

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2020, №5

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2020, № 5 (142)

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

Founders:

Institute of pedagogy, psychology and social problems

EDITORIAL:

Head editor:

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

Deputy editor:

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

S. Khusainova, candidate of psychological sciences

Editor – corrector:

L. Mukhametzyanova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

Editor and translator:

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

A. Kats, candidate of pedagogic sciences

BOARD:

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

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

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

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences (Russia)

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

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

O. Kalimullina, doctor of psychological sciences, RAE professor (Russia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. Shaidullina, doctor of pedagogic sciences (Russia)

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

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

A. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

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

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

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

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

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

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

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

When quoting a reference to the journal is obligatory.

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2020, № 5 (142)

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

Учредитель:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

Зам. главного редактора:

Камалеева А.Р., доктор педагогических наук, доцент

Хусаинова С.В., кандидат психологических наук

Редактор, корректор:

Мухаметзянова Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент

Редактор, переводчик:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кац А.С., кандидат педагогических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Тадик, Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

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

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

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

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

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

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

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

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИКА

Философия образования: современный взгляд

Смирнов И.П. ТЕОРИЯ СВОБОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ ОСНОВОПОЛОЖНИКИ. (ОТ УТОПИСТОВ ДО ЛЬВА ТОЛСТОГО).....	7
---	---

История образования

Колобкова А.А. ПЕРВЫЕ АЗБУКИ И БУКВАРИ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В РОССИИ XVIII-ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА.....	16
Погребняк Н.Н. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СРЕДНЕВЕКОВОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (XII–XVII ВВ.)	23

Подготовка педагогов

Кондратьев В.В., Лернер И.М., Вишнякова И.В., Кадушкин В.В. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СУРДОПЕРЕВОДЧИКОВ.....	29
Мустаева Ф.А., Хабибова Н.Е. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	36
Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А., Масалимова А.Р. ОЦЕНКА SOFT-КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ: РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ОПРОСНИКА.....	44
Хафизова А.А., Закирова В.Г. ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	52
Зачиняева Е.Ф., Баткаева Я.А. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ МОДУЛЯ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ» В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ПЕДАГОГОВ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	59
Казначеев А.В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ.....	66

Высшее образование

Старшинова Т.А., Вавилова Е.Л. РЕФЛЕКСИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	71
Гончарук Н.П., Хромова Е.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ.....	77
Командышко Е.Ф., Нагаева И.А. ЭЛЕКТРОННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ САМООБРАЗОВАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ.....	84
Усанова Е.В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНТЕГРАЦИИ БАЗОВОЙ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ	90
Кушнарёва О.В. РИСКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА	97
Мифтахова Н.Ш. ТЕЗАУРУСНАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ХИМИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ...	106
Абдулкашарова Ф.А., Бронская В.В., Игнашина Т.В., Шайхетдинова Р.С. СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.....	113

Соколова И.И., Корнева И.Г. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ... 119

Метелькова Л.А. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА..... 124

Кислов В.Р., Кузнецов А.В., Трофимова О.Г., Юдин В.А., Богданова О.Ю. К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В УСЛОВИЯХ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПАНДЕМИИ..... 132

Минигалеева А.З. ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ..... 138

Профессиональное образование

Ахметшина Г.Ф., Амирова Л.А. ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ..... 144

Общее образование

Сафронова Е.М., Золотых Н.В. ПОТРЕБНОСТЬ В ЗАБОТЕ О СЕБЕ И ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ..... 150

Куриленко А.А. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ..... 157

Коржова Н.Б., Кондаков А.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ВЫЗОВЫ, УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ, РЕАЛЬНОСТЬ..... 163

Самойлова Е.С. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ..... 169

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Щербинина О.С., Грушецкая И.Н. ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ЛОНГИТУДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СПЕЦИФИКИ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ СОЦИАЛИЗАЦИИ..... 176

Галимова Р.З., Минахметова А.З., Адигамова Э.Б. ПРОФИЛАКТИКА ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ У ПОДРОСТКОВ..... 182

Соловей Л.Б. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА..... 191

Рябова Т.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТА..... 196

Общая психология

Славутская Е.В., Славутский Л.А. О ВЫБОРЕ СТРУКТУРЫ ИСКУССТВЕННЫХ НЕЙРОСЕТЕЙ И АЛГОРИТМОВ АНАЛИЗА ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ.. 202

Ничипоренко Н.П. МЕТАКОГНИТИВНЫЕ РЕСУРСЫ И МЕХАНИЗМЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ..... 211

Лапкина Е.В. ОБ ОРГАНИЗОВАННОСТИ И ВОЗРАСТНОЙ ИЗМЕНЯЕМОСТИ ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	217
Гришин А.С., Ильина С.А., Пичугина М.В., Турнова Ю.И. КОГНИТИВНАЯ ОЦЕНКА ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ЧЕРЕДОВАНИИ РАЗЛИЧНОГО ТИПА ВИДЕОКОНТЕНТА.....	224
Прялухина А.В. ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОВЕРШЕНИЯ КОРРУПЦИОННЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ СОТРУДНИКАМИ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ.....	230
Сергеева М.А., Дзейтова А.М., Кубекова А.С. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ.....	236

СОЦИОЛОГИЯ

Линников А.С., Приходько Л.В., Ген Ю.П. КЛАСТЕРИЗАЦИЯ КУЛЬТУР ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ЭКСПОРТ ОБРАЗОВАНИЯ».....	244
Иванов А.В., Козлов В.Е. КОНСТРУИРОВАНИЕ РАДИКАЛЬНОЙ СУБКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В КУЛЬТУРНО СЛОЖНОМ ОБЩЕСТВЕ.....	253
Титова Т.А., Фролова Е.В., Хайруллина А.И. МОЛОДЕЖЬ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН: СТРАТЕГИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ.....	257
Пастюк А.В., Пастюк М.В. RULES AND PRINCIPLES OF DIFFERENTIATION REGULATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES USERS.....	264
Бистяйкина Д.А., Панькова Е.Г., Соловьева Т.В. ВЛИЯНИЕ ДЕЙСТВУЮЩЕЙ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НА СОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ ВЕТЕРАНОВ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ И ПРИРАВНЕННЫХ К НИМ ЛИЦ... ПАМЯТИ УЧЕНОГО И КОЛЛЕГИ: МАСЛЕННИКОВА ВАЛЕРИЯ ШАМИЛЬЕВНА.....	269
Информация	279

ПЕДАГОГИКА

Философия образования: современный взгляд

УДК 37

**Теория свободного образования и ее основоположники.
(От утопистов до Льва Толстого)**

**The theory of free education and its founders.
(From utopians to Leo Tolstoy)**

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

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

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.001

Ключевые слова: Лев Толстой, история педагогики, свободное образование, социальные утопии.

Keywords: Lev Tolstoy, the history of pedagogy, free education, social utopias.

Аннотация. В основу статьи положены взгляды Льва Толстого и других мыслителей на принудительность образования как противоестественный способ социализации молодого поколения, отвергающий его от школы. Рассматриваемые до сих пор как утопические, идеи свободного образования широко поддерживались классиками педагогики разных стран, становились основой многочисленных экспериментов и имеют свое продолжение в мировой образовательной практике.

Истоки теории свободного образования берут начало в идеях социалистов – утопистов (Мор, Вольтер, Оуэн, Кампанела, Фурье), историческом движении свободоборцев, их поисках идеального общественного устройства. Автор обнаруживает это в процессе анализа педагогических экспериментов идеологов и организаторов школ свободного образования (Платон, Руссо, Л. Толстой, Феррер, Сазерленд), успешный опыт которых оказал глубокое воздействие на дальнейшее развитие научной педагогики.

Лев Николаевич Толстой (1828–1910г.г.) – автор «Войны и мира», «Анны Карениной» известен и как основоположник теории свободного образования в России. В ее создании он опирался на свой опыт преподавания в Яснополянской школе и организованную им крестьянскую учительскую семинарию. Л. Толстой – автор учебников для младших школьников; его «Азбука» и «Книги для чтения» наряду с «Родным словом» Ушинского были самыми распространенными учебными книгами в земских школах. Свои педагогические взгляды Л. Толстой изложил в статьях «О народном образовании» и «Воспитание и образование».

Abstract. The article is based on the views of Lev Tolstoy and other thinkers on the compulsion of education as an unnatural way of socializing the young generation, which turns it away from school. Considered so far as utopian, the ideas of free education were widely supported by classics of pedagogy from different countries, and became the basis of numerous experiments and have their continuation in world educational practice.

The origins of the theory of free education originate in the ideas of the utopian socialists (Mor, Voltaire, Owen, Campanela, Fourier), the historical movement of the freedom fighters, their search for the ideal social structure. The author discovers this in the process of analyzing pedagogical experiments of ideologists and organizers of free education schools (Plato, Russo, L. Tolstoy, Ferrer, Sutherland), the successful experience of which had a profound impact on the further development of a scientific pedagogy.

