Д. Карвасарский, связывает нарушение психического здоровья с принадлежностью к определенному личностному типу [4].

С точки зрения И.В. Дубровиной, термин «психологическое здоровье» целесообразно рассматривать как поведенческие особенности личности с внутренними и внешними ориентирами, которые включают в себя свободомыслие, активность, увлеченность, инициативность, способность рисковать, веру в свои возможности, уважение других людей, а также способность к чувствам и переживаниям [5].

Если все вышеизложенные определения перенести к профессии педагога, то они полностью отразят все современные требования к учителю.

Актуальность проблемы психологического здоровья педагогов подтверждает также и анализ интернет-ресурсов [3;6;8;11;15;16], где в огромном количестве представлены практические разработки, направленные на профилактику и коррекцию психического и психологического здоровья педагогов. Задачи, которые предлагают разработчики программ и тренингов, очень многочисленны: обучение техникам и приемам саморегуляции, позитивному самовосприятию; поиски и раскрытие личных ресурсов; обучение техникам самодиагностики профессионального стресса и выгорания; обучение медиативным техникам и др.

Как подчеркивают исследователи – практики, педагогическая деятельность является потенциально стрессовой и эмоционально затратной: динамика работы, цейтноты, перегрузки, сложные профессиональные ситуации, которые возникают между участниками образовательного процесса, частота

личных контактов, оценка педагога со стороны социума и т.д. [1;17].

В.А. Сухомлинский о работе учителя писал следующее: «Наша работа – это работа сердца и нервов, это буквально ежедневное и ежечасное расходование огромных душевных сил. Наш труд – это постоянное изменение ситуаций, вызывающих то усиленное возбуждение, то торможение. Поэтому умение владеть собой, держать себя в руках – одно из самых необходимых умений, от которого зависят и успех деятельности педагога, и его здоровье. Неумение правильно тормозить ежедневные и ежечасные возбуждения, неумение владеть ситуациями – вот что, прежде всего, издегивает сердце, изматывает нервную систему учителя».

Изучая деформации профессиональных сообществ, В.В. Барабанщикова отмечает, что «стресс является причиной многих заболеваний, наносит вред психическому и физическому здоровью человека. Печальная статистика роста числа заболеваний «стрессовой этиологии», нарушения трудоспособности активной части населения, потери квалифицированной рабочей силы вследствие невозможности адаптации к новым формам труда и повышению интенсивности нагрузок, различные формы «личностного неблагополучия» (феномены психического истощения, десоциализации, отчуждения труда, специфических форм профессионально-личностных деформаций) – вот краткий перечень проблем, которые отчетливо воспринимаются социумом как серьезная угроза для качества жизни и психического здоровья человека» [1].

Такие ученые, как Е.А. Баева, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, О.В. Суворова и др., считают, что главное – это создание психологически благоприятной среды с условиями, необходимыми для формирования личности и возможности построения качественных отношений всех участников образовательной системы.

Таким образом, мы видим, что сохранение психологического здоровья педагога требует сопровождения и, часто, помощи со стороны специалистов помогающих профессий.

Материалы и методы исследования. Данное исследование включало в себя три основных этапа.

На первом этапе педагогам была предложена анкета, где им предлагалось выбрать из списка предложенной симптоматики характеристики, отражающие свое эмоциональное состояние, а также использовалась методика оценки уровня

психологического климата коллектива А.Н. Лутошкина.

В рамках второго этапа были установлены те учителя, которые нуждались в индивидуальной психотерапевтической работе. В результате полученных данных с педагогами была проведена беседа о возможности индивидуальной психотерапевтической работы.

На третьем этапе исследования были обобщены результаты, проведена вторичная диагностика психологического климата коллектива и сделаны выводы.

Педагог, особенно имеющий дополнительную профессиональную нагрузку, нуждается в более серьезной помощи, нежели та, которую он может получить, обсуждая свои проблемы с коллегами, семьей или обращаясь к просторам Интернета. Наступает момент, когда помощь должна осуществляться профессионалом в области психического здоровья.

Любая психотерапевтическая интервенция включает в себя три важных компонента: осознание и принятие себя, осознание и принятие ситуации, а также осознание болезни. Очень важно здесь понять связь компонентов. Благодаря этому происходит идентификация клиентом собственной личности, знакомство со своими эмоциями и коррекция отношения к себе.

В качестве основного терапевтического направления был выбран метод кататимно-имагинативной психотерапии или символдрамы, разработанный известным немецким психотерапевтом профессором, доктором медицины Ханскарлом Лейнером (1919–1996) [9;10].

На данный момент символдрама является одним из основных методов, позволяющих довольно быстро и качественно проработать нарушения, связанные с невротическим развитием личности [9].

В процессе индивидуальной психотерапевтической работы можно выделить три ступени.

Первая ступень – знакомство с педагогом, сбор анамнеза, установка контакта. Кроме этого, важно выяснить представление клиента о проблеме, а также его ожидания от психотерапии. Здесь мы проводим дополнительные обследования, в которые входит психодиагностика и, если требуется, консультации узких специалистов соматических направлений.

Вторая ступень – это непосредственно психотерапевтическая работа методом символдрамы. Обычно бывает достаточно обработать стандартные мотивы основной и

средней ступени: мотив луга, мотив ручья, мотив горы, мотив дома и мотив опушки леса [10].

Как правило, образы приходят один за другим, сменяя себя. Это могут быть как картины природы, ландшафта, так и людей и животных. Причем представляемые образы могут выглядеть очень реально, создавая реальные переживания и эмоциональный настрой. Клиента просят сразу же обо всех приходящих картинах и их изменениях сообщать находящемуся рядом психотерапевту. Терапевт с помощью наводящих вопросов, а также следуя специально разработанным правилам, оказывает влияние на то, что видит клиент. Каждый мотив является очень мощным символом, влияющим на психоэмоциональное состояние педагога [9].

Курс психотерапии, в среднем, состоит из 8 – 15 сеансов. Однако бывают ситуации, когда облегчение наступает уже после одного сеанса [9;14].

Так, при работе с мотивом «Луг», у педагогов с невротическими проявлениями появляются следующие образы: луг – клочок земли среди камней, окруженный колочей проволокой; на лугу под ногами грязь, черви и экскременты; выжженный луг; заболоченный луг, с торчащими из-под воды острыми камнями. При работе с мотивом «Ручей» вместо ручья появляется зловонная лужа; сточная канава; грязный мелкий ручей с мертвой рыбой.

Очень показательным является следующий случай из практики. Нельзя сказать, что клиентка – педагог с 25-летним стажем, обратившаяся на терапию, являлась явным невротиком. Но в момент обращения она реально находилась в состоянии кризиса: большая нагрузка в гимназии, дополнительная деятельность в качестве одного из наставников программы «Урбанистика» и личные проблемы в семье сделали свое дело.

На предложение представить себе луг или большую поляну, или что-то еще, что появится перед глазами, клиентка визуализировала луг, выжженный солнцем, с маленьким островком редкой травы посередине. Во время рассмотрения открывшейся панорамы, островок становился все меньше и «чувствовался ногами жар, исходящий от прожженной земли». Небо ясное, но солнце «словно прячется от меня. От меня все хорошее шарахается, даже солнце уходит за гору. Я хочу перейти, чтобы лучи солнца меня согрели, но там совсем нет травы, и земля жжет ноги. Поэтому я так и стою, жду, когда солнце само придет ко мне и начнет меня согревать».

Луг в открывшейся картине ограничен дремучим лесом – с одной стороны, темной

бурной рекой и горами – с другой стороны, позади – длинный забор, построенный из деревьев, которым просто обрубали ветки.

На вопрос «Что бы Вам хотелось сейчас сделать?» клиентка ответила, что лес страшный, забор – словно хочет ее задавить, а реку она готова посмотреть поближе. Река представила собой также довольно мощную стихию – очень широкая, глубокая с фиолетовой темной водой. «Я не вижу, но знаю, что там внутри реки пусто, там никто не живет. Они когда-то жили, а потом умерли. Они замерзли. Я хочу бежать от этого места подальше».

На предложение пойти по течению реки и посмотреть, что там дальше, было обнаружено, что река становится все шире и беспокойнее и, срываясь с обрыва, летела вниз водопадом. Глядя вниз с обрыва, клиентка не могла увидеть реку – она словно в «...воздухе растаяла, испарилась, или ушла в камни на скале. Меня словно тоже нет. Мне страшно... Так не бывает. Я хочу, чтобы река появилась».

Педагога обязательно заранее нужно предупредить, что его реакции на интервенцию могут быть очень неожиданные и острые. Поэтому основная задача терапевта – это профессионально и дозированно производить воздействие [9;10].

Конечно, же, клиентам часто хочется узнать, что означают те или иные образы и символы. Но в символдраме толкование не имеет первостепенного значения. Кроме того, по истечении некоторого времени, клиенты сами начинают «толковать» и понимать то, что они видят на сеансах.

Чтобы понять символику вышеизложенного примера, не требуется каких-то особых знаний. Смысловая взаимосвязь видна невооруженным глазом.

Луг – актуальное состояние, которое оставляет желать лучшего. Всё выжжено, и даже маленький зеленый остров комфорта становится все меньше и меньше, как и истощенные психические и физические ресурсы женщины.

Ручей или река – это отражение фактора текущего психического развития, внутренней непрерывности. Это источник жизни, дающий нам ресурс, это жизнь или смерть. Здесь мы видим, что и река есть, и воды, вроде бы много, но та страшная сила, которая исходит из нее, пугает и заставляет бежать.

Кроме того, важно понимать, что толкование любого элемента подразумевает знание об актуальной эмоциональной ситуации клиента и его истории жизни [10].

И, наконец, третья ступень – заключительная диагностика, по результатам которой можно судить об эффективности проведенной работы.

Результаты исследования. Так, первичный анализ анкет показал, что 87% педагогов выбрали характеристику, отражающую их состояние как «истощенный, опустошенный». 68% выбрали «невозможность сосредоточиться на работе». 79% педагогов признались в том, что иногда срываются на детях. 75% обозначили свое состояние как «безысходность». 90% обозначили вместе с эмоциональными характеристиками и различные соматические нарушения. Конечно, нельзя говорить, что исключительно рабочая деятельность и перегрузки стали причиной подобных состояний. Но, тем не менее, свою лепту профессиональная деятельность в это внесла.

Анализ оценки уровня психологического климата при первичной диагностике показал, что большинство педагогов (62%) отметили неблагоприятную атмосферу в рабочем коллективе. То есть, та социальная группа, которая должна быть ресурсной, поддерживающей, наоборот, забирала последние силы педагогов. 10% отметили климат как «нормальный, но могло бы быть лучше». И лишь 3% отметили высокую и 15% – среднюю степень качества психологической атмосферы в коллективе. Неприятным открытием явилось то, что большинство педагогов отмечали максимальные показатели таких свойств коллектива как зависть или злорадство в ситуациях успеха или неудачи коллег (83%) и неприятие, безразличие или отказ совместной деятельности (75%).

Если сравнивать эти результаты с теми, которые были получены спустя месяц после начала проведения работы, то четко прослеживается улучшение социально-психологического климата в коллективе гимназии. Так, высокую оценку климату дали уже 12% педагогов, среднюю степень отметили 42%, признаки неблагоприятной атмосферы не были отражены вообще.

На данный момент в терапии находится 3 педагога, что соответствует 5% от общего количества педагогического состава. Полный курс терапии и частичную работу с симптомами прошли 22% педагогов гимназии, что повлияло на улучшение психологического климата в коллективе, общее психоэмоциональное состояние педагогов и, соответственно, на взаимоотношения учителей с обучающимися и их

родителями. Кроме того, работа психотерапевта способствовала повышению уровня психологической культуры работников образовательной организации.

Анкетирование учителей по окончании работы показало следующие результаты: 20% отметили, что стали спокойнее; 31% – перестали нервничать и тревожиться; 10% – стали смотреть на жизнь по-новому; 17% – появилась вера в себя, свои силы; 22% – появилось желание ходить на работу; 20% отметили, что прошли страхи и сомнения относительно своей профессиональной деятельности; 10% молодых специалистов акцентировали внимание на то, что уменьшился страх и волнение перед детьми и родителями.

Таким образом, несмотря на то, что педагогами-психологами в школах для педагогического коллектива проводятся групповые тренинги, семинары и другие мероприятия на профилактику профессионального выгорания, индивидуальная психотерапевтическая помощь должна быть доступна.

Заключение. На основании анализа литературы и проведенного исследования, поставленная цель – научно-теоретически представить и обосновать систему организации индивидуальной работы с педагогами в рамках реализации модели проектной школы «Практики будущего» на примере метапредметной области «Урбанистика» была достигнута.

В результате исследования автор приходит к выводу, что целесообразно вводить в штат школ ставку психотерапевта или клинического психолога именно для работы с педагогическим составом. Улучшение эмоционального состояния 90% педагогов после психотерапевтической интервенции, а также существенное улучшение социально-психологического климата коллектива говорят сами за себя.

Психокоррекционные и психотерапевтические практики, применяемые в адрес учителей, как субъектов городской среды, по данным мониторинга, способствуют улучшению психологического климата.

Проблемы педагога вскрывают и показывают нам проблемы всего общества. На бумаге им часто хотят поднять статус, помочь стабилизировать психоэмоциональное состояние, но пока лишь на бумаге... Педагогам же помощь нужна прямо сейчас. И именно поэтому психопрофилактическую и психотерапевтическую работу в школе необходимо начинать с учителей.

Литература:

1. Барабанщикова В.В. Профессиональные деформации в профессиях инновационной сферы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 10.00.03 / В.В. Барабанщикова. – М., 2016. – 44 с.
2. Бехтерев В.М. Психика и жизнь / В.М. Бехтерев. - Москва.: Издательство: Книжный клуб «КниговеК», 2012.
3. Валиуллина Л.М. Символический смысл депрессии [Электронный ресурс] / Л.М. Валиуллина // Центр Академической и Практической Психологии. – Режим доступа: <https://capp.kz/>
4. Гаранян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога [Электронный ресурс] / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Психоанализ. – Режим доступа: <https://psychoanalysis.by/>
5. Дубровина И. В. Феномен «Психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития [Электронный ресурс] / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17. – № 3. – С. 8–34. – Режим доступа: [tps://psyjournals.ru/files/119127/bppe_2020_n3_Dubrovina.pdf](https://psyjournals.ru/files/119127/bppe_2020_n3_Dubrovina.pdf)
6. Дуйсеналина Ж. Тренинг психологического здоровья для педагогов [Электронный ресурс] / Ж. Дуйсеналина. – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/trening-dlja-pedagogov-sohranenie>
7. Карвасарский Б.Д. Психотерапия: учеб. для вузов / Б.Д. Карвасарский. - СПб.: Питер, 2002. – 672 с.
8. Коробова И.Г. Пример эффективности применения метода символдрамы в работе с депрессивными расстройствами [Электронный ресурс] / И.Г. Коробова // Центр Академической и Практической Психологии. – Режим доступа: <https://capp.kz/>
9. Лейнер Х. Кататимное переживание образов / Х. Лейнер. - М.: «Эйдос», 1996.
10. Лейнер Х.К. Основы глубинно-психологической символики / Х.К. Лейнер // «Materialien zur Psychoanalyse und analytisch orientierten Psychotherapie» Band IV (1978), Heft 2 Verl. «Vandenhoeck-Ruprecht», Güttingen und Zurich. - С. 166-187.
11. Морарь А.И. Психологическое здоровье педагогов [Электронный ресурс] / А.И. Морарь. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2015/10/26/psihologicheskoe-zdorove-pedagogov>
12. Мясищев В. Введение в медицинскую психологию / В. Мясищев. - Издательство: Медицина, 1966.
13. Мясищев В. Личность и неврозы / В. Мясищев. - Издательство: Издательство Ленинградского университета, 1960.
14. Обухов Я.Л. Символдрама и современный психоанализ / Я.Л. Обухов // Харьков: «Регион-информ», 1999.
15. Полякова Н.А. Программа «Сохранение психического здоровья педагогов» [Электронный ресурс] / Н.А. Полякова. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/2191594.html>
16. Психологическое здоровье педагога: возможности его сохранения и укрепления [Электронный ресурс] // МАОУ Лицей №9 «Лидер». – Режим доступа: <http://liceum9.ru/index.php/2010-09-03-04-26-44/936-psihologicheskoezdorove-pedagoga-ozmozhnosti-ego-sohraneniya-iukrepleniya>
17. Семенова Е.М. Психологическое здоровье педагога: возможности его сохранения и укрепления [Электронный ресурс] / Е.М. Семенова // Заочная всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Здоровье педагога: проблемы и пути решения» - 2010. – Режим доступа: <https://www.sites.google.com/site/zdoroviepedagoga>
18. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Психологическая помощь людям, пережившим травматический стресс / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян. - М.: МГППУ, 2006. - 112 с.

References:

1. Barabanchikova V.V. Professional deformations in the professions of the innovation sphere: author. dis. ... Dr. psychol. Sciences: 10.00.03 / V.V. Barabanchikova. - M., 2016. - 44 p.
2. Bekhterev V.M. Psyche and life / V.M. Bekhterev. - Moscow.: Publisher: KnigoveK Book Club, 2012.
3. Valiullina L.M. Symbolic meaning of depression [Electronic resource] / L.M. Valiullina // Center for Academic and Practical Psychology. - Access mode: <https://capp.kz/>
4. Garanyan N.G. Perfectionism, depression and anxiety [Electronic resource] / N.G. Garanyan, A.B. Kholmogorova, T.Yu. Yudeeva // Psychoanalysis. - Access mode: <https://psychoanalysis.by/>
5. Dubrovina I.V. Phenomenon "Psychological well-being" in the context of the social situation of development [Electronic resource] / I.V. Dubrovina // Bulletin of practical psychology of education. - 2020. - T. 17. - № 3. - P. 8-34. - Access mode: [tps://psyjournals.ru/files/119127/bppe_2020_n3_Dubrovina.pdf](https://psyjournals.ru/files/119127/bppe_2020_n3_Dubrovina.pdf)
6. Duysenalina J. Training of psychological health for teachers [Electronic resource] / J. Duysenalina. - Access mode: <http://www.maam.ru/detskijasad/trening-dlja-pedagogov-sohranenie>
7. Karvasarsky B.D. Psychotherapy: textbook. for universities / B.D. Karvasarsky. - SPb.: Peter, 2002. -- 672 p.
8. Korobova I.G. An example of the effectiveness of using the symboldrama method in working with depressive disorders [Electronic resource] / I.G. Korobova // Center for Academic and Practical Psychology. - Access mode: <https://capp.kz/>
9. Leiner H. Katatimnoe experience of images / H. Leiner. - M.: "Eidos", 1996.
10. Leiner H.K. Fundamentals of deep psychological symbolism / H.K. Leiner // "Materialien zur Psychoanalyse und analytisch orientierten Psychotherapie" Band IV (1978),

Heft 2 Verl. Vandenhoeck-Ruprecht, Guttingen und Zurich. - S. 166-187.

11. Morar A.I. Psychological health of teachers [Electronic resource] / A.I. Morar. - Access mode: <http://nsportal.ru/vuz/psihologicheskie-nauki/library/2015/10/26/psihologicheskoe-zdorove-pedagogov>

12. Myasishchev V. Introduction to medical psychology / V. Myasishchev. - Publisher: Medicine, 1966.

13. Myasishchev V. Personality and neuroses / V. Myasishchev. - Publisher: Leningrad University Publishing House, 1960.

14. Obukhov Ya.L. Symbol drama and modern psychoanalysis / Ya.L. Obukhov // Kharkov: "Region-inform", 1999.

15. Polyakova N.A. The program "Preserving the mental health of teachers" [Electronic resource] / N.A. Polyakova. - Access mode: <https://refdb.ru/look/2191594.html>

16. Psychological health of a teacher: opportunities for its preservation and strengthening [Electronic resource] // MAOU Lyceum N9 "Leader". - Access mode: <http://liceum9.ru/index.php/2010-09-03-04-26-44/936-psihologicheskoe-zdorove-pedagoga-ozmozhnosti-ego-sohraneniya-iukrepleniya>

17. Semenova E.M. Psychological health of the teacher: the possibilities of its preservation and strengthening [Electronic resource] / E.M. Semenova // Correspondence All-Russian scientific and practical Internet conference "Teacher's health: problems and solutions" - 2010. - Access mode: <https://www.sites.google.com/site/zdoroviepedagoga>

18. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G. Psychological help to people who have experienced traumatic stress / A.B. Kholmogorova, N.G. Garanyan. - M.: MGPPU, 2006. - 112 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

Сведения об авторе:

Зыболова Елена Борисовна (г. Челябинск, Россия), педагог-психолог высшей квалификационной категории, клинический психолог, психотерапевт, MAOU «Гимназия №23 им. В.Д. Луценко», e-mail: elenaz3@rambler.ru



Общая психология

УДК 159.923.2:316.628

**Исследование защитно-совладающего поведения у студентов
медицинского университета с различным уровнем общительности**

**A study of defensive-coping behavior in medical students
with different levels of sociability**

Мамина В.П., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, *mamina.v@internet.ru*

Бусурина Л.Ю., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет»,
busja75@list.ru

Кубекова А.С., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, *alya_kubekova@mail.ru*

Mamina V., *Astrakhan State Medical University, mamina.v@internet.ru*

Busurina L., *Astrakhan State Technical University, busja75@list.ru*

Kubekova A., *Astrakhan State Medical University, alya_kubekova@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.032

Ключевые слова: защитно-совладающее поведение, студенты медицинского вуза, копинг стратегии, уровень общительности, проекция, врачебная деятельность, подавление.

Keywords: defensive and coping behavior, medical university students, coping strategies, sociability level, projection, medical activity, suppression.

Аннотация. В статье анализируются результаты особенностей защитно-совладающего поведения у студентов медицинского вуза с различным уровнем общительности. В исследовании особое внимание уделено уровню общительности, поскольку данный компонент включен в профессионально важное качество личности врача и от данного компонента зависит эффективность лечебного взаимодействия. В исследовании приняли участие студенты 5 курса лечебного факультета в количестве 55 человек. Методиками обследования послужили: 1) оценка уровня общительности (В.Ф. Ряховский); 2) методика измерения психологической защиты (Е.Р. Пилюгина, Р.Ф. Сулейманов). Доминирующими копинг стратегиями в поведении студенты-медики используют: «подавление», «проекция» и «юмор». У студентов медицинского вуза первой и второй группы преобладают адаптивные типы защитно-совладающего поведения. Эмпирически доказано различие в сформированности копинг стратегий по уровню общительности, используемых студентами медицинских специальностей. Нами были обнаружены различия в уровнях психологических защит между данными группами, а именно по шкалам «диссоциация», «изоляция». Полученные результаты исследования могут применяться психологами образовательных учреждений при составлении программ психологического сопровождения с целью коррекции совладающего поведения.

Abstract. The article analyzes the result of the peculiarities of defensive-coping behavior among medical students with different levels of sociability. In the study, special attention is paid to the level of sociability, since this component is included in the professionally important quality of the doctor's personality and the effectiveness of the therapeutic interaction depends on this component. The study involved 55 students of the 5th year of the Faculty of General Medicine. The survey methods were: 1) assessment of the level of sociability (V.F. Ryakhovsky); 2) a technique for measuring psychological defense (E.R. Pilyugina, R.F. Suleymanov). The dominant coping strategies in behavior are used by medical students: "suppression", "projection" and "humor". Among students of a medical university of the first and second groups, adaptive types of defensive-coping behavior prevail. The difference in the formation of coping strategies by the level of sociability used by students of medical specialties has been empirically proven. We found differences in the levels of psychological defenses between these groups, namely on the scales of "dissociation", "isolation". The obtained results of the study can be used by psychologists of educational institutions when drawing up programs of psychological support in order to correct coping behavior.

Введение. Деятельность медицинских работников напрямую имеет свою специфику и относится к сфере взаимодействия «человек-человек». Данный вид профессии подразумевает постоянное социальное взаимодействие, межличностное общение, причем не только с остальным медицинским персоналом, а, в первую очередь, с пациентами с различными соматическими расстройствами. Это, безусловно, влияет на психологическое здоровье медицинских работников, которые в значительной степени подвержены синдрому эмоционального выгорания, высокому уровню стресса, высоким информационным перегрузкам и т.д. Данные факторы требуют от медицинских работников высокого уровня стрессоустойчивости, коммуникативной компетентности, эмоциональной стабильности и высокому уровню защитно-совладающего поведения.

Защитно-совладающее поведение или механизмы копинг стратегий включают в себя когнитивные, эмоционально-аффективные, а также поведенческие составляющие личности [4]. Данные составляющие копинг стратегий направлены на то, чтобы личности могла эффективно адаптироваться к любым жизненным условиям, конфликтным и стрессовым ситуациям. При изучении механизмов защитно-совладающего поведения принято выделять следующие виды: адаптивные или неадаптивные. Адаптивные или же конструктивные копинг стратегии направлены, в основном, на то, чтобы личность могла планировать и достигать различных целей. В качестве примеров копингов можно привести «поиск социальной поддержки», «переосмысление ситуаций» и т.д. [3]. Неадаптивные или деструктивные механизмы защитно-совладающего поведения характеризуются активным избеганием травмирующих и стрессовых ситуаций, высоким агрессивным поведением, аутоагрессией, ипохондрией, диссоциацией, пассивностью и т.д. [6].

В работе Васильевой Л.Н. [2] отмечается, что для студентов-медиков характерен копинг «избегание» и обучение будущих врачей адаптивным способам совладания со сложными ситуациями необходимо осуществлять с учетом исходного уровня сформированности конкретного копинга.

Щелина С.О. [10] отмечает, что адаптивное совладающее поведение повышает уровень у студентов к активной социальной жизни, активно коммуницировать с окружающей средой,

улучшать стратегии разрешения трудных жизненных ситуаций.

В исследовании Акимовой О.В., Беляковой А.В., Арановича И.Ю. [1] было установлено, что студенты-медики используют относительно продуктивные когнитивные и эмоциональные копинг стратегии для борьбы со стрессом. Следует отметить, что эффективно преодолеть эмоциональное напряжение и стресс, эмоциональное выгорание медицинских работников помогают эффективные стратегии защитно-совладающего поведения. Безусловно, обучение в медицинском университете для будущих специалистов является ключевым этапом профессионализации, а также формирование профессионально важных качеств медицинских работников, которые включают конструктивные механизмы защитно-совладающего поведения и коммуникативную компетентность. И главной задачей для высшего учебного заведения является качественная и всесторонняя подготовка будущего специалиста.

Полученные результаты эмпирического исследования могут быть использованы психологами образовательных учреждений при составлении программ психологического сопровождения с целью коррекции совладающего поведения.

Цель исследования состоит в изучении особенностей защитно-совладающего поведения студентов лечебного факультета с разным уровнем общительности.

Материалы и методы исследования. В Астраханском государственном медицинском университете, на кафедре психологии и педагогики, было проведено психодиагностическое обследование студентов. Исследование было проведено в октябре 2021 г. В комплексном исследовании приняли участие студенты пятого курса лечебного факультета в количестве 55 человек. Средний возраст – 20,1 год. В нашем исследовании был применен сравнительный метод. Методиками обследования послужили: 1) оценка уровня общительности (В.Ф. Ряховский) для исследования уровня общительности (низкая, нормальная, высокая общительность) [8;9]; 2) методика измерения психологической защиты (Е.Р. Пилюгина, Р.Ф. Сулейманов) [7]. За счет реализации механизмов психологической защиты, как правило, достигается лишь относительное личностное благополучие, а нерешенные проблемы приобретают хронический характер, если человек не находит способов активно воздействовать на ситуацию. В современных исследованиях делаются попытки рассмотрения различных

аспектов защитных механизмов: уровней психологической защиты, интенсивности функционирования защитных механизмов и связи их с личностными особенностями, степени зрелости и примитивности отдельных видов защиты, активности и пассивности механизмов, хронологии развития системы психологических защит в процессе жизни индивида. Осознание используемых защит дает человеку возможность лучше понимать и больше принимать себя. МИПЗ измеряет по 45-балльной системе 20 механизмов защиты: диссоциация, вытеснение, ипохондрия, регрессия, изоляция, отрицание, пассивная агрессия, компульсивное поведение, проекция, замещение, рационализация, избегание, реактивное образование, компенсация, всемогущий контроль, сублимация, альтруизм, подавление, предвосхищение, юмор [5].

Дальнейшая обработка математических данных была произведена с помощью описательной статистики, а также непараметрического U-критерия Манна-Уитни для выявления значимости различий. Использовался пакет прикладных программ Статистика 10.0. Результаты исследования представлены в рисунке и таблице.

Результаты исследования и их обсуждение. Для определения уровня общительности была использована методика В.Ф. Ряховского. При обработке результатов эмпирического исследования было установлено, что у студентов-медиков доминируют нормальный уровень общительности – 39 человек (70,9%), который

отражает оптимальный уровень общительности, они легко устанавливают межличностные контакты, достаточную терпеливость в общении. Следует отметить, что данный результат является положительным фактором для будущих медицинских работников, поскольку коммуникативная компетентность является главным профессионально-важным качеством врача. В ходе психодиагностического тестирования был установлен высокий уровень общительности – 16 человек (29,1%). Такой результат свидетельствует о чрезмерной общительности, они любят находиться в центре внимания, однако, чрезмерная общительность может вызывать раздражение у окружающих. Данный фактор мешает установлению эмоционального контакта в диаде «врач-пациент» и мешает деловому общению.

Психологи называют повышенную общительность излишней. Следует отметить, что студентов с низким уровнем общительности установлено не было.

И таким образом, студенты были распределены на 2 группы:

1 группа – студенты медицинского вуза с нормальным уровнем общительности в количестве 39 человек (70,9%);

2 группа – студенты с высоким уровнем общительности в количестве 16 человек (29,1%).

Следующий этап включал тестовую диагностику по методике измерения психологической защиты (Е.Р. Пилюгина, Р.Ф. Сулейманов), см. рисунок 1.

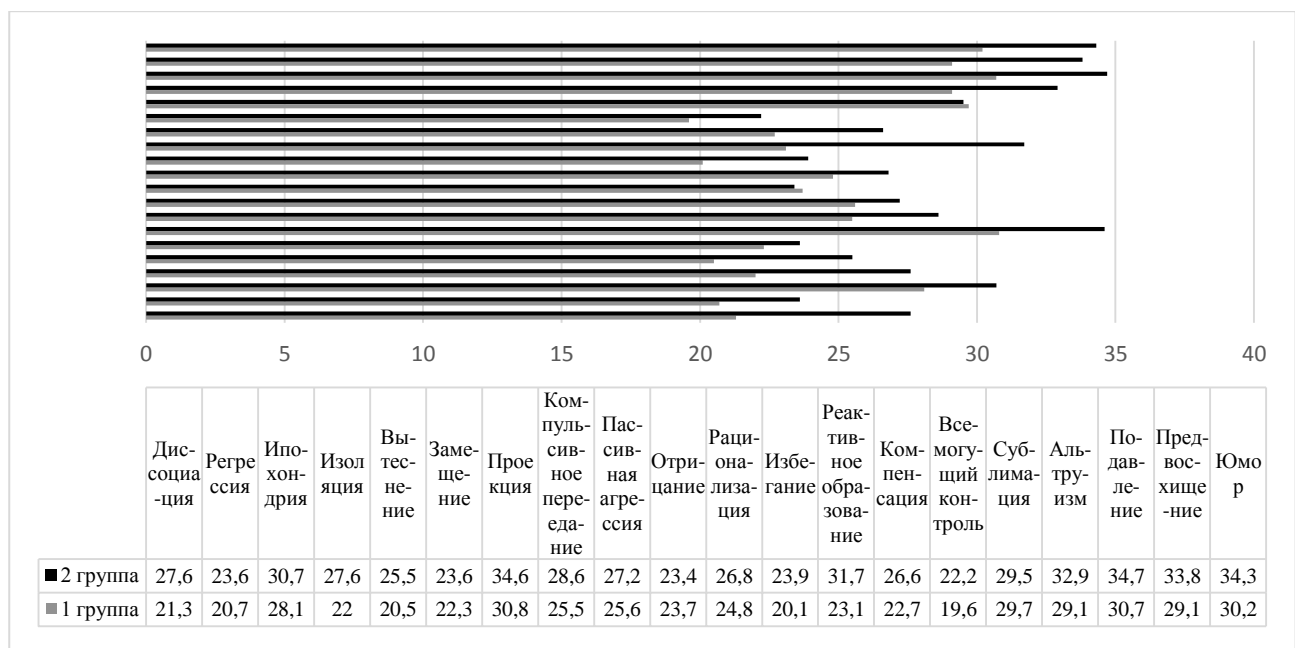


Рисунок 1. – Средние значения измерения психологических защит у студентов медицинского вуза (составлено авторами по материалам исследования)

В результате тестирования установлено, что в первой группе студентов с нормальным уровнем общительности доминируют следующие механизмы совладающего поведения: «проекция» (30,8%), «подавление» (30,7%) и «юмор» (30,2%). Такие студенты могут ошибочно воспринимать процессы, которые происходят внутри, как происходящее во вне. Для них также характерно подавление импульсов и эмоциональное отстранение от ситуации, позволяющее найти в

ней что-то смешное. У студентов 2 группы с высоким уровнем общительности доминируют такие механизмы совладания как: «проекция» (34,6%), «юмор» (34,3%), «подавление» (34,7%) и «предвосхищение» (33,8%). Студенты второй группы с высоким уровнем общительности используют аналогичные механизмы совладания, а также механизм предвосхищения с целью мысленного проигрывания всех возможных ситуаций в жизни.

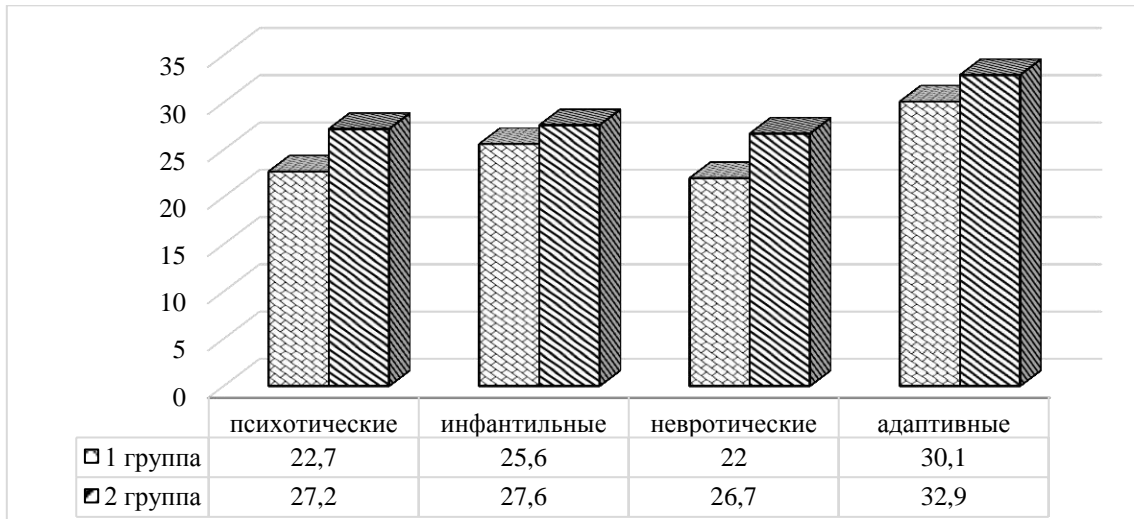


Рисунок 2. – Средние значения измерения психологических защит у студентов медицинского вуза (составлено авторами по материалам исследования)

По методике были определены типы психологических защит, см. рисунок 2. У студентов медицинского вуза первой группы преобладают адаптивные типы защитно-совладающего поведения.

Статистическая обработка данных была произведена с помощью U-критерия Манна-

Уитни для статистической обработки данных по показателям «Механизмы психологической защиты» для сравнения двух групп студентов с различным уровнем общительности.

Полученные значения мы показали в таблице 1.

Таблица 1. – Значимые различия между двумя группами студентов

Название шкал по методике измерения психологической защиты (Е.Р. Пилюгина, Р.Ф. Сулейманов)	Уровень значимости различий по U-критерию Манна-Уитни	Различия статистической достоверности (p)
диссоциация	0,049	$p \leq 0,05$
изоляция	0,001	$p \leq 0,001$

(составлено авторами по материалам исследования)

По итогам проведённой статистической обработки студентов 5 курса лечебного факультета, мы произвели количественный анализ полученных результатов.

Нами были обнаружены различия в уровнях психологических защит между данными группами, а именно по шкалам «диссоциация» (уровень значимости 0,048, $p \leq 0,05$), «изоляция»

(уровень значимости 0,001, $p \leq 0,001$). Данные показатели достоверно выше во второй группе студентов. Установленные виды механизмов психологических защит относятся к психотическим защитами и характеризуется временным «отделением» от своего «Я» в стрессовой ситуации, также уходом от

межличностных контактов, т.е. полное погружение в собственный субъективный мир.

Таким образом, мы можем отметить, что студенты второй группы с высоким уровнем общительности используют неадаптивные механизмы совладания со стрессом, что в дальнейшем может негативно сказываться на их профессиональной деятельности, а также ухудшать их психологический статус. Результаты, полученные в ходе исследования являются предварительными, и работа в данной области перспективна и будет продолжаться.