Lev N. Tolstoy (1828-1910) - author of "War and peace", "Anna Karenina" is also known as the founder of the theory of free education in Russia. In its creation, he drew on his experience of teaching at the Yasnopolyansky school and the peasant teacher's Seminary that he organized. L. Tolstoy is the author of textbooks for primary school children, his "Alphabet" and "Books for reading" were, along with Ushinsky's "Native word", the most common educational books in zemstvo schools. L. Tolstoy presented his pedagogical views in the articles "About public education" and "Education and upbringing".

Критериум педагогики есть только один — свобода (Лев Толстой)

Соотношение понятий «свобода» и «образование» нельзя рассматривать в отрыве от оценки уровня демократизации общества, прав и свобод человека. С развитием свободы мыслители истории и современности связывают движение к общественному идеалу, где нет место насилию и принуждению во всем, в том числе в образовании и воспитании. Из глубины веков до нас дошли имена и мысли великих свободоборцев и социалистов – утопистов, идеалы которых порою различались, но сходились в одном: человек должен иметь право на образование, свободу выбора труда и мировоззрения.

Томас Мор – автор трактата «Утопия», по имени вымышленного им острова счастья, где отменена частная собственность, уничтожена всякая эксплуатация, нет денег. Здесь реализовано право на выбор и свободу образования, построенного на соединении теории и производительного труда. «Человек на все времена», как Мора назвали в одноименном фильме, стал канцлером Англии, а впоследствии канонизирован церковью как святой.

Вольтер (один из 136 псевдонимов Франсуа Мари Аруэ) увлекал общество вымышленным идеалом государства, «где образован король и все его поданные, существует гармония их интересов». Сторонник массового и свободного образования, он оказал огромное воздействие на характер Великой французской революции. XVIII век принято называть «веком Вольтера».

Роберт Оуэн основал в Англии поселок Нью-Лэнарк как прообраз трудовой коммуны, из которой выросла классическая идея кооперации. Оуэн был ее духовным отцом и, как вспоминал А. Герцен, высокообразованным человеком, «толпы народа заполняли залы, где Оуэн читал свои лекции» [1, с.164]. Предложенная им свобода выбора труда – от обработки земли до написания стихов, приводила и к курьезам, когда желающих писать стихи оказывалось больше желающих обрабатывать землю. *Шарль Фурье* создал близ Парижа фаланги – «островки справедливости», где распределение произведенных продуктов осуществлялось «по капиталу, труду и таланту». Учиться могли и должны были все, независимо от сословности. В историю Фурье вошел как «патриарх социализма».

Несмотря на очевидный утопизм, идеи социалистов никогда не гасли, а проносились как факел через все поколения. Да и сами свободоборцы не были одиночками – неудачниками, судьба возносила их на вершины власти и славы, все они прописаны в пантеоне

истории. Стоит ли удивляться тому, что противостоящая всякому принуждению идея свободы человека владела и умами классиков педагогики, посвятивших себя образованию и воспитанию молодого поколения. Они тоже были заложниками социальной утопии, красивой, хотя и сомнительной мечты. Верили в нее и отдавались ей со страстью и фанатизмом.

Платон (427 г. до н. э.) создал уникальную научную школу – Академию, сформировавшую многих философов и политиков. Свое учение об идеальном обществе он строил в свободных диалогах с учениками. Оно оказало огромное влияние на развитие христианского учения.

Жан-Жак Руссо (1712–1778), автор одной из лучших книг о свободе образования и воспитания («Эмиль, или О воспитании»). Учитель, считал Руссо, не должен давать правил, он должен заставлять находить их. Эту идею Руссо использовал при разработке своей концепции образования, призывая педагога быть терпеливым и настойчивым, но никогда не «ломать» ребенка, прививая ему ложные ценности.

Франсиско Феррер (1859–1909) — испанский анархист, теоретик и практик либертарной педагогики. Идеолог «Обновленной школы», принципы которой были основаны на «уничтожении принуждения», устранении «моральной и нравственной дисциплины». Для развития свободной личности Феррер считал необходимым формирование критического мышления, способности к саморазвитию и терпимости к иной точке зрения [2].

Нилл Александр Сазерленд (1883–1973) выдающийся английский педагог XX века, основатель школы Саммерхилла (имя городка близ Лондона), вспоминал: «Когда мы с моей первой женой создавали эту школу, у нас была одна ведущая идея: школа должна подходить детям, а не наоборот — дети школе. ...Когда сталкиваются индивидуальные и общественные интересы ребенка, предпочтение должно отдаваться индивидуальным. Вся идея Саммерхилла состоит в освобождении: разрешить ребенку следовать своим естественным интересам» [3].

Рассел Бертран (1872–1970) британский философ, Нобелевский лауреат, которого называли «Вольтером в образовании», вместе с супругой открыл школу Бекон Хилл (1926) для проблемных детей младшего возраста. «Мы сталкиваемся с тем парадоксальным фактом, что образование стало одним из основных препятствий к развитию интеллекта и свободе

мысли. Такое положение обусловлено, в первую очередь, тем, что государство присвоило себе монополию в этом вопросе» [4], – писал он.

Отрицанием принуждения в образовании были заряжены в то время многие другие мыслители. Идея была настолько популярной и модной, что привлекала многочисленных меценатов. Под влиянием статей и выступлений испанского педагога Франсиско Феррера дочь французского миллионера Эрнестина Менье завещала ему свое состояние. На полученные деньги он основал в Барселоне «Современную школу». Занятия в школе состояли из бесед преподавателя с учениками, наглядных уроков и образовательных прогулок (на природу, на фабрики и т.д.). Целью таких прогулок было развитие у детей интереса к самым разнообразным явлениям, склонности к наблюдениям и умозаключениям. Феррер отказался от применения наказаний. Отсутствие принуждения способствовало установлению дружеского общения между преподавателями и учениками. Чтобы не вызывать конкуренцию между детьми, учителя отказались и от оценок. «В общем, мы абсолютно против любых экзаменов, – писал Феррер. В школе все должно быть направлено на благо учеников. Любые действия, не направленные на эту цель, должны быть запрещены, как противоречащие естественному процессу позитивного познания. Из экзаменов не выходит и не закрепляется ничего хорошего, напротив, они сеют только плохое в душе ученика. Акт экзамена порождает безумное тщеславие отличников, грызущую зависть и унижение у двоечников; и у тех и у других, у всех, зачатки самого откровенного эгоизма» [2, с.35].

Из высказанных Феррером идей весьма актуальны принцип автономии школы от государства и право сообществ родителей, учащихся и учителей определять содержание образования. Заметим, в наши дни они полностью отстранены от таких прав, послушно ожидая утвержденного министерством государственного стандарта и базового учебника. В противоречии с педагогическими принципами Феррера находятся и другие современные подходы: устранение в образовательном процессе иерархии (мы – повышаем роль классного руководителя и психолога, вводя оплату их труда); отказ от ориентации на конкуренцию (конкурсы на «лучшего...» сейчас приобрели массовый характер и в совокупности с олимпиадами насчитывают более 250 видов); отбор сильнейших, включая оценки (мы приближаемся лишь к отмене оценок по физкультуре и пению).

«В яйце находится зародыш: по законам природы, он должен расколоть скорлупу, – рассуждал Феррер, – но этого не произойдет, если яйцо не будет помещено в должную температуру. Дети должны иметь возможности развивать свою природу, задача родителей и учителей заключается в том, чтобы не мешать их развитию. С ними происходит то же, что и с растениями: для каждой вещи свое время; сначала листва, потом цветы и плоды. Но растение можно убить, если подвергнуть его искусственным процедурам. Сохраняйте, поддерживайте, поливайте; вот в чем заключается труд преподавателей» [2, с.29]. Образ цыпленка, самостоятельно разбивающего скорлупу для выхода в жизнь, более привлекателен, нежели принятый в российской педагогике расхожий стандарт: «ученик – факел, который надо зажечь». Не говоря уже о другом образе – пустом «сосуде, который надо наполнить».

«Современная школа» Феррера положила начало движению «новых школ» по всей Испании. К 1904 г. в провинции Барселона по этой системе работали 14 школ для детей рабочих. К концу 1909 г. в Испании насчитывалось уже 209 «современных школ». Подобные школы создавались в Аргентине, Бразилии, Германии, Мексике, Нидерландах, Португалии, США, Швейцарии. Идеи Феррера и его анархическая деятельность вызвала резкое неприятие католической церкви и преследования со стороны властей. Он был обвинен в организации восстания и приговорен к смерти. Казни Феррера требовал Орден иезуитов, действия суда одобрил Папа Пий X. Как указывали очевидцы, Феррер сохранял перед казнью мужество и крикнул расстреливавшим его солдатам: «Я невиновен. Да здравствует Свободная школа!». Таковы трагические судьбы некоторых поборников свободного образования.

В российской общественной мысли конца XIX — начала XX вв. также были широко распространены идеи о реорганизации системы образования на основе независимых от государства структур, самоуправляющихся и доступных для всех школ, находящихся в ведении территориальных общин и свободных союзов жителей. Эти идеи прослеживаются в трудах русских теоретиков свободного образования А. Каптерева, С. Шацкого, К. Вентцеля, и, конечно, Льва Толстого.

Посещение ряда европейских учебных заведений привело Л. Толстого к общей мысли о недопустимости «принудительности школы, которая до сей поры всею силою тяготеет над народом». В Германии и Франции, – замечал он,

действуют законы обязательности школ, хотя народ большею частью выносит из школы только отвращение к ней. Осуждая авторитарную методику обучения, Л. Толстой называет знаменитого немецкого педагога и теоретика Дистервега «сухим педантом, который учил и воспитывал детей по раз определенным и неизменным правилам» [5].

Глубокие размышления об образовании и собственный педагогический опыт вывели Л. Толстого на резко критическую статью «О народном образовании», которой он открыл первый номер (1860 г.) созданного им педагогического журнала «Ясная Поляна» [5]. «Что и говорить о нашем отечестве, - писал Л. Толстой, - где народ еще большею частью озлоблен против мысли о школе, где все школы существуют только под условием приманки чина и вытекающих из него выгод. До сих пор детей везде почти силою заставляют идти в школу, а родителей – строгостью закона или хитростью. ... Мало того, что такая школа порождает отвращение к образованию, она приучает в эти шесть лет к лицемерию и обману, вытекающим из противоестественного положения, в которое поставлены ученики» [5, с.2,5].

«Критериум педагогики есть только один — свобода» [5, с.1,11], — считал Л. Толстой и настойчиво отыскивал в философии и опыте, в том числе социалистов-утопистов, мысль о постоянном стремлении народа к освобождению от насилия в деле образования. В своих статьях он поминает просветителей «от Платона и до Канта», высоко оценивая их как педагогов, чей основной метод обучения — свободный и многосторонний диалог. В этом весь Л. Толстой, устремленный к идее свободы и человеческого права от природы. «В продолжение нескольких веков каждая школа учреждается на образец прежде бывшей, и в каждой непременно условием поставлена дисциплина, воспевающая детям говорить, спрашивать, выбирать тот или другой предмет учения. Принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса» [5, с.7].

Первой в России школой свободного образования была Яснополянская школа Л. Толстого. Какие бы то ни было взыскания и наказания здесь отсутствовали. Занятия строились в форме свободных бесед учителя с учениками, художественных рассказов на уроках русского языка. Требований к обязательному посещению школы не было, но дети ежедневно посещали ее и настолько заинтересовывались занятиями, что им приходилось напоминать о том, что пора по домам. По сути, Л. Толстой здесь

возвращается к Платону, к его «свободным диалогам» с учениками. И еще к Ферреру, к его «естественному процессу позитивного познания». Из них Л. Толстой выводил собственную формулу свободного образования: «Пусть учат, насколько умеют, пусть учатся, насколько хотят» [6, с.24]. Формула несколько вольная, не доведенная до научного блеска и обратившая на него множество критических стрел. Но верно указывающая главный вектор свободной школы, подтверждаемый современными исследованиями.

Вывод Л. Толстого утонул в исторических публикациях как несущественный и сомнительный, но не так давно ожил в исследованиях ученых Высшей школы экономики. Они выявили, что важнейшим для оценки общей вовлеченности школьников в образовательный процесс является эмоциональный компонент. «Если мы рассматриваем школу как место, где мы постоянно «напрягаем мозги» — что-то решаем, осмысливаем, то может показаться, что именно познавательная вовлеченность будет тем фактором, который больше всего влияет на успеваемость школьника и готовность прилагать усилия. Но это не так. Эмоциональный компонент вносит больше вклада. Детям нужно чувствовать себя счастливо и комфортно в школе. И это имеет смысл: если вы находитесь там, где вы счастливы, вы готовы работать больше», — утверждает автор исследования Мари Арсалиду [7].

Свое звучание для Л. Толстого имело и понятие «народное образование», в котором сегодня слово «народное» обычно опускается, подразумевая, что любое образование является «народным», либо заменяется мало соответствующим целям образования понятием «просвещение». Например, название действующего ныне Министерства просвещения России позволяет вольную трактовку стоящих перед ним задач. Просвещать можно в области культуры, экологии, санитарии и т.д. В январе 2019 года Правительство РФ, например, утвердило программу по антикоррупционному просвещению обучающихся, контроль за которой поручен также Минпросвещения России.

Народность образования Л. Толстой, подобно Б. Расселу, понимал как его свободу от влияния государства. Для нашего времени звучит странно, даже крамольно. Но лучше не отвергать сходу, а попытаться понять Л. Толстого. «Народное образование, — утверждал он, еще не начиналось и никогда не начнется, ежели правительство будет заведовать им... Чтобы народное образование пошло, нужно, чтобы оно было передано в руки общества [5]. За этой мыслью

стоят не только вопросы управления образованием, но и его содержание.

Взять, к примеру, государственный стандарт общего образования, который в России утверждается образовательным ведомством. Следуя мысли Л. Толстого, стандарты не могут иметь статус «государственных», тем более ведомственных, а должны быть договором школы и общества. Так сегодня уже происходит при формировании стандартов профессионального образования, которые раньше разрабатывались министерством труда и назывались квалификационные характеристики. Сейчас роль этого ведомства в определении содержания профессионального образования минимальна, за него отвечают Ассоциации работодателей и созданное ими Национальное агентство развития квалификаций Российского союза промышленников и предпринимателей. В России начинает работать рыночная формула профессионального образования: «работодатель определяет – чему учить, образовательная организация – как учить» [8], а министерство становится лишь их посредником. По мере развития, общество будет все активнее заявлять свои права на содержание образования и воспитания, оттесняя от этого государственные структуры и ведомства. Можно быть уверенным, что и стандарты общего образования найдут свой механизм перехода в статус общественных. Как мыслил Л. Толстой. И не только он.

Эллен Кей – шведская писательница и педагог, чья книга «Век ребенка» (в русском переводе вышла в 1905 г.) воспринимается как «Манифест свободного образования», пишет: «В моей воображаемой школе ребенку предоставляется свобода в выборе предметов обучения. Школа только предлагает предметы, но не навязывает их насильно никому». Склонная к эмоциям, она далее утверждает: «Школа имеет только одну великую цель: упразднить себя и воцарить на место схемы жизнь и счастье, в которое входит и самостоятельность» [9]. Звучит как крайность, но, скорее всего, это – предсказание. В начале двадцатого столетия целый ряд блестящих педагогов вслед за Эллен Кей публикуют свои работы, развивая и детализируя подобные принципы свободного образования, переходящего в учебную самостоятельность.

«Как ни странно это кажется нам, – считает Л. Толстой, полная свобода обучения, т.е. чтобы ученик сам бы приходил учиться, когда хочет, – есть необходимое условие всякого плодотворного обучения, так же как необходимое условие питания есть то, чтобы питающемуся хотелось

есть. Только при полной свободе можно вести лучших учеников до тех пределов, до которых они могут пойти, а не задерживать их ради слабых, а они, лучшие ученики, – самые нужные. Только при свободе возможно узнать, к какой специальности какой ученик имеет склонность, только свобода не нарушает воспитательного влияния» [10].

Дмитрий Писарев, «один из самых выдающихся представителей шестидесятых годов XIX века», как его называл Г. Плеханов, вывел блестящую формулу, опережающую образование на несколько веков: «настоящее образование есть только самообразование; и оно начинается только с той минуты, когда человек, распростившись навсегда со всеми школами, делается полным хозяином своего времени и своих занятий». Великий русский «критик–шестидесятник», проживший всего-то 28 лет (из них 4 года – в тюрьме), оставил еще одну плохо усвоенную нами мысль: «Воспитание должно продолжаться только до тех пор, пока не начнется образование» [11]. Если погрузиться в нее глубже, можно прийти к выводу, что самообразование предполагает и самовоспитание личности.

Наиболее развернуто, пожалуй, изложена идея самообразования в трудах известного теоретика российской педагогики К. Вентцеля. «Ребенок нуждается в условиях, которые позволят ему свободно и творчески формировать самого себя, – считал он. И безоговорочно поддерживал главный принцип Д. Писарева, утверждая: «Единственный способ истинного образования есть самообразование» [12, с.6,104].