Заключение. Эмпирически доказано различие в сформированности копинг стратегий по уровню общительности, используемых студентами медицинских специальностей. Следует отметить, что студентов с низким уровнем общительности установлено не было, что, безусловно, является хорошим признаком, поскольку общительность относится к профессионально важным качествам медицинского работника. В результате исследования также установлено, что студенты с нормальным и высоким уровнем общительности используют неконструктивные механизмы защитно-совладающего поведения

(«подавление» и «проекция»), которые, безусловно, будут мешать профессиональному становлению медицинского работника и повышать риск развития синдрома эмоционального выгорания. Установлены достоверные различия в уровнях психологических защит между группами студентов с нормальной и высокой общительностью, а именно по шкалам «диссоциация» и «изоляция». Исходя из результатов исследования, ставится очевидным формирование и увеличения репертуара копинг стратегий у будущих медицинских работников, поскольку конструктивные копинг стратегии являются важным условием психологического благополучия и здоровья. В связи с полученными результатами необходимо отметить важность психопросветительской работы по вопросам развития копинг механизмов. Полученные результаты исследования могут применяться психологами образовательных учреждений при составлении программ психологического сопровождения, тренингов, практических занятий с целью коррекции совладающего поведения у студентов-медиков.

Литература:

1. Акимова О.В., Белякова А.В., Аранович И.Ю. Совладающее поведение студентов медицинского университета стоматологического факультета [Электронный ресурс] / О.В. Акимова, А.В. Белякова, И.Ю. Аранович // БМИК. - 2014. - № 11. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovladayuschee-povedenie-studentov-meditsinskogo-universiteta-stomatologicheskogo-fakulteta>
2. Васильева Л.Н. О совладающем поведении студентов-медиков на стадии завершения обучения в вузе [Электронный ресурс] / Л.Н. Васильева // ИСОМ. - 2013. - № 5. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sovladayuschem-povedenii-studentov-medikov-na-stadii-zaversheniya-obucheniya-v-vuze>
3. Васильева Л.Н., Кузнецова Е.В., Рыбакова А.Ф. О защитном поведении будущих врачей / Л.Н. Васильева, Е.В. Кузнецова, А.Ф. Рыбакова // Образование и наука в XXI веке / Материалы 8-ой Междунар. науч.-практ. конф. – София. - 2012. - Т. 33.
4. Виноградова А.В., Исмаилова Н.И. Защитно-совладающее поведение студентов первого курса [Электронный ресурс] / А.В. Виноградова, Н.И. Исмаилова // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-2. – Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13339>

5. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса: монография / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 225 с.
6. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е.Р. Исаева. – СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. – 136 с.
7. Методика измерения психологической защиты (МИПЗ) [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. – Режим доступа: <https://psytests.org/coping/mipz.html>
8. Оценка уровня общительности (В.Ф. Ряховский) [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. – Режим доступа: <https://psytests.org/interpersonal/commr.html>
9. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие: В 2 кн. Кн. 2 / Е.И. Рогов // Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 480 с. - С. 52-55.
10. Щелина С.О. Совладающее поведение как ресурс личностно-профессионального развития студентов-психологов: бакалавриата и специалитета: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Щелина Светлана Олеговна. – Москва, 2020. – 29 с.

References:

1. Akimova O.V., Belyakova A.V., Aranovich I.Yu. Coping behavior of students of the medical university of the dental faculty [Electronic resource] / O.V. Akimova, A.V.

- Belyakova, I. Yu. Aranovich // БМИК. - 2014. - № 11. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

sovladayuschee-povedenie-studentov-meditsinskogo-universiteta-stomatologicheskogo-fakulteta

2. Vasilyeva L.N. About coping behavior of medical students at the stage of completion of training in a university [Electronic resource] / L.N. Vasilyeva // ISOM. - 2013. - № 5. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sovladayuschem-povedenii-studentov-medikov-na-stadii-zaversheniya-obucheniya-v-vuze>

3. Vasilyeva L.N., Kuznetsova E.V., Rybakova A.F. On the protective behavior of future doctors / L.N. Vasilyeva, E.V. Kuznetsova, A.F. Rybakova // Education and Science in the XXI Century / Materials of the 8th Intern. scientific-practical conf. - Sofia. - 2012. - Т. 33.

4. Vinogradova A.V., Ismailova N.I. Protective coping behavior of first-year students [Electronic resource] / A.V. Vinogradova, N.I. Ismailova // International student scientific bulletin. - 2015. - № 5-2. - Access mode: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13339>

5. Vodopyanova N.Ye. Psychodiagnostics of stress: monograph / N.E. Vodopyanova. - SPb.: Peter, 2009. - 225 p.

6. Isaeva E.R. Coping behavior and psychological protection of the individual in conditions of health and illness / E.R. Isaeva. - SPb.: Publishing house of SPbGMU, 2009. - 136 p.

7. Methods for measuring psychological defense (MIPZ) [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. - Access mode: <https://psytests.org/coping/mipz.html>

8. Assessment of the level of sociability (VF Ryakhovsky) [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. - Access mode: <https://psytests.org/interpersonal/commr.html>

9. Rogov E.I. Handbook of a practical psychologist: textbook: In 2 vols. Book. 2 / E.I. Rogov // Work of a psychologist with adults. Correctional techniques and exercises. - 2nd ed., Rev. and add. - M.: VLADOS, 1999. - 480 p. - S. 52-55.

10. Shchelina S.O. Coping behavior as a resource of personal and professional development of psychology students: undergraduate and specialty: abstract of thesis. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / Shchelina Svetlana Olegovna. - Moscow, 2020. - 29 p.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Мамина Вероника Павловна (г. Астрахань, Россия), старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: mamina.v@internet.ru

Бусурина Лариса Юрьевна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук и психологии ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет», e-mail: busja75@list.ru

Кубекова Алия Салаватовна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: alya_kubekova@mail.ru



УДК 159.9.075

Проявление алекситимии и взаимосвязь с особенностями личности у обучающихся российских высших учебных заведений

The alexithymia manifestation and the correlation with personality traits in students of Russian higher educational institutions

Полянский А.И., Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), andreyipolyansky@gmail.com

Быковская Л.И., Благотворительный фонд «Твоя Территория», bikovskayali@mail.ru

Polyanskij A., Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration or RANEPA, andreyipolyansky@gmail.com

Bykovskaya L., Charitable Foundation "Your Territory", bikovskayali@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.033

Ключевые слова: алекситимия, чувства, эмоциональный интеллект, локус контроля, студенты.

Keywords: alexithymia, feelings, emotional intelligence, locus of control, students.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена в первую очередь, возросшим в последнее время интересом среди исследователей не только к когнитивной, но и эмоционально-личностной сфере личности. Так, многие ученые (Я. Плампер, О. Симонова, И. Троцук и др.) отмечают поворот науки в сторону эмоций (так называемый «аффективный» или «эмоциональный» поворот), что свидетельствует о важности изучения и развития именно эмоционально-личностной сферы человека. В то же время данные некоторых исследований указывают на возрастание выраженности алекситимии, в частности, в студенческой среде. Поэтому авторы статьи видят актуальность исследования феномена алекситимии у студентов разных направлений подготовки с целью изучения и установления связей между склонностью к алекситимии и особенностями личности, а также рядом личностных особенностей, определяющих выбор будущей профессии. В соответствии с этими положениями авторами была разработана программа эмпирического исследования уровня выраженности алекситимии и особенностей личности на примере студентов гуманитарных и технических направлений обучения; сформулированы гипотезы, подобраны задачи и методы (в том числе, количественной и качественной обработки данных); проанализированы и описаны результаты и практические рекомендации, которые нашли отражение в публикации настоящей работы. Статья предназначена для работников системы образования, преподавателей высших учебных заведений, студентов и их родителей; специалистов, работающих в области психологического консультирования и психотерапии, а также для широкого круга лиц, заинтересованных в психологии.

Abstract. The relevance of the article is primarily due to the recently increased interest among researchers not only in the cognitive, but also in the emotional and personal sphere of personality. So, many scientists (such as Jan Plamper, O. Simonova, I. Trotsuk, etc.) note the turn of science towards emotions (the so-called "affective" or "emotional" turn), which indicates the importance of studying and developing the emotional and personal sphere of a person. At the same time, data from some studies indicate an increase in the severity of alexithymia, in particular, among students. Therefore, the authors of the article see the relevance of the study of the phenomenon of alexithymia in students of different fields of training in order to study and establish links between the propensity to alexithymia and personality traits, as well as a number of personal characteristics that determine the choice of a future profession. In accordance with these provisions, the authors have developed a program of empirical research of the level of alexithymia expression and personality traits on the example of students of humanities and technical fields of study. Therefore, hypotheses are formulated, tasks and methods (including quantitative and qualitative data processing) are selected; the results and practical recommendations that are reflected in the publication of this work are analyzed and described. The article is intended for employees of the higher education system, teachers of higher educational institutions, students and their parents; specialists working in the field of psychological counseling and psychotherapy, as well as for a wide range of people interested in psychology.

Введение. О значимости эмоций в жизни человека было известно еще задолго до становления научного психологического знания: упоминания об эмоциях можно найти в контексте религий, философских учений, литературы и искусства. Например, изречение великого немецкого философа Иоганна Кристофа Фридриха Шиллера (1759–1805) «Если хочешь познать себя, наблюдай за поведением других; если хочешь познать других, посмотри в свое собственное сердце» скрывает в себе множество психологических феноменов, в том числе, и познание другого через себя, свои эмоции – эмпатию и способность к эмоциональному интеллекту [7, с.15]. Впоследствии многие ученые занимались темой эмоций, в частности, Ч. Дарвин, Е.П. Ильин, П.В. Симонов и другие. Не угасает интерес исследователей (при чем не только в области психологического знания) к эмоциональной сфере человека и в наши дни: как пишет доктор социологических наук И.В. Троцук, «аффективный поворот» в науке подразумевает под собой принципиальное изменение научной «оптики» и «риторики» и требует междисциплинарной работы с эмоциональными аспектами социальной жизни [9, с.346–347], а кандидат социологических наук Ольга Александровна Симонова считает, что «эмоциональный поворот» обусловлен приходом новой, эмоциональной культуры [8, с.358]. Говоря о междисциплинарности, следует упомянуть позицию специалиста в области истории российской культуры и интеллектуальной истории Андрея Леонидовича Зорина, согласно которой существуют определенные параметры нормальной эмоциональной реакции, принятой в том или ином обществе и считающейся эталонной для живущих в нем людей. Эти так называемые эмоциональные стандарты, по мнению А.Л. Зорина, способны видоизменяться как в контексте пространства, так и времени, являясь при этом немаловажными индикаторами других перемен в социуме или даже обуславливая их [4, с.15]. Также в числе самых значимых проблем в психологии современности видит необходимость всестороннего развития культуры эмоций и психолог из Белоруссии, доктор психологических наук и профессор Ирина Николаевна Андреева, которая говорит о возрастании эмоциогенности многих условий жизни современного человека. Под эмоциогенностью И.Н. Андреева подразумевает в первую очередь более скоростной темп нашей жизни, большое количество стрессовых факторов, увеличение конкуренции и ответственности одновременно вместе с нехваткой возможностей

для отдыха и релаксации и т.п. Именно эти перечисленные особенности, сопровождающие современного человека в разных сферах жизни, и приводят, по мнению И.Н. Андреевой, к эмоциональным реакциям тревожности, беспомощности, тоски и отчаяния, являющихся следствием эмоциональных перегрузок [2, с.3].

Итак, мы убедились в значимости, важности и актуальности эмоций в жизни человека и общества. При чем же здесь феномен алекситимии и зачем изучать его? Для начала обратимся к особенностям культуры нашего общества. Как еще ранее отмечали А.Б. Холмогорова и Н.Г. Гаранян, для нашей культуры характерны культ успеха и достижений, культ силы и конкурентности, культ рациональности и сдержанности [10, с.65]. При этом, как раскрывает тему И.Н. Андреева, так называемый культ рациональности, подразумевающий под собой нежелательность открытого выражения чувств и последующее их вытеснения из области сознания способствует психосоматизации эмоций и выведению на первый план физических болезненных ощущений и дискомфорта, являясь, таким образом, неэффективным для людей. Однако в то же время, как отмечает И.Н. Андреева, и неконтрольное проявление эмоций в противоположность постоянному их вытеснению также не несет никакой пользы ни для здоровья отдельно взятого человека, ни для социума как такового [2, с.4]. Таким образом, мы можем констатировать соотношение многих ценностных аспектов в современной культуре с запретом как на выражение ряда эмоций и с пренебрежением в целом эмоциональной сферой жизни. Как считают авторы статьи, подобное положение дел является существенным предиктором формирования алекситимии и алекситимических черт личности. Определим теперь более четко, что представляет собой алекситимия и что понимают под этим авторы статьи в своем исследовании.

Непосредственно сам термин «*алекситимия*» произошел от греческих слов: *a* – отсутствие, *lexis* – слово, *thymos* – чувство и был введен в 1967 г. американским психиатром и психоаналитиком Р.Е. Sifneos'ом. В дальнейшем он же уточнил и разработал термин совместно с J.C. Nemiah [15]. Согласно их концепции, нарушения в когнитивно-аффективной сфере, снижающие способность вербализации аффекта и обуславливают появление соматической симптоматики [6, с.49]. Иными словами, можно представить алекситимию как совокупность признаков, характеризующих психический склад индивидов, предрасположенных к психосоматическим заболеваниям.

Существует разделение алекситимии на первичную и вторичную, и, если первый вид феномена основан на физиологических дисфункциях головного мозга и практически не поддается коррекции, то второй – вторичная алекситимия – имеет под собой психологическую основу и включает в себя такие черты личности, как примитивное и упрощенное восприятие своего эмоционального состояния, «неспособность дифференцировать психологические и физиологические составляющие своего «Я», сложности в определении эмоционального состояния партнера по общению, а также собственного эмоционального состояния» [5]. Именно такое понимание феномена алекситимии отражено в социально-психологическом подходе его исследования. Сторонниками этого подхода являются такие ученые, как Н. Crystal, G.J. Taylor, С.В. Воликова, А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, С.В. Малыгина; о вторичной алекситимии, обусловленной особенностями культуры и встречающейся у здоровых людей говорит И.Н. Андреева [2, с.98-100], а также авторы настоящей статьи.

Что же касается статистики проявления алекситимии и алекситимичных черт, то, по данным зарубежных исследований, наличие алекситимии отмечается примерно у 10 % населения в целом [12;14]; вместе с тем, некоторые исследователи предполагают, что алекситимия может быть фундаментальным фактором социальных нарушений (включая эмпатию и восприятие эмоций) [11, с.299;13]. В то же время, по данным отечественного исследователя И.Г. Малкиной-Пых, алекситимические характеристики найдены у

здоровых испытуемых в количестве от 5% до 23% здорового взрослого населения [6, с.100]; по иным данным, процент алекситимии в выборке здоровых людей составлял 24% [1, с.28]. Между тем, согласно более современным исследованиям, посвященным исследованию непосредственно студентов и молодежи, количество выраженной алекситимии составило 42,5% от всей выборки школьники и студенты различных образовательных учреждений [3, с.90-91]. Таким образом, подводя итоги всему вышесказанному, можем констатировать тенденцию возрастания количества личностей с выраженной алекситимией и алекситимичными чертами, в частности, можно особенно ярко наблюдать этот процесс на примере молодежи – школьников и студентов. Именно поэтому авторами данной публикации было принято решение об исследовании феномена алекситимии и его взаимосвязи с другими особенностями личности у студентов разных (гуманитарных и технических) направлений подготовки.

Материалы и методы исследования. Исследование было проведено в рамках написания Быковской Л.И. выпускной квалификационной работы по психологии под руководством Полянского А.И. Целью исследования выступило изучение возможных взаимосвязей алекситимии и особенностей личности обучающихся. В связи с этим авторами был выдвинут ряд гипотез, указанный в таблице 1.

В процессе проведения исследования были опрошены обучающиеся двух московских ВУЗов в общем количестве 96 человек, более подробно характеристики нашей выборки представлены на рисунках 1, 2 и 3.

Таблица 1. – Гипотезы исследования

1. Основная гипотеза – существует взаимосвязь между алекситимией и рядом личностных особенностей.
Частные гипотезы:
1.1. Алекситимия характерна для людей типа личности «Экстраверсия» (по типологии К. Г. Юнга) в связи с их ориентированностью в первую очередь на внешний мир (а не на свой внутренний, в том числе, эмоциональный).
1.2. Феномен алекситимии взаимосвязан с экстернальным (внешним) локусом контроля (по Дж. Роттеру).
1.3. Существует положительная корреляционная взаимосвязь между алекситимией и низкой самооценкой.
1.4. Личность с алекситимичными чертами (с высоким или повышенным уровнем алекситимии) в то же время может обладать средними или высокими способностями к эмпатии.

**ВЫБОРКА
ХАРАКТЕРИСТИКА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ**

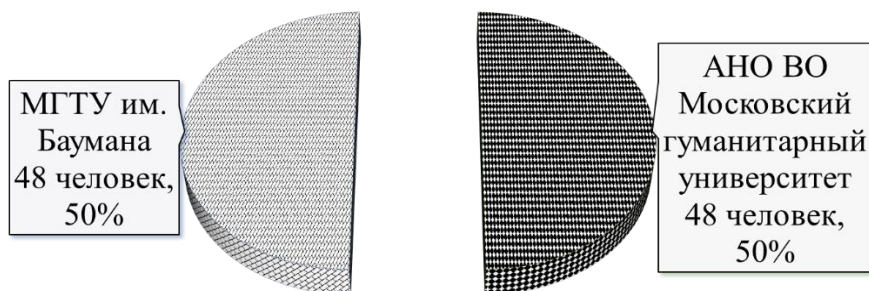


Рисунок 1. – Характеристика выборки в соответствии с направлением обучающихся подготовки

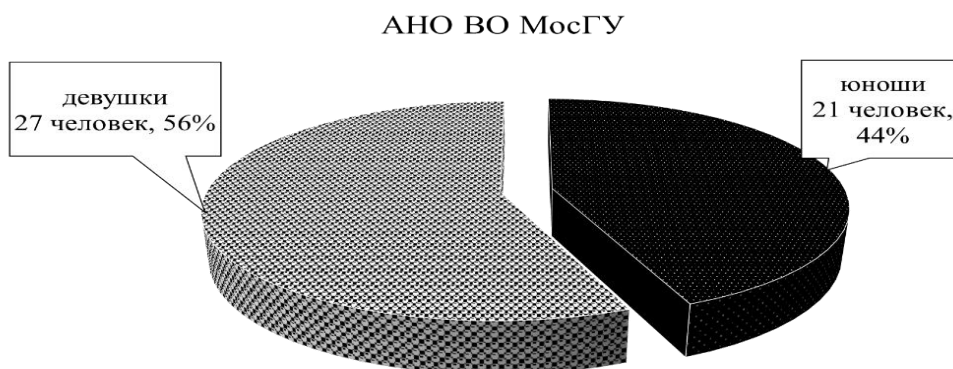


Рисунок 2. – Распределение выборки студентов гуманитарных специальностей по полу

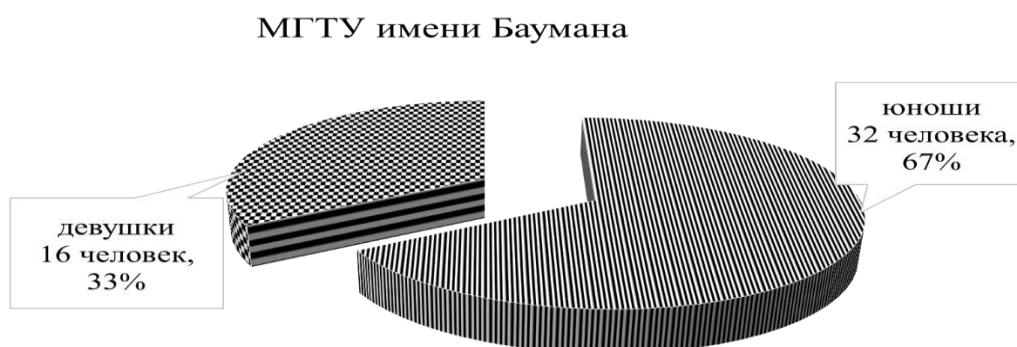


Рисунок 3. – Распределение выборки студентов технических специальностей по полу

С помощью компьютерной программы MS Excel 2013 была произведена первичная статистическая обработка полученных данных; более глубокая обработка происходила путем анализа в программе IBM SPSS 21.