В одной из своих книг «Борьба за свободную школу» Вентцель вспоминает, как в средних школах допустили свободный выбор предметов самими учащимися. Существовало две системы: система курсов, при которой выбирается целый курс, состоящий из ранее определенных предметов, и система центрального ядра, заключающая в себе обязательно отечественный язык и еще некоторые предметы, но не во всех школах одинаковые – остальные же предметы проходятся учениками по выбору. Большинство школ с успехом применяют этот метод и получают хорошие результаты, – делает вывод Вентцель [13].

Вентцель полагал, что «идеал школы был бы достигнут, если бы ребенок мог переходить от одного предмета к другому по собственному усмотрению и желанию и брать от каждого предмета, сколько ему понадобится» [14, с.63]. К такой точке зрения довольно близка (но не тождественна) современная идея зачетной системы образования в вузах, при которой

обучающийся получает право выбора предметов.

И здесь у Вентцеля было немало противников. В одной из дискуссий его оппонент писатель Е. Лозинский резко возражал: «Создать школу без всякого принудительного начала — желание утопическое, хотя и давно лелеемое уже толстовцами, «мирными анархистами», фурьеристами и т.д. Кроме того, не все зачатки в ребенке, особенно при современных ненормальных условиях, хороши и достойны лишь «самопроизвольного» и «свободного» развития» [13, с.71]. Ответ Вентцеля был такой: «Нам скажут, нельзя руководствоваться одними интересами и потребностями детей. Дети при этом будут гнаться только за интересными, бросающимися в глаза своей необычайностью или грандиозностью явлениями и фактами и будут отвергаться от повседневного и обыденного, от того, что приходится наблюдать повсюду, и знание чего было бы для них наиболее полезным. Думается, что с этим, вряд ли, возможно согласиться и вот по каким основаниям. Дело в том, что только знание интересное и интересующее нас усваивается всего прочнее, глубже. Всякое же другое знание, при приобретении которого нами не руководил интерес, является для нас сравнительно мертвым знанием и быстро улечивается из нашей памяти» [14, с.73].

Провозглашая принцип предметного выбора в обучении, Вентцель приходил к выводу о вреде равного образования вообще. «Мы должны отбросить, как путающий и сбивающий с толку, фетиш какого-то мнимого «общего образования», так и не менее сбивающее с толку представление какого-то фантастического минимума знаний, обязательного для всех. Общее образование, если мы не индивидуализируем его с самого начала, мертвит и сушит [15].

В подтверждение своей мысли он вспоминал как во Франции, России и других странах слышали призыв Г. Шаррельмана к методу эпизодического преподавания. Также как приняли и признали, но не смогли внедрить и выдвинутый Эразмом Роттердамским метод обучения, который предлагал «не вдавливать детям многие и какие угодно знания, но давать только наилучшие и соответствующие их возрасту, которые увлекают». Он тоже настаивал на необходимости использовать «привлекательный способ обучения, чтобы казался игрой, а не трудом» [15, с.80].

Вентцель искренне возмущался тем, что «до сих пор при составлении программ сообразовались с чем угодно, но только не с детскими потребностями и интересами / Я

выскажу, может быть, еретическую мысль, — пишет он, — но я на ней буду настаивать. Для успешности и плодотворности нашей работы о свободной семейной школе, нам надо привлечь к участию в ней детей, чтобы путем общения с ними прийти к определению тех новых форм школы, которые могли бы в наибольшей степени соответствовать природе наших детей. Мы должны постараться узнать от наших детей, какого рода школу они хотели бы иметь, какие бы знания они хотели приобретать, в какой форме они хотели бы их усваивать и т.д.» [14, с.71]. Мысль Вентцеля можно дополнить предположением, если бы государственный образовательный стандарт составляли родители и сами дети, которым эти знания и понадобятся, стандарт был бы перевернут, как принято говорить, с ног на голову. Но если идти не по поговорке, а по сути, то вернее сказать: «с головы на ноги».

Негодовал по этому поводу и Л. Толстой: «Наша школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобно говор, движение, веселость детей, составляющие для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения [1, с.23].

Прежде чем критически воспринять радикальность предложений Л. Толстого, Писарева, Ветцеля и других отцов-основателей идеи свободного образования, нельзя не заметить, что подобные оценки звучат и в трудах многих современных классиков педагогики. Авторы памфлета «Гуманистическая педагогика: XXI век» академики РАО Асмолов А., Собкин В. и другие известные российские ученые, в полной гармонии со своими историческими предшественниками, заявляют: «Центральной фигурой в школе является сам ученик, его мотивы и установки. Задача учителя — помочь ученику раскрыть эти потребности, выбрать путь и способствовать движению по этому пути... Голос ученика необходим в постановке целей и определении средств образования. Недопустима ложная стандартизация, когда ученика подгоняют под образовательную схему, а не схему настраивают под ученика». Но их голос не был услышан, опубликовать Манифест не взялось ни одно педагогическое издание, с ним ознакомила общественность оппозиционная «Новая газета» (от 12.10.2015) [16].

Как видим, идея свободного образования владеет умами многих поколений ученых-педагогов. Создана не только теория, были и успешные эксперименты, продвигающие ее в

образовательную практику. Наиболее полно принципы свободного образования реализованы в созданной А. Ниллом в 1921 году близ Лондона школе Саммерхилла. Нилл был убежден, что дети учатся лучше, когда не обязаны посещать занятия. В школе были введены принципы демократии с регулярными собраниями для определения правил школы. Ученики имели такое же право голоса, как и учителя.

Дети, которые поступали в Саммерхилл в дошкольном возрасте, охотно ходили на занятия с самого начала своего пребывания, их увлекали организованные здесь уроки. Но те, кто до Саммерхилла учились в обычных школах, пользуясь и даже злоупотребляя данной им свободой, заявляли, что они больше никогда в жизни не пойдут ни на один «идиотский урок». «Прогулки» продолжались порою несколько месяцев, «отказники» играли, катались на велосипедах, откровенно бездельничали, но уроков избегали. Время выздоровления от этой болезни, – замечал Нилл, требовавший «чистоты эксперимента», – было пропорционально ненависти, порожденной у них их прошлой школой. Рекорд поставила одна девочка, пришедшая из монастырской школы: она пробездельничала три года. А средний срок «выздоровления» от отвращения к обычной школе, как показал эксперимент, составил три месяца [3, с.32].

Созданную Ниллом школу иногда называли школой «Делай, что хочешь». В ней было введено самоуправление для учеников и персонала, право ходить или не ходить на уроки, свобода играть целыми днями, или неделями, свобода от навязывания какой-либо идеологии — религиозной, моральной или политической, свобода от целенаправленного формирования характера.

Регулятором поведения выступал самоконтроль. «В Саммерхилле ребенку вовсе не позволено делать все, что ему нравится, – замечал Нилл. – Собственные законы окружают его со всех сторон. Ребенку позволено делать все, что нравится, только в том, что касается его лично. Он может играть целый день, если хочет, потому что его собственные труд и учеба касаются только его самого. Но ему не разрешат играть в классе, потому что он будет мешать другим» [3, с.652].

Проведенная в 2007 году Государственная инспекция подтвердила хорошее качество образования в этой школе. Опыт Саммерхилла также был одобрен ООН как оказывающий лечебное влияние на детей. Нилл доказал, что в отсутствии принуждения, существующего в

традиционных школах, ученики способны вырабатывать собственную мотивацию образования, преодолевать соблазн «ничего неделания».

Сохраняя свои главные принципы, школа Саммерхилла существует и сейчас, спустя почти столетие с момента ее основания. После смерти Нилла полномочия директора вначале перешли к его жене Эне Вуд Нилл, а с 1985 года по настоящее время школой руководит дочь Нилла, Зоя Редхед. В школе из года в год воспроизводятся принципы свободного обучения вековой давности. Такие уж они эти англичане, консерваторы. У них еще существует и королева, которая «царствует, но не правит». Мету свободы, в том числе в образовании, они делегируют себе – обществу, но не государству и не королеве.

Были и в России попытки создать собственную модель свободной школы. В октябре 1918 года «Декларацией о единой трудовой школе» в качестве основной формы приобретения знаний учащимся, по инициативе наркома просвещения А. Луначарского, был установлен так называемый трудовой метод: «дети могли учиться всем предметам, гуляя, коллекционируя, рисуя, фотографируя, моделируя, лепя, склеивая из картона, словом играя. Необязательными признавались домашние задания, запрещались вступительные и переходные экзамены. Перевод из класса в класс и аттестация производились на основании успехов учащихся, по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы» [15]. Вписаться такая модель школы в советскую автократическую систему управления, разумеется, не смогла. Проблеск свободной школы быстро погас и вновь сменился мрачной бюрократической системой образования.

За прошедшие после этого эксперимента 100 лет свидетельства практического применения идей свободного образования в России не обнаруживаются. Правда, если покопаться в современной теории и законодательстве, то подобные установки можно найти и в трудах ученых и в нормативных документах, а также в публичных высказываниях официальных лиц. «Ценность самореализации является главной ценностью молодого человека», – считает первый замглавы Администрации президента РФ С.В. Кириенко. Но одновременно расширяется запретительная практика, блокировка инакомыслия, навязывание стандартных образцов мышления. В условиях необратимого развития коммуникаций на базе интернета это напоминает строительство плотины поперек океана, которая неизбежно когда-то рухнет.

Ранее, да порою и сегодня, идеи и опыт педагогических свободоборцев относили к утопическим, не устаивая углубленного анализа и лишь снисходительно упоминая их в сносках научных монографий. Идущий в настоящее время поиск заставляет пересмотреть такое отношение и объективно оценить исторические модели свободной школы, равно как и связанные с ними социальные эксперименты, оценить их как важные вехи развития свободного общества и его образовательной системы.

Л. Толстой полагал, что каждая школа должна быть своего рода устремленной в будущее педагогической лабораторией, в чем и состоит ее главное назначение. И это его положение принято в педагогике как одно из предпосылок дидактики.

«Едва ли еще через сто лет мысль, которую я, может быть, неясно, неловко, неубедительно выражаю, сделается общим достоянием; – искренне замечал он, – едва ли через сто лет отживут все готовые заведения — училища, гимназии, университеты, и вырастут свободно сложившиеся заведения, имеющие своим основанием свободу учащегося поколения [7, с.33]. По – сути, эти слова Л. Толстого мистические: прошло сто лет, и образование медленно начало движение по такому пути.

Понять убежденность Л. Толстого можно только через его характер. Великий писатель был сложной, самокопающейся личностью и принимал лишь то, во что верил. Но если верил, то не скрывал внутри, а выплескивал наружу без расчета последствий. Однажды Л. Толстой сказал А. Чехову: «Вы знаете, я терпеть не могу шекспировских пьес, но ваши еще хуже».

Авторитет Л. Толстого был непререкаем и высок. Сказанное им воспринималось как

пророческое, неоспоримое. В «Дневнике» издателя влиятельной газеты «Новое время» Д. Суворина было написано: «Два царя у нас: Николай II и Лев Толстой. Кто из них сильнее? Николай II ничего не может сделать с Толстым, не может поколебать его трон, тогда как Толстой несомненно колеблет трон Николая и его династии... Попробуй кто тронуть Толстого. Весь мир закричит, и наша администрация поджмивает хвост» [17].

Малоизвестен факт о номинации в 1906 году Льва Толстого на присуждение Нобелевской премии по литературе. Предупреждая это, он пишет Эрнефельту Арвиду, своему шведскому переводчику, чтобы тот помог снять этот вопрос: «Мне отказываться будет очень неудобно, а отказываться придется, потому что я считаю всякие деньги злом, а Нобель — это деньги прежде всего». Толстой тех лет — всемирно признанный писатель, Ясная Поляна — место постоянного паломничества. Нобелевская премия была тогда сравнительно молодой, еще мало авторитетной, существовала всего пять лет. «Толстой был нужен Нобелю больше, чем Нобель Толстому» — оценивает ситуацию тех лет писатель Дмитрий Быков. — Толстой был против института премий. Ну какие премии? Он соревновался за бессмертие» [18].

Российская педагогика благодарна Л. Толстому и другим великим мыслителям прошлого за свободомыслие. Их идеи живут, их эксперименты и опыты не были напрасны. Они показали правильный вектор развития образования будущего: к обучению и воспитанию без принуждения. Когда Россия в полной мере воспримет идеи свободного образования можно только гадать. Но и это уже дает толчок к размышлению.

Литература:

1. Герцен А.И. Былое и думы / А.И. Герцен. - Москва: Художественная литература, 1982: Ч. 1-3. - 1982. – 413 с.
2. Феррер-и-Гуардия Ф. Современная школа. Педагогические идеи анархизма [Электронный ресурс] / Ф. Феррер-и-Гуардия. - Режим доступа: <https://ru.theanarchistlibrary.org/library/fransisko-ferrer-iguardiya-sovremennaya-shkola>
3. Нилл А. Саммерхилл: воспитание свободой / А. Нилл. - М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 296 с.
4. Рассел Б. Искусство мыслить: свободомыслие и официальная пропаганда [Электронный ресурс] / Б. Рассел. - Режим доступа: http://lib.ru/FILOSOF/RASSEL/s_myslilit.txt
5. Толстой Л.Н. Воспитание и образование: собр. соч. в 22 томах. Том 16 [Электронный ресурс] / Л.Н.

- Толстой // Избранные публицистические статьи. - Режим доступа: lib.com
6. Толстой Л.Н. Том 60. Письма 1856-1862: полн. собр. соч. в 90 томах. Т. 60 [Электронный ресурс] / Л.Н. Толстой. - Режим доступа: <http://tolstoy.ru/creativity/90-volume-collection-of-the-works/1025/>
7. Эксперты выяснили, от чего зависит вовлеченность младшеклассников в учебный процесс [Электронный ресурс] (Загл. с экрана) / Учительская Газета (14.01.2020). - Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/29717>
8. Смирнов И.П. Экономическая функция профессионального образования: монография. - М: Агентство «Социальный проект», 2007. - С. 320.
9. Кей Э. Век ребенка / Э. Кей; под ред и с предисл. Ю.И. Айхенвальда. - Москва: Д.П. Ефимов, 1905. - 295 с.

10. Толстой Л. Об истине, жизни и поведении: полн. собр. соч. в 90 томах. Т. 40 [Электронный ресурс] / Л.Н. Толстой // Круг Чтения. - Режим доступа: <https://litlife.club/books/228509/read>

11. Писарев Д.И. Статьи и рецензии (1859-1862): собр. соч. в 4 т. Т. 1 / Д.И. Писарев. - Москва: Гослитиздат, 1955-1956. - Т.4; 23 см.

12. Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К.Н. Вентцель. - М. - Пб.: Голос труда, 1923. - 103 с.

13. Вентцель К.Н. Борьба за свободную школу / К.Н. Вентцель; сост. К.Н. Вентцель. - Москва: Тип. торг. дома А.П. Печковский, А.П. Буланже и К, 1906. - 292 с.

14. Вентцель К.Н. Новые пути образования и воспитания детей / К.Н. Вентцель. - М.: Земля и фабрика, 1923. - 110 с.

15. Пинкевич А.П. Основные проблемы современной школы: Шесть лекций по педагогике / А.П. Пинкевич. - Петроград: Прибой, 1924. - 108 с.

16. Гуманистическая педагогика: XXI век / В.С. Собкин, А.И. Адамский, А.Г. Асмолов, А.Н. Архангельский // Новая газета. - 2015. - № 112. - С. 14-16.

17. Суворин А.С. Дневник Суворина А.С / А.С. Суворин. - М.-Петроград, 1923.

18. Быков Д. Толстой без Нобеля или Нобель без Толстого? [Электронный ресурс] / Д. Быков (Загл. с экрана). - Режим доступа: <https://ru-bykov.livejournal.com/4195565.html>

References:

1. Herzen A.I. Past and thoughts / A.I. Herzen. - Moscow: Fiction, 1982: Ch. 1-3. - 1982. - 413 p.

2. Ferrer-i-Guardia F. Modern school. Pedagogical ideas of anarchism [Electronic resource] / F. Ferrer-i-Guardia. - Access mode: <https://ru.theanarchistlibrary.org/library/fransisko-ferrer-guardiya-sovremennaya-shkola>

3. Nill A. Cumerhill: nurturing by freedom / A. Nill. - M.: Pedagogika-Press, 2000. - 296 p.

4. Russell B. The art of thinking: free thinking and official propaganda [Electronic resource] / B. Russell. - Access mode: http://lib.ru/FILOSOF/RASSEL/s_myshit.txt

5. Tolstoy L.N. Upbringing and education: sobr. op. in 22 volumes. Volume 16 [Electronic resource] / L.N. Tolstoy // Selected publicistic articles. - Access mode: lib.com

6. Tolstoy L.N. Volume 60. Letters 1856-1862: complete. collection op. in 90 volumes. Т. 60 [Electronic resource] / L.N. Tolstoy. - Access mode: <http://tolstoy.ru/creativity/90-volume-collection-of-the-works/1025/>

7. The experts found out what determines the involvement of primary school students in the educational process [Electronic resource] (Caption from the screen) / Teacher's Newspaper (14.01.2020). - Access mode: <http://www.ug.ru/news/29717>

8. Smirnov I.P. The economic function of vocational education: monograph. - M: Agency "Social Project", 2007. - P. 320.

9. Kay E. Age of a child / E. Kay; under the editorship and with the foreword. Yu.I. Eichenwald. - Moscow: D.P. Efimov, 1905. - 295 p.