Для выявления у обучающихся уровня алекситимии либо ее отсутствия и интересующих личностных черт авторы составили батарею из 5 методик, полные названия которых представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Список методик для диагностики наличия/отсутствия алекситимии и других особенностей личности

Методики, использованные в процессе исследования:
1. «Торонтская шкала алекситимии TAS-20-R».
2. «Определение типа личности» по типологии Карла Юнга.
3. «Тест-опросник субъективного контроля (УСК)» Дж. Роттера.
4. «Методика исследования самооценки личности» С. А. Будасси.
5. «Опросник эмоциональной эмпатии (Emotional Empathic Tendency Scale, EETS)».

Результаты исследования. В результате анализа при помощи математических методов обработки был выявлен ряд взаимосвязей между алекситимией и ее компонентами (трудности идентификации чувств, трудности описания чувств и внешнеориентированное мышление) и типом личности по К.Г. Юнгу, УСК Дж. Роттера

и уровнем самооценки согласно методики С.А. Будасси. Это свидетельствует о подтверждении основной гипотезы, выдвинутой в исследовании. Статистически значимые взаимосвязи обнаружены как в выборке обучающихся обеих специальностей, эти результаты подробно представлены на рисунках 4 и 5.

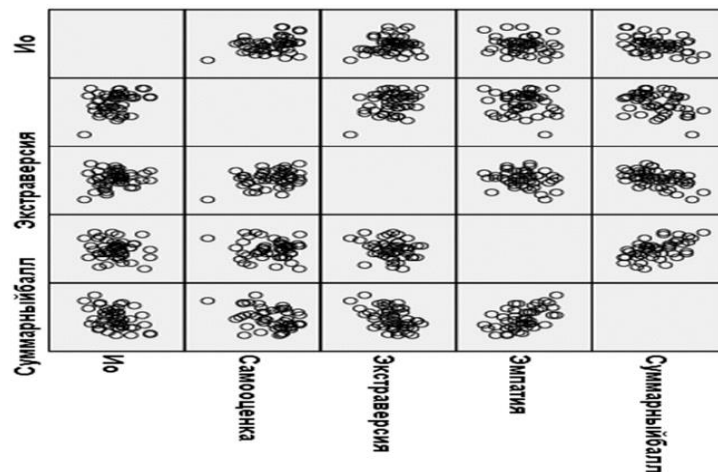


Рисунок 4. – Матрица рассеяния основных корреляционных взаимосвязей на выборке студентов технических направлений подготовки. На графике представлены переменные, между которыми были выявлены статистически значимые корреляционные взаимосвязи

Примечание: Суммарный балл – суммарный балл алекситимии, Экстраверсия – шкала «Интроверсия – Экстраверсия», Io – шкала «Общая интернальность» (локуса контроля).

Как можно наглядно видеть из матриц рассеяния, на группе студентов технических специальностей были выявлены обратные корреляции между алекситимией (суммарным баллом) и шкалой «Интраверсия/экстраверсия», самооценкой и общей интернальностью локуса контроля. Это означает, что чем выше уровень алекситимии у студента, тем больше в его личности выражены черты интроверсии, ориентации на внешние обстоятельства в вопросах контроля своей жизни; низкие

показатели самооценки и неуверенности в себе и своих силах. Вместе с тем присутствует прямая взаимосвязь между уровнем алекситимии и эмпатией: повышенные значения неспособности выразить свои чувства может сочетаться со способностями к эмпатии. Таким образом, на примере обучающихся МГТУ им. Баумана была подтверждена основная гипотеза исследования, опровергнута частная гипотеза 1.1., подтверждены все остальные частные гипотезы.

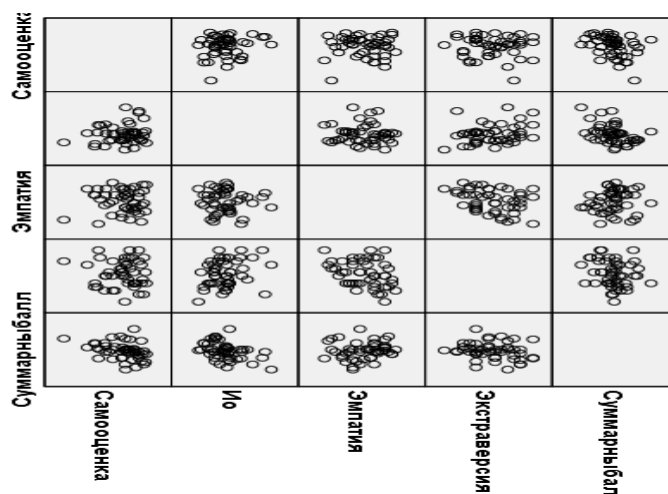


Рисунок 5. – Матрица рассеяния основных корреляционных взаимосвязей на выборке студентов гуманитарных направлений подготовки. На графике представлены переменные, между которыми были выявлены статистически значимые корреляционные взаимосвязи

Примечание: Суммарный балл – суммарный балл алекситимии, Экстраверсия – шкала «Интроверсия – Экстраверсия», Ио – шкала «Общая интернальность» (локуса контроля).

На примере обучающихся Московского гуманитарного университета можем видеть отсутствие значимых взаимосвязей между алекситимией в целом и типами личности по Юнгу; между алекситимией и эмпатией; выраженную обратную взаимосвязь суммарного балла алекситимии с общей интернальностью локуса контроля и с самооценкой. То есть, чем выше склонность к алекситимии у студента, тем выше тенденция к низкой самооценке и неуверенности в себе, а также к ориентации на

внешние обстоятельства в разных сферах жизни и возложение ответственности именно на них (а не на себя). Сказать что-либо об эмпатии в структуре личности не представляется возможным в виду отсутствия каких-либо взаимосвязей. Отметим, что была обнаружена единственная значимая отрицательная взаимосвязь между типами личности по К.Г. Юнгу и компонентом алекситимии «Трудности описания чувств», она графически представлена на рисунке 6.

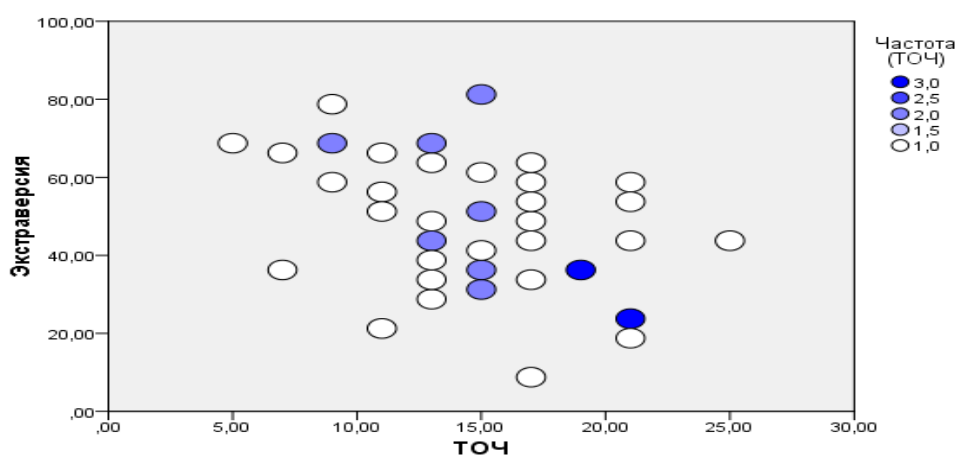


Рисунок 6. – Отрицательная взаимосвязь компонента ТОЧ алекситимии и шкалы «Интроверсия – Экстраверсия»

Примечание: ТОЧ – трудности идентификации чувств, Экстраверсия – шкала «Интроверсия – Экстраверсия».

Данная обратная взаимосвязь также опровергает частную гипотезу 1.1 и свидетельствует о наличии интровертированных черт личности у обучающихся с выраженными показателями алекситимии. Основная гипотеза и гипотезы 1.2 1.3 на примере студентов Московского гуманитарного университета нашли свое логическое и статистическое подтверждение.

Заключение. Опираясь на итоги проведенной работы, авторы могут констатировать, что для личности с выраженными чертами алекситимии характерны некоторые особенности, такие, как склонность к интроверсии, избегание самостоятельного контроля разных сфер своей жизни (внутреннего локуса контроля), тенденция

к низкой оценке себя. В соответствии с этими выводами авторы могут рекомендовать юношам и девушкам с подобными чертами личности повышать уверенность в себе и самооценку; развивать в себе качества ответственности, инициативности и самостоятельности (внутренний локус контроля). С целью развития перечисленных качеств возможна организация и проведение обучающих занятий и тренингов в рамках высших учебных заведений, в связи с чем авторы предполагают, что полученные в ходе эмпирического исследования результаты будут полезны психологам, педагогам и преподавателям высшей школы.

Литература:

1. Авдулова Т.П., Тер-Ованесов М.Д., Ягудина О.П. Особенности алекситимии и субъективной оценки межличностных отношений у онкологических больных / Т.П. Авдулова, М.Д. Тер-Ованесов, О.П. Ягудина // Клиническая и специальная психология. – 2016. –Том 5. – № 3. – С. 24–39.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюк: ПГУ. – 2011. – 388 с.
3. Брель Е.Ю. Алекситимия в структуре "практически здоровой" личности / Е.Ю. Брель // Сибирский психологический журнал. – 2018. – № 67. – С. 89-101.
4. Зорин А.Л. Появление героя: Из истории русской эмоциональной культуры конца XVIII — начала XIX века / А.Л. Зорин. – М.: Новое литературное обозрение. Серия: Интеллектуальная история - 2016. – 568 с.
5. Искусных А.Ю. Алекситимия. Причины и риски возникновения расстройства [Электронный ресурс] / А.Ю. Искусных // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 6 (52). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aleksitimiya-prichiny-i-riski-vozniknoveniya-rasstroystva>
6. Малкина-Пых И.Г. Об одном возможном методе психологической коррекции алекситимии / И.Г. Малкина-Пых // Сибирский медицинский журнал. – Иркутск. – 2009. – № 3. – С. 99-107.
7. Перси А. Правила жизни от Альберта Эйнштейна / Аллан Перси. – Москва: Эксмо, 2015. – 224 с.
8. Симонова О.А. Изучение эмоций как область междисциплинарной интеграции: история и социология в поисках объяснения «эмоционального поворота». К выходу русского перевода книги Яна

- Плампера «История эмоций» / О.А. Симонова // Социологическое обозрение. – 2018. – № 3. – С. 356-378.
9. Троцук И.В. Концептуальные и эмпирические находки и пробелы истории эмоций. Рецензия на книгу: Плампер Я. История эмоций / И.В. Троцук; пер. с англ. К. Левинсон. // Вестник РУДН. Серия: Социология. - М.: Новое литературное обозрение, 2018. – № 2. – 568 с. - С. 345-360.
10. Холмогорова А.Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61-74.
11. Absher J.R., Cloutier J. Neuroimaging personality, social cognition, and character / John R. Absher, Jasmin Cloutier. – Publisher: Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, And Tokyo: Academic Press Academic Press is an imprint of Elsevier, 2016. – 405 p.
12. Berthoz S., Hill E.L. The validity of using self-reports to assess emotion regulation abilities in adults with autism spectrum disorder // Eur Psychiatry. – 2005. – № 20. – P. 291–298.
13. Cook R., Brewer R., Shah P., Bird G. Alexithymia, not autism, predicts poor recognition of emotional facial expressions // Psychol Sci. – 2013. – № 24. – P. 723–732.
14. Hill E., Berthoz S., Frith U. Brief Report: Cognitive Processing of Own Emotions in Individuals with Autistic Spectrum Disorder and in Their Relatives // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2004. – № 34. – P. 229.
15. Nemiah J.C. Psychosomatic illness and problem of communication / J.C. Nemiah, P.E. Sifnoes // Psychother. Psychosom. – 1970. – Vol. 18. – P. 154-160.

References:

1. Avdulova T.P., Ter-Ovanesov M.D., Yagudina O.P. Features of alexithymia and subjective assessment of interpersonal relations in cancer patients / T.P. Avdulova,

- M.D. Ter-Ovanesov, O. P. Yagudin // Clinical and special psychology. - 2016. –Vol. 5. - № 3. - P. 24–39.

2. Andreeva I.N. Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology / I.N. Andreeva. - Novopolotsk: PSU. - 2011. - 388 p.
3. Brel E.Yu. Alexithymia in the structure of a "practically healthy" personality / E.Yu. Brel // Siberian psychological journal. - 2018. - № 67. - S. 89-101.
4. Zorin A.L. The emergence of a hero: From the history of Russian emotional culture of the late 18th - early 19th centuries / A.L. Zorin. - M.: New literary review. Series: Intellectual History - 2016. - 568 p.
5. Iskusnykh A.Yu. Alexithymia. Causes and risks of the disorder [Electronic resource] / A.Yu. Iskusnykh // Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology. - 2015. - № 6 (52). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/aleksitimiya-prichiny-i-riski-vozniknoveniya-rasstroystva>
6. Malkina-Pykh I.G. Psychosomatics: textbook / I.G. Malkina-Pykh. - Moscow; Berlin: Direct-Media, 2020. - 422 p.
7. Percy A. Rules of life from Albert Einstein / Allan Percy. - Moscow: Eksmo, 2015. - 224 p.
8. Simonova O.A. The study of emotion as a field of interdisciplinary integration: history and sociology in search of an explanation for the "emotional turn". By the release of the Russian translation of the book by Jan Plumper "The History of Emotions" / O.A. Simonova // Sociological Review. - 2018. - № 3. - P. 356-378.
9. Trotsuk I.V. Conceptual and empirical findings and gaps in the history of emotion. Book review: Plamper Y. History of emotions / I.V. Trotsuk; per. from English K. Levinson. // Bulletin of RUDN. Series: Sociology. - M.: New literary review, 2018. - № 2. - 568 p. - S. 345-360.
10. Kholmogorova A.B. Culture, emotions and mental health / A.B. Kholmogorova, N.G. Garanyan // Questions of psychology. - 1999. - № 2. - S. 61-74.
11. Absher J.R., Cloutier J. Neuroimaging personality, social cognition, and character / John R. Absher, Jasmin Cloutier. - Publisher: Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, And Tokyo: Academic Press Academic Press is an imprint of Elsevier, 2016. - 405 p.
12. Berthoz S., Hill E.L. The validity of using self-reports to assess emotion regulation abilities in adults with autism spectrum disorder // Eur Psychiatry. - 2005. - № 20. - P. 291-298.
13. Cook R., Brewer R., Shah P., Bird G. Alexithymia, not autism, predicts poor recognition of emotional facial expressions // Psychol Sci. - 2013. - № 24. - P. 723-732.
14. Hill E., Berthoz S., Frith U. Brief Report: Cognitive Processing of Own Emotions in Individuals with Autistic Spectrum Disorder and in Their Relatives // Journal of Autism and Developmental Disorders. - 2004. - № 34. - P. 229.
15. Nemiah J.C. Psychosomatic illness and problem of communication / J.C. Nemiah, P.E. Sifnoes // Psychother. Psychosom. - 1970. - Vol. 18. - P. 154-160.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Полянский Андрей Иванович (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры психологии безопасности, института права и национальной безопасности РАНХиГС при Президенте РФ, e-mail: andreyipolyansky@gmail.com

Быковская Любовь Игоревна (г. Москва, Россия), бакалавр, психолог-консультант благотворительного фонда «Твоя Территория» по направлению ответов по электронной почте, e-mail: bikovskayali@mail.ru



Психология безопасности

УДК 159.9

Проблема психологической безопасности обучающихся в образовательном пространстве высшей школы

The problem of psychological safety of students in the educational space of higher education

Ничипоренко Н.П., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
nichiporenko.n@yandex.ru

Хусаинова С.В., Институт педагогики, психологии и социальных проблем, us@ippisp.ru

Nichiporenko N., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems,
nichiporenko.n@yandex.ru

Khusainova S., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, us@ippisp.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.034

Статья выполнена по государственному заданию № 0599-2019-0003 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения».

Ключевые слова: образовательная среда, психологическое здоровье, психологическая безопасность, студенты высшей школы, негативные психические состояния, депрессивность.

Keywords: educational environment, psychological health, psychological safety, high school students, negative mental state, depression.

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологической безопасности образовательного пространства высшей школы, в частности, – исследованию удовлетворенности образовательной средой студентов гуманитарных специальностей. Актуальность темы обусловлена необходимостью проектирования условий, способствующих сохранению психического и психологического здоровья молодежи. Целью нашего исследования являлся анализ психологического описания характеристик в образовательном пространстве высшей школы, значимых с точки зрения психологической безопасности обучающихся. В данном исследовании изучены взаимосвязи характеристик образовательной среды (позитивные переживания интереса, радости, удовлетворенности, и выраженности негативных эмоций страха, гнева и обиды) с уровнем депрессивности студентов. В статье анализируются результаты студентов высших учебных заведений гуманитарного профиля Республики Татарстан (выборка 7383 студента). В ходе исследования методом анкетирования изучались параметры образовательной среды, влияющие на психологическую безопасность личности – эмоциональное отношение к обучению и удовлетворенность образовательной средой. Данное исследование предназначено для педагогов психологов, преподавателей и заинтересованных лиц в развитии психологически безопасного образовательного пространства высшей школы. Материалы исследования могут быть использованы при организации и проведении мероприятий по психологической профилактике и сопровождению процессов адаптации студентов высших и средних учебных заведений.

Abstract. The article is devoted to the problem of psychological safety of the educational space of higher education, in particular, to the study of satisfaction with the educational environment of students of humanitarian specialties. The relevance of the topic is due to the need to design conditions conducive to the preservation of mental and psychological health of young people. The purpose of our study was to analyze the psychological description of characteristics in the educational space of higher education, which are significant from the point of view of the psychological safety of students. This study investigated the relationship between the characteristics of the educational environment (positive experiences of interest, joy, satisfaction, and the severity of negative emotions of fear, anger and resentment) with the level of students' depression. The article analyzes the results of students of higher educational institutions of the

humanitarian profile of the Republic of Tatarstan (sample of 7383 students). In the course of the study, the parameters of the educational environment that affect the psychological safety of an individual - emotional attitude to learning and satisfaction with the educational environment - were studied using the questionnaire method. This study is intended for educational psychologists, teachers and those interested in the development of a psychologically safe educational space for higher education. The research materials can be used in the organization and implementation of measures for psychological prevention and support of the adaptation processes of students of higher and secondary educational institutions.

Введение. Важной составляющей учебного процесса вуза является создание безопасной образовательной среды и обеспечение условий, благоприятных для развития личности. Фокусирование на выявлении социально-психологических компонентов образовательной среды гуманитарного ВУЗа, связанных с негативными психическими состояниями студентов позволяют выявить психологические маркеры психологической безопасности личности.

Безопасность личности – характеристика отношений, неразрывно связанная с эмоциональными компонентами в виде переживания защищенности, спокойствия, комфорта. Далее мы будем исходить из позиции, что безопасность – характеристика отношений субъекта и среды, для рассмотрения которой важны два ракурса: психологическая безопасность личности в среде и психологическая безопасность среды для личности. Эти же характеристики являются основными переменными в модели психологической безопасности образовательной среды в работах И.А. Баевой [2;3]. В более широком ключе определяет феномен безопасности Зинченко Ю.П. – как деятельность конкретных социальных субъектов и отношений между ними, как сферу, в которой функционирует и развивается общественное, групповое и индивидуальное сознание [6].

Основные исследования российских авторов по данной тематике сконцентрированы в области безопасности школы [1;2], колледжей [3] и немного затрагивают систему высшего образования [5].

Баева И.А. рассматривая основные компоненты психологической безопасности образовательного пространства, определяет, что «отношение к образовательной среде, удовлетворенность ее основными характеристиками и защищенность от психологического насилия являются опорными и позволяют опираться на них при составлении опросников и анкет. Параметрами оценки удовлетворенности образовательной среды у педагогов и студентов являются следующие характеристики личности: взаимоотношение с учителями и учениками; возможность

высказывать свою точку зрения; уважительное отношение к себе; сохранение личного достоинства; возможность обратиться за помощью; возможность проявлять инициативу; активность; учет личных проблем и затруднений; эмоциональный комфорт; внимание к просьбам и предложениям; помощь в выборе собственного решения» [3].

Андронникова О.О., компонентами технологической модели безопасной образовательной среды считает позитивное отношение, удовлетворенность отдельными составляющими образовательной среды, переживание субъективного чувства благополучия, индекс психологической безопасности (защищенности от психологического насилия), референтную значимость, личностно-доверительное общение, диалог и сотрудничество. Критериями психологической безопасности образовательной среды являются: отсутствие проявлений психологического насилия во взаимодействии участников образовательного процесса, удовлетворение основных потребностей в личностно-доверительном общении, укрепление психического здоровья, предотвращение угроз для развития личности, организация условий, обеспечивающих сохранение и развитие личности [1].

В зарубежных исследованиях обосновано влияние образовательной среды на мотивацию и самооценку обучающихся, степень адаптации к образовательной среде, устойчивое позитивное психологическое состояние студентов. Также показано влияние на уровень адаптации различных стресс-факторов – учебной нагрузки, проблем в учебе, отношений с родителями, семейных конфликтов, межличностной агрессии, социального климата [9;13].

Нами было проведено исследование, в котором методологическую основу составили положения и концепции Баевой И.А. Зинченко Ю.П., Мясичева В.Н., Хусаиновой С.В. и подходы отечественных психологов к описанию феномена безопасности через категории деятельности, сознания и отношений субъекта с миром [2;6;11;12]. Концепция отношений В.Н. Мясичева рассматривалась как общепсихологическая теоретическая основа

современных исследований в области клинической психологии (объясняющая этиопатогенетические механизмы психической адаптации в норме и при ее нарушениях) [7]. Базовый конструкт данной концепции – субъект отношений, личность как система и многообразие отношений человека к окружающей действительности [8]. Психологические отношения при этом понимаются как «целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [11].

Роль нарушенных отношений в патогенезе неврозов позволяет анализировать компоненты социальной среды во взаимосвязи с разного рода отклонениями психического развития [10]. В нашем исследовании депрессивность диагностируется как невротическое состояние личности, затрагивающее высшие процессы волевого регулирования, патогенез которого протекает при доминирующей роли эмоций. «Невроз – это болезнь, возникающая вследствие конфликта человека с окружающей его действительностью, конфликта, разрушающего его социальные связи, изолирующего его. ... Чаще всего невроз возникает на почве столкновения желаний личности и действительности, которая их не удовлетворяет. Чем выше претензии личности, тем больше поводов для конфликтов» [10, с.55-56].

Маркерами изучения психологической безопасности образовательного пространства могут выступать эмоциональные состояния (интерес, радость, удовлетворение, страх, гнев, обида) и психические расстройства (депрессивность). В нашем исследовании в качестве маркеров рассматривается депрессивность и характеристики образовательной среды (позитивные и негативные).

Взаимосвязи депрессивности других личностных характеристик в образовательной среде описаны в исследовании Briere F.N. [14]: «подростки, посещающие среднюю школу с лучшей социально-образовательной средой, имеют меньший риск развития депрессивных симптомов, что говорит о важности изучения образовательной среды и ее протекционного потенциала» [13;14,15].

Целью нашего исследования являлся анализ психологического описания характеристик образовательном пространстве высшей школы, значимых с точки зрения психологической безопасности личности.

Материалы и методы исследования. При выборе методов мы руководствовались

следующими критериями: применимость в условиях массового обследования (скрининга) и возможность сочетать потенциал количественного и качественного анализа. Методики исследования: 1) шкала оценки депрессии В. Зунга [4]; 2) анкета, разработанная сотрудниками отдела мониторинга Ресурсного центра координации деятельности психологических служб Республики Татарстан «Ориентир» (О.А. Самаркин, Р.Н. Хакимзянов), из которой в данном исследовании анализировались семь вопросов, выявляющих отношение студентов к образовательной среде.

В исследовании приняли участие 7383 студента различных специальностей ведущих гуманитарных вузов РТ: Казанский федеральный университет (в том числе институт социально-философских наук и массовых коммуникаций (1235 чел.), институт международных отношений (1584 чел.), институт психологии и образования (850 чел.), институт филологии и межкультурной коммуникации (1380 чел.)); Набережночелнинский государственный педагогический университет (946 чел.); Казанская государственная консерватория (354 чел.); Казанский государственный институт культуры (1034 чел.).

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием корреляционного анализа (метод Пирсона).

Результаты исследования. Ответы респондентов были проанализированы в два этапа: подсчитывались показатели положительных ответов по каждому вопросу анкеты (ответили «да» или «скорее да»), затем методом корреляционного анализа (коэффициент Пирсона) определялась количественная мера взаимосвязи каждого вопроса анкеты с показателем депрессивности. Депрессивность высоко коррелирует со всеми изученными социально-психологическими характеристиками образовательной среды (все 7 значений коэффициентов корреляции имеют уровень значимости $p < 0.001$). Результаты по отдельным вопросам анкеты и их взаимосвязь с депрессивностью представлены в таблице 1.

Эмоциональное отношение к обучению. Данный параметр психологической безопасности в нашем исследовании отражает эмоциональный компонент отношения студентов к обучению: позитивные переживания интереса, радости, удовлетворенности, и выраженность негативных эмоций страха, гнева и обиды. Как показывают результаты, чуть больше половины студентов (около 60%) демонстрируют положительно окрашенное эмоциональное отношение к

процессу обучения и отношениям с другими студентами и преподавателями. Корреляции данной группы вопросов с депрессивностью

высоки и носят обратный характер ($r = -0.37$, $r = -0.38$, $r = -0.35$).

Таблица 1. – Результаты исследования удовлетворенности образовательной средой в связи с депрессивностью

№	Формулировка вопроса анкеты	Депрессивность ($p \leq 0,0001$)
Эмоциональное отношение к обучению		
1	Обучение приносит мне радость и удовлетворение	$r = -0.38^*$
2	Свое обучение в вузе я считаю интересным	$r = -0.37$
3	В институте я редко испытываю отрицательные эмоции (страх, гнев, обида), связанные с учебой, отношениями с другими студентами и преподавателями	$r = -0.35$
Удовлетворенность образовательной средой		
4	Расписание занятий дает мне возможность избежать сильного утомления	$r = -0.29$
5	Я имею возможность отказаться от участия в мероприятиях, которые мне не интересны	$r = -0.19$
6	У меня есть возможность открыто высказывать свою позицию, точку зрения	$r = -0.34$
7	У меня всегда есть возможность получать поддержку и помощь педагогов	$r = -0.37$

Удовлетворенность образовательной средой. Этот параметр психологической безопасности характеризует степени свободы в обращении студентов с тремя различными факторами образовательной среды: возможность регулировать учебные нагрузки и избегать переутомления, возможность открыто высказывать свою точку зрения и рассчитывать на поддержку педагогов. Экологичность расписания оставляет желать лучшего – менее половины опрошенных (40,1%) считают, что расписание занятий позволяет избежать переутомления. Данный комплекс характеристик отражает возможность студентов влиять на процесс обучения, а это – мощный фактор в профилактике бессилия, беспомощности и депрессивности.

Особое, значительное влияние на депрессивность имеет возможность студентов получать поддержку и помощь со стороны педагогов ($r = -0.37$). Положительно оценили данный параметр 62,5% респондентов. Этот показатель говорит о том, что «помогающий потенциал» педагогического состава реализован явно недостаточно.

К сожалению, процессы, происходящие в последнее время в высшей школе, негативно сказываются на системе отношений основных субъектов образовательного процесса – педагогов и студентов. Сами преподаватели перегружены бесконечным редактированием рабочих программ в соответствии с постоянно меняющимися требованиями ФГОС, увеличены часы аудиторной, в том числе «голосовой» нагрузки, подготовка учебных и методических материалов для дистанционного обучения и

проверка студенческих работ, выполненных дистанционно, занимает колоссальное количество времени, не поддающегося учету в составе учебной нагрузки преподавателя, заполнение электронных форм отчетности (ведение электронных журналов, подсчет рейтингов, заполнение электронных ведомостей) также требует времени.

Введение рейтинговой системы, цифровизация образования и ее натиск в период пандемии катастрофично сказываются на преобразовании культурного пространства высшей школы. Основным трендом, порожденным цифровизацией образования, становится неуклонное изменение системы отношений между субъектами образовательного пространства. Баланс отношений смещается в сторону «взаимодействия с компьютером», а разнообразный ролевой репертуар преподавателя постепенно замещается тьюторским функционалом. Контакт преподавателя и студента, который раньше был размещен в сфере межличностных отношений и служил основным источником удовлетворенности профессиональной деятельностью многих преподавателей, теперь опосредован дистантными формами коммуникации. В отношениях преподавателя и студента появился третий участник – цифровая среда. И этот факт, стремительный, необратимый и неизбежный, преобразует образовательное пространство высшей школы, редуцируя его диалогичность и кардинально меняя его ментальность и культуру.

Новизна исследования состоит в том, что на репрезентативной выборке (мониторинг имел практически сплошной характер) глубоко

исследован локальный компонент психологической безопасности – удовлетворенность образовательной средой – в связи с депрессивностью как эмоциональным маркером психологического здоровья личности.

Заключение. Проблема психологической безопасности образовательного пространства высшей школы, в настоящее время является одним из необходимых направлений исследований, так как с учетом полученных результатов опросов и скринингов, есть возможность найти область, в которой необходимо повысить удовлетворенность образовательной средой студентов. Необходимость сохранения психологического здоровья молодежи ведет за собой проектирование условий, способствующих гармонизации образовательного пространства. Выявленные характеристики позитивные переживания интереса, радости, удовлетворенности, и выраженности негативных эмоций страха, гнева и обиды в образовательном пространстве, явились ключевыми на данный момент, с точки зрения повышения психологической безопасности обучающихся.

Нами в проведенном исследовании изучены взаимосвязи характеристик образовательной среды с уровнем депрессивности студентов. В ходе исследования методом анкетирования изучались параметры образовательной среды, влияющие на психологическую безопасность личности – эмоциональное отношение к обучению и удовлетворенность образовательной средой, где выявлено присутствие депрессивности у некоторых обучающихся, разрушающего их социальные связи и изолирующего их от сверстников. Для педагогов психологов, преподавателей и заинтересованных лиц в развитии психологически безопасного образовательного пространства высшей школы, использование в своей практической деятельности результатов нашего исследования, позволит наметить траекторию их будущей деятельности. Проведение дальнейших исследований в данном направлении позволит дать инструменты для разработки новых маршрутов организационной карты и проведения мероприятий по психологической профилактике и сопровождению студентов группы риска высших и средних учебных заведений.

Литература:

1. Андронникова О.О. Безопасность образовательной среды как условие сохранения физического и психологического здоровья участников образовательного процесса / О.О. Андронникова // СМАЛЬТА. – 2019. – № 1. – С. 5-14.

2. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: как ее создать и измерить: сборник научных статей / И.А. Баева // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития (Москва, 17-18 марта 2020 года); Психологический институт Российской академии образования Лаборатория экопсихологии развития и психодидактики. - Москва, 2020. - С. 280-284. - DOI: 10.24411/9999-044A-2020-00064

3. Баева И.А., Кондакова И.В. Психологическая безопасность образовательной среды в оценках педагогов и учащихся колледжей: сборник / И.А. Баева, И.В. Кондакова // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии / Материалы Второй Международной научно-практической конференции (8-10 октября 2020 года); под научной ред. В.В. Коврова. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2020. – С. 213-221.

4. Барканова О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / О.В. Барканова. Серия: Библиотека актуальной психологии. – Вып.2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.

5. Бекоева М.И. Безопасная образовательная среда как фактор успешной познавательной

деятельности студентов / М.И. Бекоева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 259-261.

6. Зинченко Ю.П. Методологические основы психологии безопасности / Ю.П. Зинченко // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2 (6). – С. 11-14.

7. Иовлев Б.В., Карпова Э.Б. Психология отношений. Концепция В.Н. Мысищева и медицинская психология / Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова. – СПб.: Сенсор, 1999. – 76 с.

8. Карпова Э.Б., Исурина Г.Л., Журавлев А.Л. Психологическая концепция отношений В.Н. Мысищева: основы и содержание / Э.Б. Карпова, Г.Л. Исурина, А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – № 2. – С. 5-14.

9. Козлова О.В. Психология безопасности образовательной среды в некоторых зарубежных исследованиях начала XXI века / О.В. Козлова // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 3. – С. 62-70.

10. Мысищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мысищев. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.

11. Мысищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мысищев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та. - Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.

12. Хусаинова С.В. Внешнее влияние как фактор безопасности образовательной среды / С.В. Хусаинова // Научное мнение. – 2018. – № 1. – С. 85-92.

13. Bradshaw C.P., Waasdorp T.E., Debnam K.J., Johnson S.L. Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment // Journal of School Health. – 2014. – № 84 (9). – pp. 593-604. DOI: 10.1111/josh.12186

14. Briere F.N., Pascal S., Dupere V., Janosz M. School Environment and Adolescent Depressive

Symptoms: A Multilevel Longitudinal Study // Pediatrics. 2013. – № 131(3). – pp. 702-708.

15. Cornell D., Sheras P., Gregory A., Fan X. A Retrospective Study of School Safety Conditions in High Schools Using the Virginia Threat Assessment Guidelines Versus Alternative Approaches // School Psychology Quarterly. – 2009. – 24 (2). – pp. 119-129. DOI: 10.1037/a0016182

References:

1. Andronnikova O.O. Safety of the educational environment as a condition for preserving the physical and psychological health of participants in the educational process / O.O. Andronnikov // SMALTA. – 2019. – № 1. – S. 5-14.

2. Baeva I.A. Psychological safety of the educational environment: how to create and measure it: collection of scientific articles / I.A. Baeva // Ecopsychological Research-6: Childhood Ecology and Psychology of Sustainable Development (Moscow, March 17-18, 2020); Psychological Institute of the Russian Academy of Education Laboratory of developmental ecopsychology and psychodidactics. – Moscow, 2020. – S. 280-284. – DOI: 10.24411/9999-044A-2020-00064

3. Baeva I.A., Kondakova I.V. Psychological safety of the educational environment in the assessments of teachers and college students: collection / I.A. Baeva, I. V. Kondakova // Prevention of deviant behavior in children and youth: regional models and technologies / Materials of the Second International Scientific and Practical Conference (October 8-10, 2020); under the scientific ed. V.V. Kovrov. – Simferopol: IT "ARIAL", 2020. – S. 213-221.

4. Barkanova O.V. Methods for diagnosing the emotional sphere: psychological practice / O.V. Barkanov. Series: Library of Actual Psychology. – Issue 2. – Krasnoyarsk: Litera-print, 2009. – 237 p.

5. Bekoeva M.I. Safe educational environment as a factor of successful cognitive activity of students / M.I. Bekoeva // Baltic Humanitarian Journal. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – S. 259-261.

6. Zinchenko Yu.P. Methodological foundations of safety psychology / Yu.P. Zinchenko // National psychological journal. – 2011. – № 2 (6). – S. 11-14.

7. Iovlev B.V., Karpova E.B. Psychology of relationships. V.N. Mysischeva and medical psychology / B.V. Iovlev, E.B. Karpov. – SPb.: Sensor, 1999. – 76 p.

8. Karpova E.B., Isurina G.L., Zhuravlev A.L. The psychological concept of relations by V.N. Myasishcheva: basics and content / E.B. Karpova, G.L. Isurina, A.L. Zhuravlev // Psychological journal. – 2020. – Т. 41. – № 2. – S. 5-14.

9. Kozlova O.V. Psychology of the safety of the educational environment in some foreign studies at the beginning of the XXI century / O.V. Kozlova // Modern foreign psychology. – 2012. – № 3. – S. 62-70.

10. Myasishchev V.N. Personality and neuroses / V.N. Myasishchev. – Leningrad: Publishing house Leningrad. University, 1960. – 426 p.

11. Myasishchev V.N. Psychology of relations: selected psychological works / V.N. Myasishchev; ed. A.A. Bodaleva. – M.: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute. – Voronezh: MODEK, 1995. – 356 p.

12. Khusainova S.V. External influence as a safety factor of the educational environment / S.V. Khusainova // Scientific opinion. – 2018. – № 1. – P. 85-92.

13. Bradshaw C.P., Waasdorp T.E., Debnam K.J., Johnson S.L. Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment // Journal of School Health. – 2014. – № 84 (9). – pp. 593-604. Doi: 10.1111/josh.12186

14. Briere F.N., Pascal S., Dupere V., Janosz M. School Environment and Adolescent Depressive Symptoms: A Multilevel Longitudinal Study // Pediatrics. 2013. – № 131 (3). – pp. 702-708.