10. Tolstoy L. On the truth, life and behavior: complete. collection op. in 90 volumes. Т. 40 [Electronic resource] / L.N. Tolstoy // Circle of Reading. - Access mode: <https://litlife.club/books/228509/read>

11. Pisarev D.I. Articles and reviews (1859-1862): sobr. op. in 4 volumes. Т. 1 / D.I. Pisarev. - Moscow: Goslitizdat, 1955-1956. - Т.4; 23 см.

12. Wentzel K.N. The theory of free education and an ideal kindergarten / K.N. Wentzel. - M. - Pб.: Voice of Labor, 1923. - 103 p.

13. Wentzel K.N. Struggle for a free school / K.N. Wentzel; comp. K.N. Wentzel. - Moscow: Type. bargain. at home A.P. Pechkovsky, A.P. Boulanger and K, 1906. - 292 p.

14. Wentzel K.N. New ways of education and upbringing of children / K.N. Wentzel. - M.: Land and Factory, 1923. - 110 p.

15. Pinkevich A.P. The main problems of the modern school: Six lectures on pedagogy / A.P. Pinkevich. - Petrograd: Surf, 1924. - 108 p.

16. Humanistic pedagogy: XXI century / V.S. Sobkin, A.I. Adamskiy, A.G. Asmolov, A.N. Arkhangelsky // Novaya Gazeta. - 2015. - № 112. - P. 14-16.

17. Suvorin A.S. Diary of A.S. Suvorin / A.S. Suvorin. - M.-Petrograd, 1923.

18. Bykov D. Tolstoy without Nobel or Nobel without Tolstoy? [Electronic resource] / D. Bykov (Title from the screen). - Access mode: <https://ru-bykov.livejournal.com/4195565.html>

Примечание: цитирование – по электронным вариантам источников

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

История образования

УДК 377

Первые азбуки и буквари по французскому языку в России XVIII – первой половины XIX века

First french alphabet books and primers in Russia in XVIII – first half of the XIX century

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

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

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.002

Ключевые слова: история педагогики, французский язык, азбука, букварь, учебная книга, методика преподавания французского языка, алфавит, грамматика, учебные тексты.

Keywords: history of pedagogy, French, ABC book, primer, educational book, French language teaching method, alphabet, grammar, educational texts.

Аннотация. С середины XVIII века французский язык становится наиболее популярным иностранным языком, используемым в высшем обществе Российской империи. Как следствие, возросла потребность в учебной литературе, предназначенной для изучения французского языка, в том числе – для начального обучения языку.

В предлагаемой статье рассматриваются особенности содержания и структуры азбук и букварей французского языка, которые были изданы в России в XVIII – первой половине XIX вв. Автор статьи приходит к выводу, что уже во второй половине XVIII века сложилась та структура азбук и букварей, которая затем использовалась большинством авторов. Материал выстраивался от простого к сложному: вначале давались сведения об алфавите, произношении и написании букв и слогов, затем предлагались несложные тексты для чтения и перевода, некоторые грамматические сведения. Все азбуки обязательно снабжались словарями. В статье отмечается тенденция к постепенному уходу от религиозной направленности ранних азбук и переходу к светским темам. Молитвы, библейские истории и притчи были заменены прозаическими баснями и нравственными сентенциями. Более разнообразным становится учебный материал. Постепенно менялся и состав тематических рубрик словарей, появилось больше тем, связанных с повседневной жизнью человека. Все чаще авторы обращались к обиходной, разговорной лексике, сочетая ее изучение с освоением грамматики. Подобный методический прием используется в преподавании иностранного языка и в настоящее время.

Abstract. From the middle of the 18th century onwards, French has become the most popular foreign language used in Russian Empire's high society. As a consequence, the need for educational literature intended for teaching French language, including that for initial language learning, increased.

This article discusses the features of the content and structures of the alphabets and primers of French language, published in Russia in the 18-th - first half of the 19-th centuries. The author of the article concludes that the second half of the 18th century was when the structure of the alphabet and primers was established, to be later used by most authors. Subjects to be learned were lined up from simple to complex: first, information was given about alphabet, pronunciation and spelling of letters and syllables, then simple texts for reading and translation were offered alongside some grammatical information. All alphabets were supplied with dictionaries. The article notes a gradual departure from religious orientation of early alphabet books and further transition to secular topics. Prayers, Bible stories and parables were replaced by prosaic fables and moral maxims. The educational material was becoming more diverse with passage of time. The composition of thematic headings of the dictionaries gradually changed, introducing more topics related to the daily life. Increasingly, authors turned to everyday, colloquial vocabulary, combining its study with mastering grammar. A similar methodological technique is used in teaching a foreign language even now.

Введение. Период XVIII – первая половина XIX вв. в России – время кардинальных перемен не только в экономике, внутренней и внешней политике, но и в культуре и образовании. Разностороннее развитие государства Российского требовало квалифицированных специалистов. В связи с этим открываются новые государственные учреждения образования, как высшие, так и предназначенные для начального обучения. Многие из них имели специальную направленность (медицинские, аптекарские, военные, артиллерийские, инженерные школы и др.). При этом образованный специалист обязательно должен был владеть иностранным языком. К середине XVIII века наиболее популярным иностранным языком, используемым в высшем российском обществе, становится французский язык. Как следствие, возрастает потребность в учебной книге, предназначенной для изучения французского языка.

В связи с реформами в книгопечатании, введением гражданского шрифта значительно возросло количество выпускаемых книг (так, во время правления Петра I оно достигло 650 [6, с.118]), значительную часть из них занимала именно учебная литература. При этом большое внимание уделялось азбукам и букварям, т.е. книгам для начального обучения грамоте. Первые учебные книги в освоении новых европейских языков имели особое значение в образовательном пространстве, поскольку посредством французского, немецкого и некоторых других языков в то время осваивали естественные, технические, гуманитарные науки. Цель данной статьи – рассмотреть особенности содержания и структуры первых франкоязычных азбук и букварей, выпущенных в России в XVIII – первой половине XIX вв.

Изучение букварей и азбук, в том числе в аспекте их становления как особого типа учебной литературы, имеет важное для истории педагогики значение, и прежде всего, потому что первые учебные книги оказывают значительное влияние на дальнейшее образование ребенка. С помощью букваря он учится писать и читать (на русском и/или иностранном языке), таким образом именно буквари и азбуки, как разновидность учебной книги, служат первыми ступеньками лестницы в постижении языка. Буквари и азбуки развивают память, логическое мышление ребенка, его интеллект, эстетическое восприятие, повышают его эрудицию, расширяют словарный запас и знания о мире. И конечно, первые учебники незаменимы для духовного, нравственного воспитания учащихся.

По старинному букварю можно сделать вывод и об эпохе, в которую он был создан. В букваре отражаются все основные стороны общественной жизни в определенный период времени: господствующие идейно-политические взгляды, роль религии в обществе, быт народа, этикет, уровень развития образования и книгоиздания. Так, в Европе в XVIII – первой половине XIX вв. пользовались разного рода букварями: религиозно-дидактическими, либо описывающими окружающую ребенка природу и социальную среду, либо изданиями, заменяющими религиозную тематику проблематикой нравственно-благоразумного поведения и «моральными историями» [3, с.36]. В России учебная книга на иностранном языке долго оставалась редкостью. Однако даже по сохранившимся изданиям, в частности, по франкоязычным букварям XVIII – первой половины XIX вв., можно сделать вывод об уровне преподавания французского языка в данный период, о распространенных методических приемах, о влиянии французской культуры на российское общество.

Материалы и методы исследования. Источниковой базой исследования являются французские буквари и азбуки, изданные в Москве и Санкт-Петербурге с 1766 г. до 1810 г., используемые при обучении французскому языку в российских учебных заведениях и на дому в XVIII – первой половине XIX века, а также исторические, культурологические, филологические исследования о применении данной учебной литературы в образовательном процессе. Для характеристики указанных дидактических источников применены исторический, логический, сравнительно-сопоставительный методы, обобщение.

Результаты исследования. По сведениям исследователей, первые французские азбуки начали публиковаться в России в середине XVIII века, в 1749–1759 гг. [16, с.103]. Однако проанализировать эти издания, к сожалению, не представляется возможным: ни один экземпляр ранних букварей и азбук французского языка не сохранился до наших дней.

По мнению С.В. Власова, наиболее ранним французским букварем, изданным в России, является «Французская азбука», «пересмотренная и исправленная А. де Лави, публичным лектором и членом Московского университета» [5;20]. В РГБ сохранилось «новое издание» этого учебника, выпущенное в 1767 г. Азбука предназначалась для младших классов гимназии Московского университета [10, с.7].