15. Cornell D., Sheras P., Gregory A., Fan X. A Retrospective Study of School Safety Conditions in High Schools Using the Virginia Threat Assessment Guidelines Versus Alternative Approaches // School Psychology Quarterly. – 2009. – 24 (2). – pp. 119-129. DOI: 10.1037/a0016182

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Ничипоренко Надежда Павловна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: nichiporenko.n@yandex.ru

Хусаинова Светлана Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: sv_husainova@mail.ru

УДК 159.9.072

Девиантное поведение подростков в условиях общества риска: факторы профилактики

Deviant behavior of adolescents in a risk society: prevention factors

Чернова Е.О., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» г. Казань, eo_chernova@mail.ru

Грязнов А.Н., Университет управления «ТИСБИ» г. Казань, angryaznov@tisbi.ru

Chernova E., FSBSI "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems" Kazan, eo_chernova@mail.ru

Gryaznov A., University of management "TISBI" Kazan, angryaznov@tisbi.ru

DOI:

Статья выполнена по государственному заданию № 0599-2019-0003 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения».

Ключевые слова: девиация, подросток с девиантным поведением, уличная криминальная группировка, адаптация, личностно-адаптационный потенциал, риск, общество риска.

Keywords: deviation, teenager with deviant behavior, street criminal group, adaptation, personality-adaptive potential, risk, «risk society».

Аннотация. Современное общество обладает высокими рисками негативного воздействия на различные социальные группы. Подростки с девиантным поведением относятся к одной из наиболее уязвимых социальных групп, т.к. подростковый возраст является наиболее уязвимым для оказания влияния со стороны общества и неформальных организаций.

Применение профилактических действий – ключ к успешному решению проблемы через создание системы макро- и микроиндикаторов, отражающих комплексность изучаемого феномена. Авторами исследуются социально-психологические особенности подростков с девиантным поведением, состоящих в уличных криминальных группировках. Применяются методики М. Рогова – А. Грязнова, А.В. Карпова, А. Мехрабиана, К. Леонгарда – К. Шмишека, позволяющие раскрыть рефлексивные особенности, мотивационные факторы, социально-адаптационный потенциал. Обоснована гипотеза развития у подростков личностно-адаптационного потенциала как фактора их адаптации к условиям социума. На основании комплексной методики выявлены социально-психологические особенности подростков с девиантным поведением, состоящих в уличных криминальных группировках, такие как: агрессивность как форма привычного поведения; стремление к вседозволенности; невысокий уровень их субъектности как качества личностной активности и преобразовательной деятельности; четкая идентификация «мы-они»; более высокая значимость контактов внутри группы по сравнению с любыми другими контактами вне группировки. Авторами предложена траектория профилактической работы по повышению уровня адаптации подростков и сглаживанию воздействия рискогенных факторов. Статья предназначена для психологов, социологов, юристов, социальных педагогов.

Abstract. Modern society has high risks of negative impact on various social groups. Adolescents with deviant behavior belong to one of the most vulnerable social groups, because adolescence is the most vulnerable to influence from society and informal organizations.

The use of preventive actions is the key to a successful solution of the problem through the creation of a system of macro- and micro-indicators reflecting the complexity of the phenomenon under study. The authors investigate the socio-psychological characteristics of adolescents with deviant behavior who are members of street criminal groups. The methods of M.Rogova – A.Gryaznova, A.V. Karpova, A. Mehrabian, K. Leonhard - K. Shmishek, allowing to reveal reflexive features, motivational factors, socio-adaptive potential. The hypothesis of the development of personal adaptive potential in adolescents as a factor of their adaptation to the conditions of society is substantiated. Based on a

comprehensive methodology, the socio-psychological characteristics of adolescents with deviant behavior who are in street criminal groups are revealed, such as: aggressiveness as a form of habitual behavior; the desire for permissiveness; a low level of their subjectivity as a quality of personal activity and transformative activity; clear identification of "we-they"; higher importance of contacts within the group compared to any other contacts outside the group. The authors propose a trajectory of preventive work to increase the level of adaptation of adolescents and to smooth out the impact of risk factors. The article is intended for psychologists, sociologists, lawyers, social educators.

Введение. Современное общество представляет все новые риски и угрозы. В связи с пандемией, связанной с распространением нового заболевания COVID-19, можно говорить о том, что все сферы жизнедеятельности населения были остро затронуты. Статистика преступлений по сведениям МВД по РФ показывает, что в 2021 году было совершено 14343 преступлений в составе организованной группы, либо преступных сообществ. Прирост в данном виде преступлений увеличился до 20,5%. Число участников преступных группировок возросло на 24,2%, что составляет 7643 человека. Из них 68106 участники ОПГ, тяжкие и особо тяжкие преступления возросли на 22,2% (Число преступлений, совершенных отдельными категориями лиц (по состоянию на конец 2021 года). Министерство внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс]. - URL: http://crimestat.ru/offenses_map)).

Особенность данных преступлений, на данный момент, составляет перетекание в интернет – пространства, в котором также создаются организованные группировки, но уже в новом формате – киберпреступлений.

С одной стороны, можно говорить о том, что организованная преступность «ушла с улицы» в связи с локдауном и введением режима самоизоляции. По статистике МВД уличных разбоев стало на 23,6% меньше. С другой стороны, это ухудшает возможность отслеживания данных группировок и предотвращения готовящихся преступлений, т.к. группировки имеют закрытый характер сообществ, а жизнь в социальных сетях накладывает сложное взаимодействие, поиск данных организаций.

Они могут быть определены как вызовы обществу. Однако следует понимать, что данные вызовы неодинаковы по своему влиянию на различные социальные группы. Некоторые из них оказываются в более уязвимом положении, нежели другие. К одной из таких групп относятся дети подросткового возраста с девиантным поведением. Подростки как социально-возрастная группа в целом обладают более уязвимой психикой, несформировавшимся иммунитетом к различного рода социальным вызовам; часть из них в переходном возрасте обращается к эскапизму и асоциальным формам поведения. Это

обуславливает необходимость обращения внимания на данную социальную группу в плане социальной работы с ней и проведения профилактических мер. Формирование адаптационного личностного потенциала подростков, по нашему мнению, выступает важной задачей в предотвращении подростковых девиаций. В свою очередь, это требует специальных исследований социально-психологических особенностей подростков с девиантным поведением.

Цель статьи – на материалах экспериментального исследования определить социально-психологические особенности подростков с девиантным поведением, состоящих в уличных криминальных группировках, и обозначить направления профилактической работы по повышению их личностно-адаптационного потенциала в условиях общества риска.

Теория вопроса достаточно широко представлена в различных исследованиях – как зарубежных, так и отечественных. Однако, чаще всего, изучаются отдельные аспекты данной проблемы, без комплексного ее отражения. Особенности подростковой преступности изучаются авторами Х. Стриджелом, Э. Климансом [15;20]. Уличная подростковая преступность как специфический социальный феномен исследована в работах Д. Мэтью, М. Гржегоржевской и др. [14;17], а также Ламберта, О. Шевды и других авторов [16;19]. В отечественной науке вопросы подростковой девиации изучаются преимущественно в правовом аспекте. Среди работ, посвященных психологическим особенностям подростков с девиантным поведением, состоящих в группировках, можно выделить работы авторов Н.Ю. Жилиной, И.В. Савельевой, Л.М. Загидуллиной, Т.В. Кирилловой, Л.А. Липской, В.Г. Стуканова и других [3-5;7;10]. Анализ литературы показал, что на данный момент отсутствуют исследования, посвященные проблеме влияния личностно-адаптационного потенциала подростков с девиантным поведением как одной из важнейших социально-психологических особенностей, на процессы их адаптации в современном обществе риска.

Материалы и методы исследования. В рамках проведенного экспериментального

исследования нами были выявлены особенности личностно-адаптационного потенциала подростков с девиантным поведением, состоящих в уличных криминальных группировках. Для выявления данных особенностей был использован комплекс методик: методика определения ценностно-смысловых ориентаций и социальных отношений внутри группы М. Рогова-А. Грязнова (адаптированный вариант Черновой Е.О.); тест-опросник К. Леонгарда-К. Шмишека, методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова. Исследование проведено на выборке подростков 12 – 17 лет, находящихся на учете ПДН и состоявших в группировках на момент совершения преступления (N=112); контрольная группа включала подростков 12 – 17 лет, учащихся в общеобразовательной школе и не принимавших участие в группировках (N=106). Более подробно о выборке и процедуре исследования можно найти в наших более ранних публикациях [11].

Результаты исследования. Мы согласны с определением данных авторов и трактовкой определения «общество риска» [1;8]. В рамках «рисковой» парадигмы общество рассматривается как социальное пространство, находящееся на пересечении многих видов риска. Непредупреждение одних рисков неизбежно приводит к возникновению других рисков, более серьезных [1, с.67-68]. Каждый риск порождает новые риски. В личностном аспекте это означает

всевозможные угрозы стабильности личности, ее безопасному существованию и функционированию в социуме. Рассматривая риск применительно к личности подростков с девиантным поведением, мы обращаемся к пониманию социально-психологических особенностей таких подростков, в частности – особенностей развития у них личностно-адаптационного потенциала. Для управления рисками и их нейтрализацией необходимо, во-первых, понимать специфику данного вида рисков, факторов их развития и сокращения [9]. В данном контексте нас интересует вопрос о возможностях снижения влияния рисков на личность подростков с девиантным поведением, через повышение их личностно-адаптационного потенциала.

В данной статье понятие «личностно-адаптационный потенциал» понимается нами как совокупность возможностей и способностей личности к преодолению возникающих угроз, умение принять их и использовать различные ресурсы для адаптации к новым условиям. Данное определение используется в рамках ресурсного подхода [6, с.358-362]. Схема влияния адаптационного потенциала личности подростка на развитие у него девиантного поведения отражена на рисунке 1. В рамках данной схемы важен процесс профилактики посредством воздействия на группы социально-психологических особенностей подростков.

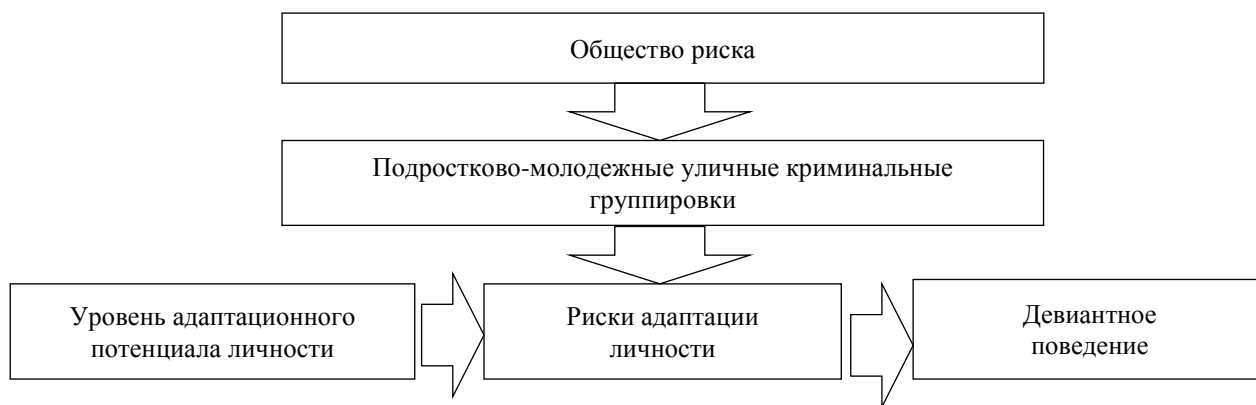


Рисунок 1. – Влияние личностно-адаптационного потенциала на развитие девиантного поведения подростков

Согласно полученным результатам, выявлены значимые различия по двум выделенным группам подростков в части, касающейся их ценностно-смысловой сферы и характерологических особенностей.

Результаты позволяют сделать вывод о том, что подростки с девиантным поведением, состоящие в группировках, более «социально

ориентированы», нежели подростки – их нормативные сверстники, которые демонстрируют более эгоистические ценностные ориентации. Об этом мы уже писали в своих более ранних работах [12;18]. Размышляя более глубоко, можно сделать предположение о том, что это является одним из факторов их адаптации в современном обществе. Один из рисков

современного общества – прагматизация повседневной жизни. Адаптация к его условиям предполагает ценностную установку на материальное благополучие и развитие социального статуса как инструментальных жизненных целей. В таком случае, индивидуализация и прагматизация жизненного пути становятся нормой, а поведение, их реализующее – нормативным. У подростков с девиантным поведением, состоящих в группировках, данный механизм отчасти

деформирован. Это затрудняет их адаптацию в современном обществе. Результаты исследования показали, что в группе ценностей «коллективизм–индивидуализм» у испытуемых экспериментальной группы преобладают коллективистские ценности и ориентация на общинность, взаимную поддержку. В контрольной группе испытуемых данные ценности выражены слабо; доминирует установка на индивидуализм.

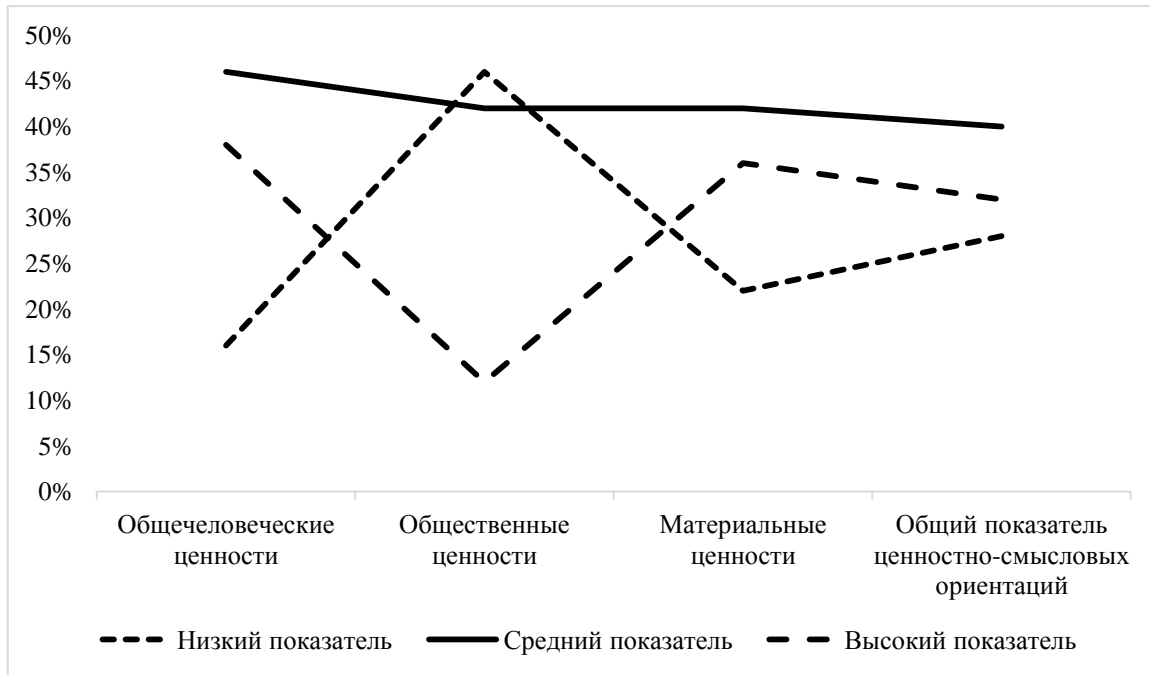


Диаграмма 1. – Показатели по блокам ценностно-смысловых ориентаций в группе подростков – членов группировок (по методике М. Рогова – А. Грязнова, вариант адаптированный) [2]

В диаграмме 1 представлены результаты исследований ценностно-смысловой сферы у испытуемых экспериментальной группы. Показана высокая значимость ценностей признания и уважения, социальных ценностей. Для подростков с девиантным поведением важен факт пребывания в группировке как близкой социальной среде, обеспечивающей им и безопасность, и признание, и взаимную поддержку. Это означает, что вне группировки подростки не обладают таким же личностно-адаптационным потенциалом, как внутри нее. Иными словами, адаптируясь к микросреде группировки, они не развивают в себе способности к адаптации во внешней среде, в условиях социума. Это подтверждается результатами исследований по методике М. Рогова – А. Грязнова. Согласно данным результатам, социально-психологической особенностью подростков, состоящих в

группировках, является наличие четкой линии идентификации «мы-они». Ценность общения с нормативными сверстниками является низкой (1,16). Восприятие реальности подростками с девиантным поведением является фрагментарным. Данный фактор нарушает целостность процесса адаптации к условиям социума.

Результаты тестирования испытуемых по методике Леонгарда-Шмишека показали следующие результаты. Наиболее высока доля испытуемых с гипертимным (20% всех подростков ЭГ) и экзальтированным (20% ЭГ) типами. Это означает, что подростки с девиантным поведением выражено стремятся к включенности в социальные сообщества и нахождению в среде сверстников, обладают конфликтным характером.

Результаты тестирования по методике А.В. Карпова указывают на низкий уровень

рефлексивности. 72% испытуемых отнесены к группе с низким уровнем рефлексивности, а основная масса испытуемых располагается в пределах 2 – 4 стенов.

При этом данные вполне однородны, характеризуются малым разбросом признаков [11, с.37-39]. Данный фактор неадекватности восприятия окружающей действительности, свидетельствует о низком уровне рефлексивности подростков с девиантным поведением как их социально-психологической особенности. Рефлексивность позволяет анализировать среду и место подростка в ней место. У подростков данной группы сформирован слабый уровень критического самовосприятия и самоанализа, а также низкая возможность адекватной оценки среды своего обитания, социального окружения.

Таким образом, в ходе проведенного анализа выявлен ряд социально-психологических особенностей подростков с девиантным поведением, состоящих в уличных криминальных группировках. Они свидетельствуют о том, что подростки данной группы обладают низким уровнем рефлексии; выраженными акцентуациями характера, в особенности, гипертимного и экзальтированного типов; ценностно-смысловыми особенностями, ориентированными на включенность в закрытую систему криминальной группировки и ее субкультуры. Анализ ценностно-смысловой сферы, социально-психологических особенностей подростков с девиантным поведением позволил заключить, что их личностно-адаптационный потенциал ограничен рамками закрытой группы. Вне ее подростки слабо адаптированы к окружающей социальной среде. Это продуцирует новые риски и повторные девиации. Данный фактор выступает предпосылкой для выстраивания системы профилактики в среде подростков с девиантным поведением, ориентированной на предупреждение негативного влияния рисков на процесс социальной адаптации.