Анри де Лави более сорока лет преподавал французский язык в различных учебных заведениях. Его большой опыт, несомненно, нашел отражение в упомянутой азбуке. Отметим, что учебник своей структурой и содержанием продолжал основные тенденции составления азбук и букварей в XVIII веке. Вначале учащимся предлагалось изучение французского алфавита, несложные упражнения на чтение и произношение букв и слогов. После изучения правил произношения учащиеся должны были закрепить полученные умения посредством текстов для чтения. Этими текстами в азбуке Лави стали наиболее известные молитвы: «Отче наш», «Символ православной веры», «Богородице Дево радуйся» и др. Также предлагались утренние и вечерние молитвы, молитвы для начала и окончания учебы и «разговоры» (т.е. обучающие диалоги), имеющие воспитательное значение. Азбука была снабжена достаточно объемным словарем «Собрание слов французских и российских», построенным по тематическому принципу. Детям предлагались названия природных явлений, времен года, месяцев и дней, праздников, различных народов и национальностей и т.д. Отметим, что открывался словарь разделом «О божестве и о вещах, касающихся до закона», что опять же подчеркивает религиозный характер издания. Завершался учебник некоторыми сведениями по Священной истории, математике и нравоучительными правилами. Таким образом, де Лави продолжил традицию первых российских азбук, в которых обучение алфавиту и чтению сочеталось с христианским, нравственным воспитанием.

Еще одним ранним французским учебником для начинающих является «Новонапечатанная азбука: Которая может употреблена быть к легкому и основательному научению читать детей и самых младых лет», изданная в Санкт-Петербурге в 1766 году типографией Сухопутного кадетского корпуса [11]. Книга, напечатанная на средства секунд-майора упомянутого кадетского корпуса А.О. Шаблыкина, была предназначена для детей младшего возраста, которые начинали учить французский язык. Текст в книге напечатан параллельно на французском и русском языках. Кроме французского букваря, издание содержало различные познавательные тексты, полезные, с точки зрения автора, для детей. Важной частью книги был раздел, касавшийся религии, – «О Боге и о вещах до службы Божественной касающихся», состоящий из текстов заповедей, молитв и различных нравоучительных изречений.

Это еще раз подчеркивает, что в первых азбуках и букварях (и вообще в учебных изданиях середины XVIII века) религиозная составляющая была одной из главных.

В 1773 году Санкт-Петербургской Академией наук была выпущена «Французская азбука» («Alphabet françois, enrichi d'un vocabulaire et des dialogues les plus faciles. À l'usage de la jeunesse russe») [9;18], предназначенная, в основном, для учащихся академической гимназии. Своим содержанием она была схожа с «Азбукой» де Лави: ведь в нее были включены несколько религиозных текстов из «Катехизиса», поучительные истории, диалоги, в том числе и патристического содержания. В данном учебнике применялся особый методический прием: практическая грамматика изучалась на примерах разговорного французского языка и дополнялась знакомством с обиходной лексикой по темам, тесно связанным с человеком, также предлагались этикетные фразы, которые можно было использовать в гостях, в общении с домашними, в поездках и т.д. Отметим, что подобный метод используется и современными педагогами, он доказал свою эффективность при изучении иностранного языка.

Словарь, включенный в Академическую азбуку, был составлен по тематическому принципу, как и большинство словарей того времени, и имел 13 рубрик. Однако открывался он не разделом, посвященным религии, как у де Лави, а достаточно объемной рубрикой «О человеке и его частях». Можно говорить о том, что намечается тенденция к антропоцентризму в содержании учебных пособий. Несомненно, это новое направление, наметившееся во второй половине XVIII века, связано с идеологией Просвещения, постепенно проникавшей и в российскую культуру, а также со все более светским характером образования.

К букварям необходимо отнести и учебную книгу преподавателя Морского шляхетного кадетского корпуса Якоба Августа Сигезбека «Наставление как по французски исправно читать и произносить» (1774) [15]. Издание предназначалось для учащихся кадетского корпуса и имело ряд особенностей по сравнению с выпущенными ранее пособиями, касающиеся, прежде всего, подбора тренировочных текстов. Я. Сигезбек предлагает ученикам короткие нравоучительные рассказы и прозаические басни, которые большей частью были заимствованы им из «Максим» известного французского писателя и философа Ларошфуко. По традиции молитвы и выдержки из Священного Писания в «Наставлении...» также присутствовали, однако

нельзя не заметить более светский, свободный характер учебного пособия Сигезбека, по сравнению с той же «Азбукой» де Лави.

Еще одна особенность касается структуры и содержания словаря, включенного в «Наставление...». Здесь уже нет рубрики, относящейся к религии, Богу или Библии. В словаре Сигезбека всего 10 разделов, и 8 из них касаются человека – строения его тела (это первый раздел словаря), одежды, еды, его жилья, мебели и т.д. Вновь наблюдается тенденция к антропологичности учебных пособий, к секуляризации обучения.

Можно отметить также и такое новшество Сигезбека, как включение в словарь церковнославянизмов и просторечных выражений, его грамматическую инновацию (разделение неопределенного артикля на полный и неполный). Все это подчеркивает самостоятельный характер пособия, творческий подход его автора.

Напечатанный в 1778 г. в петербургской типографии Вейтбрехта и Шнора «Французский букварь» [19] следовал традициям ранних азбук и букварей. Словарь, включенный в это издание, вновь открывался рубрикой «О Божестве и о вещах до Закона касающихся». Число тематических рубрик было увеличено до 27, однако сугубо бытовая, обиходная лексика, связанная с едой, питьем, одеждой человека, уже не выделялась в отдельные разделы, а сопровождала тексты «обыкновенных разговоров». В целом, словарь повторял (с некоторым сокращением) «Собрание слов» из популярной грамматики Ж.-Р. Де Пешле, которая в последующие годы выходила отдельным изданием [13].

Кроме словаря, «Французский букварь» содержал правила произношения букв и буквосочетаний, нравоучительные высказывания, а также 10 «разговоров», также имевших воспитательное значение. Ученикам внушалась мысль о приоритете долга над личными удовольствиями, о необходимости честно служить своей Родине. Таким образом, можно подчеркнуть еще одну важнейшую черту первых азбук и букварей – их воспитательную направленность. Долг служения Отечеству, соблюдения христианских заповедей прививался детям с самых ранних лет, уже со страниц их первых учебников.

Отметим также справедливость вывода, к которому авторы подводят обучающихся в последнем из «разговоров»: французский язык легче всего выучить, постоянно практикуясь, часто разговаривая на нем. Как видим, уже в XVIII веке педагоги понимали необходимость

коммуникативного подхода (как сейчас мы его называем), обучения языку через «разговор», т.е. посредством общения.

Если «Французская азбука» де Лави и «Французский букварь» 1778 года при всех своих достоинствах были мало приспособлены к повседневной жизни, то издание П.И. Богдановича «Новый французский букварь» 1785 года [12], предназначавшееся для «самоучащихся», содержало много слов и диалогов, которые могли бы пригодиться учащемуся в обычных жизненных ситуациях. Сам П.И. Богданович сетует в предисловии к своему изданию, что в книгах, предназначенных для обучения французскому языку, много говорится «о вещах отвлеченных», приводятся слова и выражения, которые в обычном общении употребляются редко. А вот наименования простых бытовых вещей, которыми люди пользуются ежедневно, редко предлагаются для изучения [12, с.1]. Поэтому «Краткой словарь», включенный в «Букварь» П.И. Богданович насыщает обиходной лексикой. Кроме того, он предлагает обучающимся «Собрание разных часто в общежитии употребительных слов, расположенное по Российскому алфавиту» – своеобразный частотный русско-французский словарь, наиболее употребительные разговорные и этикетные фразы, небольшие диалоги, нравоучительные басни, исторические анекдоты.

В 1789 году в московской университетской типографии была отпечатана «Азбука французская новая» [2], которая, по сути, является модификацией «Азбуки» 1767 года. Предполагаемый автор учебника – Дмитрий Петрович Тростин, преподаватель математики, латинского и греческого языков в Московском университете. Новое издание было дополнено краткими грамматическими сведениями и имело параллельный текст на русском и французском языках.

С течением времени азбуки и буквари становятся более объемными, помещают больше информации, учебный материал и упражнения характеризуются большим разнообразием. Например, в учебнике для начинающих Ж. Ф. Вегелина «Новый методический способ учиться хорошо читать» (1791) [4] значительно расширен словарь (он включает уже около 50 рубрик). Основную часть букваря, кроме правил произношения и чтения, занимают прозаические басни, небольшие нравоучительные тексты, которые, как и в «Наставлении» Сигезбека, заимствованы у Ларошфуко. Следовательно, можем сделать вывод о том, что в конце XVIII века начальное обучение французскому языку все

больше становится светским, но при этом сохраняет открытую воспитательную направленность. Отметим также и то, что издания не приобретали атеистический или антицерковный характер, и многие авторы (в частности, Вегелин) показывали себя как приверженцы христианской морали.