Среди профилактических мер и мероприятий, направленных на укрепление личностно-адаптационного потенциала подростков с девиантным поведением, считаем, следует выделить несколько направлений [13]. Во-первых, *информационная работа* – в школах и вне школ. Данная работа должна логично выстраиваться на информации о множестве рисков во внешней социальной среде и необходимости их предупреждения. К такого рода рискам могут быть отнесены, в том числе, риски цифровизации, которые создают угрозу безопасности личности и возможности ее

вовлечения в нежелательные среды, посредством сети Интернет. Во-вторых, *психологическая работа*, в основе которой лежит предупреждение и коррекция аффективных состояний личности подростка, могущих стать источником их вовлечения в девиантное поведение. В-третьих, *социальная работа* с окружением подростков. Вне социального контекста профилактическая деятельность малопродуктивна. Она требует комплексного подхода, целостного видения проблемы. Зачастую именно ближайшее социальное окружение, семейная обстановка провоцирует подростков на совершение правонарушений. Кроме того, нарушенный потенциал адаптации часто может являться «социальным наследованием» схожей модели, транслируемой в семейном окружении. В-четвертых, *работа по формированию социальных навыков* активной жизненной позиции. Нарушение социальной адаптации и неумение противостоять рискам есть прямое следствие несформированных навыков, иждивенческой позиции, опять-таки, транслируемой в ближайшем социальном окружении подростка. Изменение данных навыков приводит и к изменению модели социализации. Это возможно сделать путем активизации субъектного потенциала личности подростка, через выявление его истинных интересов, увлечений и способностей. В-пятых, *работа по развитию альтернативной деятельности*. Она предполагает организация полуформализованных объединений молодежи, привлекательных для подростков, и формируется на основе общих подростковых интересов. Это всевозможные спортивные клубы и секции, творческие объединения, научные кружки и проектные студии и так далее. С развитием цифровых технологий спектр таких возможностей значительно увеличился. В-седьмых, *расширение межсубъектного пространства* участия в работе с подростками групп риска. Создание такой системы, по сути, создает фундамент для проведения комплексной работы по всем перечисленным выше направлениям.

Выводы. Выделенные направления работы с подростками с девиантным поведением представляют собой основу для позитивных изменений в процессе их социальной адаптации, в условиях общества риска. Нарушенный личностно-адаптационный потенциал данной социальной группы приводит к их высокой уязвимости и подверженности различного рода угрозам. Не имея возможности предупредить риски и противостоять им, подростки уходят в криминальную среду, совершают повторные

девиации. Считаем, комплексная профилактическая работа по повышению адаптационного потенциала личности подростков с девиантным поведением позволит преодолеть

им возникающие риски и успешно адаптироваться к условиям меняющегося общества.

Литература:

1. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну / У. Бек. - М.: Прогресс-Традиция, 2000. - 383 с.
2. Грязнов А.Н. Тerciарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.05 / Грязнов Алексей Николаевич. - Ярославль, 2008. - 332 с.
3. Жилина Н.Ю., Савельева И.В. Подростковая преступность: новое поколение / Н.Ю. Жилина, И.В. Савельева // Наука и образование: Хозяйство и экономика; Предпринимательство; Право и управление. - 2018. - № 3 (94). - С. 88-91.
4. Загидуллина Л.М. Подростковая преступность в современной России: основные тенденции, факторы и социальные условия / Л.М. Загидуллина // Теории и проблемы политических исследований. - 2017. - Т. 6. - № 3А. - С. 38-49.
5. Кириллова Т.В. Подростковая преступность как сложное социально-педагогическое и психологическое явление: монография / Т.В. Кириллова. - Ульяновск: Изд-во «Зебра», 2019. - 129 с.
6. Косырев В.Н. Методология, состояние и перспективы исследования проблемы личностного потенциала / В.Н. Косырев // Социально-экономические явления и процессы. - 2011. - № 5-6 (027-028). - С. 358-362.
7. Липская Л.А. Факторы распространения деструктивного поведения в подростковой среде / Л.А. Липская // Социум и власть. - 2019. - № 1 (75). - С. 53-59.
8. Луман Н. Понятие риска / Н. Луман // THESIS. - 1994. - № 5. - С. 135-160.
9. Панченко О.Л., Фахрутдинов Р.Р. Мигранты-мусульмане в евразийском пространстве: риски адаптации и предикторы конфликтов [Электронный ресурс] / О.Л. Панченко, Р.Р. Фахрутдинов // Электронный научно-образовательный журнал «История». - 2021. - Т. 12. - № 5 (103). - Режим доступа: <https://history.jes.su/s207987840015993-1/> DOI: 10.18254/S207987840015993-1
10. Стуканов В.Г. Педагогическая профилактика

девиантного поведения несовершеннолетних: монография / В.Г. Стуканов. - Минск: Академия МВД Республики Беларусь, 2019. - 146 с.

11. Чернова Е.О. Рефлексивные особенности членов подростково-молодежных уличных криминальных группировок / Е.О. Чернова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. - 2018. - № 11-12 (27-28). - С. 37-39.
12. Чернова Е.О. Социально-психологические особенности членов подростково-молодежных уличных криминальных группировок как предмет психологического анализа / Е.О. Чернова // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 6. - С. 196-201.
13. Чернова Е.О., Грязнов А.Н. Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения у подростков / Е.О. Чернова, А.Н. Грязнов. - Казань: Издательский центр Университета управления «ТИСБИ», 2019. - 98 с.
14. Grzegorzewska, Maria Katarzyna, et al. The sense of safety among children and teenagers in the light of empirical research. Sabidriba. Integracija. Izglitiba. 148 (2018): 148.
15. Kleemans, Edward R. Theoretical perspectives on organized crime. Oxford handbook of organized crime (2014): 32-52.
16. Lambert, Richard D. Routine Activity and Rational Choice: Volume 5. Routledge, 2017.
17. Matthew D. Lassiter, Impossible Criminals: The Suburban Imperatives of America's War on Drugs, Journal of American History, Volume 102, Issue 1, June 2015, Pp. 126-140. <https://doi.org/10.1093/jahist/jav243>
18. Mukhametzyanova, F.G., Gryaznov A.N., Chernova E.O., Sattarova A.I., Ibragimova L.R. Social and psychological features of crime groupings. European Journal of Sustainable Development. V 9, 2020.
19. Shveda O. Teenagers deviant behavior. Diss. Тернопіль: THEU, 2018.
20. Stritzel H. (2007). Towards a theory of securitization: Copenhagen and beyond. European journal of international relations, 13(3), 357-383. <https://doi.org/10.1177/1354066107080128>

References:

1. Beck U. Risk Society: On the Way to Another Modern / U. Beck. - M.: Progress-Tradition, 2000. - 383 p.
2. Gryaznov A.N. Tertiary socialization of the personality of patients with alcoholism and drug addiction: dis. ... Dr. Psycho. Sciences: 19.00.05 / Gryaznov Aleksey Nikolaevich. - Yaroslavl, 2008. - 332 p.
3. Zhilina N.Yu., Savelyeva I.V. Juvenile delinquency: a new generation / N.Yu. Zhilina, I.V. Savelyeva // Science and Education: Economy and Economy; Entrepreneurship; Law and governance. - 2018. - № 3 (94). - S. 88-91.
4. Zagidullina L.M. Teenage crime in modern Russia:

- main trends, factors and social conditions / L.M. Zagidullina // Theories and problems of political research. - 2017. - Т. 6. - № 3А. - S. 38-49.
5. Kirillova T.V. Teenage criminality as a complex socio-pedagogical and psychological phenomenon: monograph / T.V. Kirillova. - Ulyanovsk: Publishing house "Zebra", 2019. - 129 p.
 6. Kosyrev V.N. Methodology, state and perspectives of research of the problem of personal potential / V.N. Kosyrev // Socio-economic phenomena and processes. - 2011. - № 5-6 (027-028). - S. 358-362.

7. Lipskaya L.A. Factors of the spread of destructive behavior in the adolescent environment / L.A. Lipskaya // Society and Power. - 2019. - № 1 (75). - S. 53-59.
8. Luhmann N. Concept of risk / N. Luhmann // THESIS. - 1994. - № 5. - P. 135-160.
9. Panchenko O.L., Fakhruddinov R.R. Muslim Migrants in the Eurasian Space: Adaptation Risks and Conflict Predictors [Electronic resource] / O.L. Panchenko, R.R. Fakhruddinov // Istorija. - 2021. - Т. 12. - № 5 (103). - Access mode: <https://history.jes.su/s207987840015993-1-1/> DOI: 10.18254 / S207987840015993-1
10. Stukanov V.G. Pedagogical prevention of deviant behavior of minors: monograph / V.G. Stukanov. - Minsk: Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus, 2019. - 146 p.
11. Chernova E.O. Reflexive features of members of adolescent and youth street criminal groups / E.O. Chernova // St. Petersburg Educational Bulletin. - 2018. - № 11-12 (27-28). - S. 37-39.
12. Chernova E.O. Socio-psychological characteristics of members of adolescent and youth street criminal groups as a subject of psychological analysis / E.O. Chernova // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 6. - S. 196-201.
13. Chernova E.O., Gryaznov A.N. Psychological and pedagogical prevention of deviant behavior in adolescents / E.O. Chernova, A.N. Gryaznov. - Kazan: Publishing Center of the University of Management "TISBI", 2019. - 98 p.
14. Grzegorzewska, Maria Katarzyna, et al. The sense of safety among children and teenagers in the light of empirical research. Sabidriba. Integracija. Izglitiba. 148 (2018): 148.
15. Kleemans, Edward R. Theoretical perspectives on organized crime. Oxford handbook of organized crime (2014): 32-52.
16. Lambert, Richard D. Routine Activity and Rational Choice: Volume 5. Routledge, 2017.
17. Matthew D. Lassiter, Impossible Criminals: The Suburban Imperatives of America's War on Drugs, Journal of American History, Volume 102, Issue 1, June 2015, Pr. 126-140. <https://doi.org/10.1093/jahist/jav243>
18. Mukhametzyanova, F.G., Gryaznov A.N., Chernovova E.O., Sattarova A.I., Ibragimova L.R. Social and psychological features of crime groupings. European Journal of Sustainable Development. V 9, 2020.
19. Shveda O. Teenagers deviant behavior. Diss. Ternopil: TNEU, 2018.
20. Stritzel H. (2007). Towards a theory of securitization: Copenhagen and beyond. European journal of international relations, 13 (3), 357-383. <https://doi.org/10.1177/1354066107080128>

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Чернова Елена Олеговна (г. Казань, Россия), младший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: eo_chernova@mail.ru

Грязнов Алексей Николаевич (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, профессор, Университет управления «ТИСБИ», e-mail: angryaznov@tisbi.ru



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.7

Современные культурные инициативы в социальной типологии личности

Modern cultural initiatives in the social typology of a personality

Волкова Е.В., Казанский национальный исследовательский технологический университет, wolfkova@mail.ru

Volkova E., Kazan National Research Technological University, wolfkova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.036

Ключевые слова: конвергентная культура, социальная типология личности, классификация, интернет сообщества, информационные технологии, мультимедийное пространство, информационно-коммуникативное пространство, влияние, пользователи, цифровой тип личности.

Keywords: convergent culture, social personal typology, classification, internet communities, multimedia space, informational communicative space, influence, users, digital type of a personality.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена процессами цифровизации, которые происходят в образовании, бизнесе и отражаются на обществе в целом. Цель работы заключается в исследовании социальной типологии личности на основе конвергентной культуры. Конвергентная культура в данной работе рассматривается как культура, вмещающая в себя как старые традиции, так и влияние нового информационного коммуникативного пространства. В этих условиях изменяется социальная типология личности людей, появляются новые типы личности, что ведет к внутреннему изменению социального общества, в целом. Рассматриваемые социальные типы личности в данной статье были классифицированы на основе новых культурных инициатив 21 века: появления Интернета, расширения информационного коммуникативного пространства, внедрения новых мультимедийных технологий, массового увлечения видеоиграми и бурного развития современной фантастической литературы, появления фанатских сообществ. Новое поколение молодых людей, выросшее в этих условиях, имеют отличительные взгляды на жизнь, обладают другой системой ценностей и живут в своей системе координат. Предложено новое определение цифрового типа личности как индивидуальности, владеющей информационными технологиями, которые создают и трансформируют образы мира и жизненные реалии человека. Доказано, что изучение социальной типологии, в условиях конвергентной культуры, позволит определить новые вектора развития общества, вызовы, с которыми придется столкнуться новому поколению в образовательном процессе, межличностных отношениях, социальной и профессиональной сферах.

Abstract. Actualizing article is determined by the digitalization processes that take place in education, business and are reflected in a society as a whole. The purpose of the work is to study the social typology of personality based on a convergent culture. In this research the author considers the term of "convergence culture" as the culture including old traditions and at the same time developing new, informational communicative space with its influence on making up of personality. In these terms, social typology of personality is changed, new types of personality are appeared and it leads to internal changing society in whole. Considered social types of personality in this article were formed under the impact of new cultural initiatives of 21 century: the advent of the Internet and fan communities, extension of informative and communicative space, new multimedia technology pushing, the total infatuation by video games and the rapid development of modern science fiction literature. The new generation of young people who grew up in these conditions have a distinctive outlook on life, have a different system of values and live in their own system of coordinates. A new definition of the digital personality type is proposed and considered as the individuality, possessing information technologies, which create and transform world images and vivid actuals of a person. It has been proved that studying social typology of a personality in the terms of "convergence culture" allows to determine news vectors of developing society, challenges, which new generation will have to implement in educational process, interpersonal relations, social and professional spheres.

Введение. Одним из ярких культурных вызовов современного общества на сегодняшний день стала конвергентная культура, которая прочно вошла в нашу жизнь, сочетая в себе старые и новые формы образовательного и медиа контента. Ключевым теоретиком исследований по конвергентной культуре является американский ученый Генри Дженкинс. Вопросы, связанные с влиянием на человека современных средств массовой информации и цифровой среды рассматриваются в монографических исследованиях этого ученого. Генри Дженкинс определяет данный феномен, как «переосмысление способов культурного производства, предполагающее свободное распространение контента в разных медиа» [1]. Этот процесс постоянный, основанный на активности пользователей сети, а потребители этого культурного контента одновременно становятся и его производителями. Изучение этого символического мира репрезентаций может многое рассказать нам о социальных отношениях, которые сегодня возникают, и социальных типах современных людей, живущих в этом информационно-коммуникативном пространстве [3, с.211]. Автор исследует этот тип именно с точки зрения влияния новой культуры на развитие личности молодых людей, которая определенно несет культурную, смысловую и социальную нагрузку в обществе. Это классификация относится к тому, как, почему и что смотрят зрители, в каких сообществах состоят, какие ведут блоги и как развивают сценарии популярных медиафраншиз со всеми известными героями. Людей, которые занимаются всем этим, в настоящем исследовании автор относит к цифровому типу личности, который создается под влиянием новых современных субкультурных сообществ. Рабочее определение культуры, которое приводят Энтони Гидденс и Филипп Сатон в своих работах характеризует ее как «способ жизни, включающий знание, обычаи, нормы, законы и верования», характерные для отдельного общества или социальной группы» [2, с.227].

Таким образом, технологические, индустриальные, культурные и социальные трансформационные процессы способов распространения медиа в нашей культурной жизни порождают новые типы людей, которые стали нам известны благодаря распространению нового контента через различные медиаплатформы и благодаря миграционному поведению медиа аудитории, готовой устремиться практически в любом направлении в поисках желаемых развлечений. Мирное

сосуществование различных медиасистем, старой и новых культур порождает появление новых социальных явлений и как следствие новых социальных типов людей. И эта классификация относится, прежде всего, к тому как, почему и что смотрят зрители.

Материалы и методы исследования. С расширением медиапространства, в прокат все чаще выходят новые медиафраншизы, признанные академиями киноискусства, которые заинтересовывают современную молодежь, мотивируют ее на дальнейшее изучение и распространение медиа сценариев. Поддержание постоянного интереса медиа аудитории привело нас к знакомству с таким явлением как спойлинг. Первоначально этот термин использовался для обозначения информации о телевизионном сериале, которая могла бы быть неизвестна участникам сетевой дискуссионной площадки. Со временем спойлингом стали называть активный поиск информации, которая до сих пор не была представлена на телевидении [1, с.62]. Спойлинг породил и своих профессионалов, так называемых спойлеров, которые добывают информацию о том, что должно выйти в прокат, им становится известно уже заранее снятое событие и они выкладывают эту новость в сеть. Причем, иногда производители медиафраншиз сами идут на сговор со спойлерами и предоставляют часть достоверной информации, чтобы подогреть интерес публики. Обсуждение популярных медиафраншиз привело к появлению в социальных сетях пружеров, людей, отстаивающих свою правоту от английского слова «proof» – доказательство.

Сегодня самый распространенный тип культурного поведения – человек сети, именно в социальных сетях происходят насыщенная социальная жизнь, поиски новых ценностей и живые дискуссии. «Человеку социальный сети начала 21 века не нужна никакая среда, кроме виртуальной» [3, с.201]. В ней он становится представителем креативного класса», и представляет собой цифровой тип личности. Мы характеризуем его, как индивидуальность, владеющую информационными технологиями, которые создают и трансформируют образы мира и «жизненные реалии человека» [12, с.35].

К этой так называемой группе относятся следующая категория граждан:

– блогеры – это пользователи сети, ведущие свой канал на видеохостинге, то есть вебсервисе, на котором можно загружать и просматривать видео в браузере сайта;

– стриммеры – это те представители виртуального креативного класса, которые

подготавливают и ведут прямой эфир, прямую трансляцию, на любые темы, просматривают видео, комментируют и создают обзоры;

– ютуберы – это профессионалы, снимающие видео про каждодневную жизнь, делающие контент только на одну тему, например, что человек делает в течение дня;

– тиктокеры – пользователи, создающие контент только в одной социальной сети. Они снимают видео, коммуницируют в пределах только одного приложения, снимают короткие видео про себя и выкладывают в соцсети и зарабатывают на просмотрах рекламы, а просмотры способствуют появлению новой рекламы и повышению цены за нее. Тиктокеры имеют своих последователей в социальных сетях. Это так называемые лайкеры, молодые люди, занимающиеся также созданием коротких медиа клипов, только они работают на площадке приложения Like, такое же приложение как и TikTok, только другая платформа.

Новая современная конвергентная культура явилась основой для появления нового субкультурного сообщества. К одному из них принадлежат так называемые «стендапперы», то есть юмористы, которые подшучивают и смеются над какими-то событиями в своей жизни. Как правило, они выступают на сцене по одному человеку и используют юмористический диалог, сопровождающийся панчем, то есть юмористической развязкой. Люди приходят в стендап клубы, которые проводят открытый микрофон, рассказывают о своей жизни, о своих проблемах, которые близкие всем и шутят на эти темы [7]. По телевидению сейчас показывают самых популярных стендаперов, таких как Артур Чипорян, Тимур Каргинов, Вика Складчикова и т.д. Программа «Стендап» гастролирует по разным городам со своими сольными концертами.

Пранкеры – это та категория молодых людей, которые подшучивают над другими людьми и выкладывают эти забавные видео в социальную сеть. Розыгрыш вводит людей в заблуждение, а пранкерам как раз и нужна реакция человека на разыгрываемую ситуацию [8]. Если у стендаперов объект для шуток – это история о личной жизни, то у пранкеров – это всегда комплексная шутка.

Под влиянием конвергентной культуры в средствах массовой информации условно сформировались три категории пользователей современного телевидения. Это запперы – от английского слова «zap», которое означает переключать программы с помощью пульта дистанционного управления. Это та категория населения, которая занята просмотром

телевизионных каналов, постоянно переключая их. Они смотрят лишь фрагменты определенного шоу, а не всю программу от начала до конца. Запперы похожи на ту разновидность посетителей вечеринок, которые постоянно оглядываются, ожидая, что сейчас появится кто-то интересный [1, с.125-126].

Другая категория зрителей, которых мы называем сознательные пользователи, проводят за телевизором меньше времени, чем основная часть аудитории, они обдуманно подбирают шоу, наибольшим образом соответствующие их интересам. Для них характерно внимательное отношение к любимым программам: они записывают передачи на видео, чтобы иметь возможность их пересматривать, гораздо чаще обсуждают увиденное со своим окружением, гораздо охотнее отслеживают сопутствующий контент, распространяемый через другие медиа. Если сознательные пользователи смотрят конкретные программы, то запперы просто смотрят телевизор. Сознательные пользователи склонны к образованию долговременных сообществ [1, с.125-126].

Следующая категория, это случайные зрители. Этот термин используют представители медиа индустрии для обозначения телезрителей с минимальной степенью лояльности к конкретным программам, которые смотрят их только по случаю и сразу переключаются на другую программу, если конкретный эпизод их не заинтересовал [1, с.125]. Случайные зрители представляют собой нечто среднее между первыми двумя. Они смотрят конкретные сериалы, когда у них возникает желание или нечем больше заняться. Как правило, они смотрят серию с начала и до конца, но склонны переключаться на другую программу, если им стало скучно. Они чаще общаются между собой или делают какую-нибудь домашнюю работу с включенным телешоу, которому не уделяют внимание.

Законы медиа рынка работают на получение прибыли от популярных бестселлеров, известных телесериалов и чтобы постоянно поддерживать интерес зрителей или читателей, производители медиафраншиз прибегают к услугам неофициальных авторов, их еще называют фикгайтерами или (фанфиками). Это любители бестселлеров, пишущие комментарии и свои истории с этими героями по разрешению авторов. Первоначальное значение термина «фанфик» означает прозаическое воспроизведение сюжетов и персонажей, заимствованных из средств массовой информации. Впоследствии понятие было использовано компанией LucasArts в тексте

типового договора с режиссерами-любителями, где объявлялись недопустимыми любые произведения, «расширяющие» воображаемую вселенную «Звездных войн» [1, с.49].

Игра – это один из современных методов обучения. В период освоения новых навыков и переориентации подобная игра может иметь гораздо большую ценность, чем кажется на первый взгляд. С другой стороны, игра значима в ее собственных терминах и в ее собственных перспективах [1, с.68]. Геймеры – это пользователи сети или игровых платформ, которые имеют пристрастие принимать активное участие в играх, организовывая интернет-сообщества, находя себе друзей по команде и интересам. Сейчас, существует очень много интернет площадок, которые создают игровой контент [6].

Но нам известно и старшее поколение, свободное от интернета, хотя пользователи сети уже успели и их наделить современным названием «бумеры». Они меньше разбираются в информационных технологиях и различных социальных сетях. [5] Они больше отдают предпочтения поиску информации не в интернете, а в телевидении, новостях, газетах, книгах. В противоположность этому поколению, мы, наоборот, живем среди интернетной молодежи, так называемых зумеров. Это поколение молодых людей, никогда не живших в мире без кабельного телевидения, видеомагнитофонов и Интернета. Им никогда не навязывали неинтересные телепрограммы, они привыкли смотреть то, что им хочется и когда хочется. В результате они привыкли играть гораздо более активную роль в своем медиа выборе. «Пульт управления сейчас находится в их руках. Медиа индустрия изо всех сил пытается понять причины и выработать меры против резкого снижения числа телезрителей среди ключевого демографического сегмента мужчин» [1, с.341].

Говоря о цифровом типе личности людей, мы не можем не затронуть в своем исследовании хакерскую субкультуру, которая преследуемая и наказуемая законом, поскольку хакеры по большому счету являются похитителями чужих данных или кибер-террористами. Жаргон хакерской культуры отводит подобным преступникам название «кракеров», которые презирали власть в любой форме, своего рода изобретательные ковбои из мира технологий, не связывающие себя условностями традиционного мышления. Однако в своем монографическом исследовании «Без своего мнения» Франклин Фоер, бывший редактор New Republic, приводит

взгляды основателя социальной сети Facebook, Марка Цукенберга, на хакеров, представляя их весьма лояльно, все лишь как группу программистов, «старавшуюся быстро изготавливать прототипы, чтобы таким образом определять границы возможного» [10, с.73]. Именно такой подход он старался развивать в своей работе с программистами. В своем исследовании он отмечает, что в Гарварде создан корпоративный кампус для хакеров с адресом: «One Hacker Way»? «улица Хакеров» и спроектирована площадь с вмурованными в бетон буквами «h-a-c-k». [10, С.74] В центре кампуса Марк Цукенберг создал открытое пространство для встреч, назвав его Хакерской площадью, Hacker Square. Разумеется, именно там проводятся собрания для сотрудников, так называемые хакатоны от слова «хакер», «марафон» или это могут быть соревнования специалистов по разработке программного обеспечения, как правило, посвященные совместному решению какой-то одной задачи. Как заявил сам Цукерберг, выступая перед группой начинающих предпринимателей: «наш идеал состоит в том, чтобы построить хакерскую культуру. Быть хакером означает быть хорошим работником, ответственным гражданином страны по имени Facebook. Вот яркий пример того, как компания поставила язык радикального индивидуализма на службу конформизму» [10, с.74]. Все это изначально создавалось на базе информационно-коммуникативного пространства и имеет социальную направленность, недооценивать которую мы не можем.

Результаты исследования. Сегодня Интернет пространство и современная медийная культура представляет «собой некий рынок, на котором продаются маски социальной идентификации, и эти маски в большей степени не согласуются между собой, чем представляют разные грани одного явления. Как бы незаметно « современная культура постоянно толкает нас ослабить бдительность, ограничиваться быстрыми выводами, которые все упростят, за счет ослабления напряжения, сопутствующего вниманию. Высокий ритм потребления, которые современная культура требуют от нас, сильно затрудняют распознавание подлинной сущности вещей» [1, с.279]. Между тем в этой гонки происходящего формируется новый цифровой человек под влиянием нового цифрового информационно-коммуникативного пространства [4]. Мы характеризуем его как личность, владеющую информационными технологиями, которые создают и трансформируют образы мира и «жизненные реалии» человека [12, с.35].

Основанием, для такой трактовки этого определения, послужили исследования, выполненные в стенах Казанского национального исследовательского технологического университета. Влияние современных культурных инициатив на социальную типологию личности рассматривалось нами в рамках количественного и качественного подходов, позволяющих фиксировать количественное измерение набора данных по восприятию культурных вызовов в информационно-коммуникативном пространстве и построение доказательной базы исследования через качественный подход. Для измерения этого научного феномена мы выбрали метод опроса, как наиболее распространенный социологический метод систематизации полученной информации [9]. Нами была подготовлена следующая анкета для опроса:

1. Как часто вы пользуетесь Интернетом? (Поставить оценки по 10-балльной шкале);

2. Какие цифровые приложения вы используете? (Поставить оценки по 10-балльной шкале);

TikTok, YouTube, Like, Classmates, In Contact, Instagram, Facebook?

3. Сервисами каких цифровых гигантов вы пользуетесь чаще всего, например Amazon, Google, Apple? (Ставьте баллы за 10-балльную школу);

4. Ведете ли вы собственные блоги на информационных платформах? (Да нет);

5. Как часто вы просматриваете информацию от других блогеров? (Поставить оценки по 10-балльной шкале);

6. Как часто вы смотрите шутки стендаперов? (Поставить оценки по 10-балльной шкале);

7. Какие информационные программы вы используете чаще всего: Microsoft, Adobe Fine Reader, Excel? (Поставить оценки по 10-балльной шкале);

8. Какие цифровые технологии вы используете в своей работе, в учебном процессе? (Ставьте оценки по 10-балльной шкале по частоте потребления);

9. Используете ли вы технологии искусственного интеллекта? (Да /нет);

10. Какой медиаконтент вы смотрите: фильмы, телепрограммы, сериалы, новостные ленты? (Поставить оценки по 10-балльной шкале);

11. Составьте список всех гаджетов, которыми вы пользуетесь в повседневной жизни. (Ставьте оценки по 10-балльной шкале в зависимости от частоты потребления).

По результатам опроса, проведенного среди студентов в возрасте от 18 до 21 года, выборочная совокупность показала следующие результаты. Оказалось, что эта категория населения не смотрит телевидение совсем, 100% студентов предпочитают использовать контент Интернет источников, чем телевидения. Приложением TikTok пользуются 80% студентов, а платформа Like оказалась и вовсе не популярной в студенческой среде. Анкетирование показало, что пранкерские шутки достаточно популярны только у 10% респондентов, а канал You Tube набрал 90% потребителей из числа опрошенных по использованию данного приложения. Шутки стендаперов смотрят 70% респондентов, а собственные блоги ведут только 3% опрошенных, в тоже время, информацию от других блогеров предпочитают смотреть до 90% респондентов.

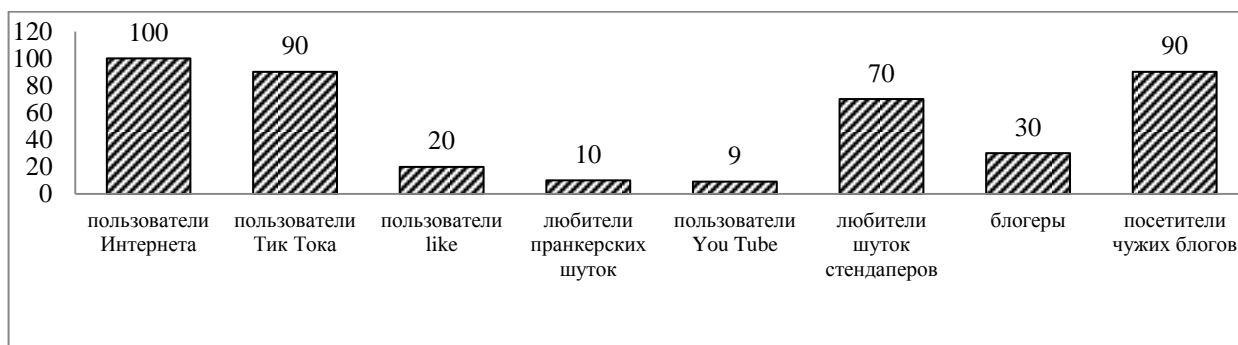


Рисунок 1. – Анализ результатов потребления медиаконтента

Ответы респондентов на определение потребления личного медиа-контента распределились следующим образом. Новостную ленту просматривают около 60% студентов. Фильмы, телепрограммы и сериалы не пользовались популярностью у молодежи и

получили около 5% положительных отзывов респондентов. Когда студентов спросили, какие технологии они используют, 60% студентов ответили на вопрос, что они используют цифровые технологии, такие как искусственный интеллект, большие данные, исключительно,

только в образовательном процессе и в качестве потребителей сервисов. При перечислении всех гаджетов, которыми они пользовались, выяснилось, что 100% респондентов пользуются мобильным телефоном каждый день и испытывают некоторый дискомфорт, когда их нет с ними. Настольный компьютер или ноутбук используют 90% студентов, но они предпочитают использовать планшеты только во время путешествий.

Да, бесспорно, Интернет объединяет людей, предоставляя им все сетевые возможности для общения. Однако, «если мы будем обращать внимание только на технологический аспект происходящего, эта битва будет проиграна еще до того, как успеет начаться» [1, с.296]. В ходе выполненного исследования, на основании проведенного опроса и анкетирования, нами была доказана необходимость освоения «социальных, культурных и политических новшеств, связанных с новыми технологиями. И мы должны понимать, как их лучше использовать в жизни [1, с.297]. В противном случае, мы начнем обменивать «близость на знакомость», и не будем цепляться друг за друга в наших обыденных жизненных ситуациях. Хотя передовые информационные технологии и позволяют нам делать, что угодно и где угодно, они опустошают и истощают человеческую природу, особенно когда из повседневности исчезает простое физическое общение [11, с.205]. И на самом деле, это обмен на одиночество, изоляцию и лишение истинных человеческих чувств. И главный вопрос грядущего, с которым каждый из нас сталкивается уже сейчас - что важнее индивид или глобальное цифровое общество?

Заключение. Практические аспекты исследования позволили определить новые ориентиры при определении влияния цифровых

субкультурных сообществ на человека. В частности, с одной стороны новые информационные технологии опустошают человека, способствуя его индивидуализации, его замкнутости и видоизменению межкультурной коммуникации. А с другой, адаптивное сочетание этих новаторских идей с процессами воспитания личности в рамках образовательных систем будет способствовать формированию цифрового типа человека, обладающего более высокой производительностью труда и реализующегося во всех сферах жизни общества.

Новизна данного исследования состоит в следующем:

1) полученные экспериментальные данные позволили нам отследить наличие цифровых процессов и их влияние на современную культуру;

2) потребление определенного цифрового контента, популярных информационных приложений ведет к появлению новых субкультурных сообществ;

3) новые цифровые субкультуры объединяют молодежь, способствуют выработке определенного поведения, новых знаний, новых способов коммуникации;

4) при построении исследования был осуществлен новый конвергентный подход через культуру сопряжения к развитию личности человека.

Данное исследование может быть использовано при организации воспитательной работы в высших учебных заведениях преподавателями практиками в части изучения популярных социальных сетей студентов, налаживании контактов через них и использование сетевого общения для организации цифровых площадок и электронных курсов.

Литература:

1 Генри Дженкинс. Конвергентная культура / Дженкинс Г. - Москва: Группа компаний «РИПОЛ классик», 2019. – 384 с.

2 Энтони Гидденс, Филип Саттон. Основные понятия в социологии / Гидденс Энтони, Саттон Филип. – Москва: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2019. – 336 с.

3 Горожанин. Что мы знаем о жителе большого города?: коллективная монография / И. Фурман [и др.]. - М.: Strelka Press, 2017. – 216 с.

4 Волкова Е.В. Научный генезис феномена «личность» в отечественной литературе / Е.В. Волкова // Перспективы науки. – 2020. - № 4. - С. 153-158.

5 Волкова Е.В. Анализ ценностных ориентаций / Е.В. Волкова // Глобальный научный потенциал. – 2020. - № 3. - С. 55-62.

6 Астафьева А.Е. Развитие профессиональной англоязычной коммуникации посредством деловой игры / А.Е. Астафьева // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. - № 4. - С. 55-59.

7 Газизулина Л.Р. Реализация концептов насилия и violence в дидактических текстах школьной литературы на материале русского и американского варианта английского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Л.Р. Газизулина; Приволж. федер. ун-т. - Казань, 2013.

8 Романова Г.В. Подходы к развитию творческого потенциала будущих инженеров в

университетах передовых западных стран и пути их реализации в российской высшей технической школе / Г.В. Романова // Управление устойчивым развитием. – 2016. - № 6 (07). - С. 86-90.

9 Гиниатуллина Д.Р. К вопросу об организации обратной связи между преподавателем и студентами (с использованием анкетирования) / Д.Р. Гиниатуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - № 65-1. - С. 63-66.

10 Франклин Фокс. Без своего мнения. Как Google, Facebook, Amazon и Apple лишают нас индивидуальности. - Москва: Эксмо, 2020. - 296 с.

11 Ричард Уотсон. Будущее. 50 идей, о которых нужно знать. - Москва: Фантом Пресс, 2017. – 208 с.

12 Трегубова Т.М. Компаративные исследования в области профессионального образования: основные тренды и проблемы адаптации / Т.М. Трегубова // Казанский педагогический журнал. - 2013. – № 3. – С. 33-39.

References:

1. Henry Jenkins. Convergent culture / Jenkins G. - Moscow: RIPOL Classic Group of Companies, 2019. - 384 p.

2. Anthony Giddens, Philip Sutton. Basic Concepts in Sociology / Giddens Anthony, Sutton Philip. - Moscow: Publishing house. House of the Higher School of Economics, 2019. - 336 p.

3. Gorozhanin. What do we know about a resident of a big city?: collective monograph / I. Furman [et al.]. - M.: Strelka Press, 2017. - 216 p.

4. Volkova E.V. Scientific genesis of the phenomenon "personality" in domestic literature / E.V. Volkova // Prospects for Science. - 2020. - № 4. - S. 153-158.

5. Volkova E.V. Analysis of value orientations / E.V. Volkova // Global scientific potential. - 2020. - № 3. - S. 55-62.

6. Astafieva A.E. Development of professional English-language communication through a business game / A.E. Astafieva // Scientific Review: Humanitarian Research. - 2017. - № 4. - S. 55-59.

7. Gazizulina L.R. Implementation of the concepts of violence and violence in didactic texts of school literature

on the material of the Russian and American versions of the English language: dis. ... Cand. philol. Sciences: 10.02.20 / L.R. Gazizulina; Privolzh. Feder. un-t. - Kazan, 2013.

8. Romanova G.V. Approaches to the Development of the Creative Potential of Future Engineers at Universities of the Advanced Western Countries and Ways of Their Implementation in the Russian Higher Technical School / G.V. Romanova // Sustainable Development Management. - 2016. - № 6 (07). - S. 86-90.

9. Giniatullina D.R. On the question of organizing feedback between the teacher and students (using a questionnaire) / D.R. Giniatullina // Problems of modern pedagogical education. - 2019. - № 65-1. - S. 63-66.

10. Franklin Foer. Without an opinion. How Google, Facebook, Amazon and Apple rob us of our individuality. - Moscow: Eksmo, 2020. - 296 p.

11. Richard Watson. Future. 50 ideas to know about. - Moscow: Phantom Press, 2017. - 208 p.

12. Tregubova T.M. Comparative research in the field of vocational education: basic trends and problems of adaptation / T.M. Tregubova // Kazan Pedagogical Journal. - 2013. - № 3. - S. 33-39.

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы

Сведения об авторе:

Волкова Елена Вячеславовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент (кафедра «Иностранные языки в профессиональной коммуникации»), ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: wolfkova@mail.ru



Информация

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий 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 the index is 16885.

Научное издание

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2021, №6 (149)

Официальный сайт: [http:// kp-journal.ru](http://kp-journal.ru)

E-mail: kpj07@mail.ru

Дата выхода в свет 27.12.2021. Форм.бум.60*84*1*8
Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Отмечатано с готового оригинал макета
В типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)
420111, г. Казань, ул. Московская, 22. Тел. 292-98-92
E-mail: westfalika@inbox.ru