В 1790-х гг. происходят некоторые изменения и в оформлении азбук, и в методических приемах обучения французскому языку. Книги для младших детей становятся более живописными, насыщаются иллюстрациями. Материал приобретает не только назидательность, но и занимательность, игровой характер.

В качестве примера вышесказанного можем привести издание «Новый способ, или Новейшая азбука: Для научения детей по правилам грамматическим, российскому и французскому чтению, письму, арифметике, географии, рисованию и нотному пению», составленное Андреем Гордеевичем Решетниковым в 1791 г. [14]. Азбука была напечатана в Университетской типографии, так как ее полиграфическая база позволяла более качественно выполнить иллюстрации, которыми богато была снабжена книга. Новшеством стало и использование различных шрифтов, что помогало детям лучше усваивать предлагаемый учебный материал. Буквы французского алфавита были проиллюстрированы рисунками. Также в издание были включены орфографические и грамматические правила, небольшие тексты для чтения по слогам, басни Ларошфуко, рассказанные прозой, полезные советы, нравоучительные сентенции.

Примером использования игровых методик при изучении французского алфавита может служить издание «Игра Ханова: Способ, играя, выучить детей азбуке», напечатанная в частной типографии книгопродавца Ф. Куртенера в 1793 году [7]. В книге подробно описана языковая настольная игра, которая, по мнению издателя, поможет детям быстро выучить французский или русский алфавит. Буквы французского алфавита предлагается перенести на карточки, так что игра напоминает разрезную азбуку. Из карточек можно выкладывать слова, располагать буквы в алфавитном порядке. Играя с карточками, ребенок лучше запоминает и написание букв, и их произношение, учится складывать слоги и слова.

В 1794 году частной типографией С. Селивановского была издана «Французская азбука, или Новый способ объяснять детям начальныя правила французскаго языка» [17]. Особенностью этого издания является то, что изучение правил произношения и грамматики

сочетается в ней с обучающими диалогами на лингвистические темы (об употреблении артиклей, местоимений и др.). Тексты для чтения и перевода представляют собой короткие прозаические басни с параллельным переводом на русский язык. Воспитание учеников осуществляется посредством нравственных сентенций и морали, заключенной в баснях. А вот религиозные тексты, проповеди и молитвы в издании отсутствуют, так что его можно считать еще одной ступенькой к светскому характеру образования.

Новшеством азбук первой половины XIX века становится установка на познавательность. Появляются универсальные издания, где кроме правил французского языка, печатаются также сведения из других научных областей – математики, истории, естествознания. Учебные тексты отличаются не только поучительностью, но и большей информативностью. Уникальным познавательным изданием является «Азбука птицесловная, содержащая уроки из естественной истории птиц», изданная в Москве в Губернской типографии А. Решетникова в 1810 году [1]. Книга была предназначена для начального обучения французскому языку. Вначале обучающимся предлагалась азбука, правила произношения и чтения слогов и слов. Затем в учебнике размещались несложные тексты, рассказывающие о жизни птиц, об их различных видах. Текст напечатан параллельно на русском и французском языках.

Заключение. Приведенный краткий анализ букварей XVIII – первой половины XIX вв. позволяет прийти к следующим выводам. Уже в XVIII веке сложилась устойчивая структура азбук и букварей, которая продолжила традиции средневековых учебных пособий. В первые учебники французского языка включались сведения об алфавите, правилах произношения и написания французских слов, француско-русские словари, учебные тексты для чтения и перевода. Если ранние азбуки и буквари были наполнены религиозными текстами – молитвами, притчами, заповедями, то в дальнейшем можно наблюдать постепенный поворот к светским, бытовым темам. Выдержки из Библии и Катехизиса сменили прозаические басни и нравственные сентенции. Изменился и состав тематических рубрик словарей. Образование становится более светским и антропоцентричным. Все чаще авторы обращаются к обиходной, разговорной лексике, сочетая ее изучение с освоением грамматики.

Также можно отметить, что при безусловном приоритете грамматико-переводного метода в

обучении постепенно расширяется репертуар используемых методических приемов [8]. Более разнообразными становятся предлагаемые упражнения и тексты. Учебники ориентируются на возраст учащихся, поэтому активнее используются иллюстрации, игровые приемы, занимательные тексты. Усиливается

познавательная направленность букварей. Методические приемы, используемые авторами XVIII – первой половины XIX вв., подтвердили свою эффективность и используются преподавателями иностранного языка и в настоящее время.

Литература:

1. Азбука птицесловная, содержащая уроки из естественной истории птиц; С басенками для наставления и забавы детей; С 16 гравированными картинками, изображающими 40 птиц и некоторые другие предметы. – В Москве: У книгопродавца Ивана Готье... [В Губернской типографии у А. Решетникова], 1810. – [4], 187, [1] с., [16] л. ил.
2. Азбука французская новая. – Москва: Унив. тип., у В. Огорокова, 1789. – [4], 122 с.
3. Безрогов В.Г. Влияние конфессионального фактора на состав и содержание западноевропейской литературы для начального обучения XIX–начала XX в. / В.Г. Безрогов // Историко-педагогический журнал. - 2019. - № 4. - С. 35-60.
4. Вегелин Ж.Ф. Syllabaire méthodique, ou nouvelle méthode pour apprendre à bien lire = Новый методический способ учиться хорошо читать: à l'usage des Commencans, suivid'un vocabulaire François-Russe: Для употребления обучающимся французскому языку, с присовокуплением словаря на французском и российском языках / Par Jean Philippe Weguelin; Изданный Иоанном Филиппом Вегелином. – Москва: В Типографии Компании типографической, 1791. – 118 с.
5. Власов С.В. Особенности начального обучения французскому языку по французским букварям, изданным в России во второй половине XVIII века / С.В. Власов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 8. – С. 18–29.
6. Ермолаева М.А. Книжная культура России в контексте развития культуры и Просвещения XVIII века / М.А. Ермолаева // Научная периодика: проблемы и решения. – 2016. – № 3. – С. 116–124.
7. Игра Ханова: Способ, играя, выучить детей азбуке. – Москва: У книгопродавца Ф. Куртенера, 1793. – [11] с.
8. Колобкова А.А. Исторический экскурс становления и развития методики преподавания иностранных языков в российских университетах / А.А. Колобкова // Педагогический журнал. - 2019. - Т. 9. - № 4-1. - С. 73–88.
9. Колобкова А.А. Учебная франкоязычная лексикография в России XVIII – первой половины XIX веков: монография / А.А. Колобкова. - М.: National Research, 2020. - 76 с.
10. Колобкова А.А. Учебные книги по французскому языку в России XVIII – первой половины XIX веков: монография. - 2020. - 107 с.
11. Новонапечатанная азбука: Которая может употреблена быть к легкому и основательному научению читать детей и самых младых лет. – Санкт-Петербург: [Тип. Сухопут. кадет. корпуса], 1766. – [3], 78 с.
12. Новый французский букварь: Заключающий в себе кроме обыкновенных начал, наставление для самоучащихся в правильном произношении букв, разные речи, полезные разговоры, нравоучительные басни, избранные повести и ручной словарь, в котором помещены самая употребительнейшая в общежитии прилагательная и существительная имена, так же глаголы, местоимения, союзы и предлоги. – Санкт-Петербург: Издан Петром Богдановичем Тип. Вейтбрехта, 1785. – 114 с.
13. Пеплие, Ж.Р.; Peplier J.R. Французская грамматика: При которой исправнейший словарь, дружеские разговоры, пословицы, достойные примечания истории и пристойныя на разные случаи писма / Изданная на немецком языке г. Пеплиером.; А на российской переведенная П.С.К. Федором Сокольским. – Москва : Унив. тип., у Н.Новикова, 1780. – [2], 1-176, 176-487 [=488], [2] с.
14. Решетников А.Г. Новый способ, или Новейшая азбука: Для научения детей по правилам грамматическим, российскому и французскому чтению, письму, арифметике, географии, рисованию и нотному пению. Разделенная на три класса; с приобщением многих нравоучительных басен с фигурами, и другими полезными для детей наставлениями / Собранный А. Решетниковым; Класс первый. – Москва: Унив. тип., у В. Огорокова, 1791. – [6], 180 с.
15. Сигезбек Я.А. Наставление как по французски исправно читать и произносить / Я.А. Сигезбек. – Санкт-Петербург: При Морск. шляхетн. кад. корпусе, 1774. – 154 с.
16. Тюличев Д.В. Распространение книг, изданных Академией наук на русском языке в 50-е годы XVIII в.: сборник научных трудов / Д.В. Тюличев // Книга и книготорговля в России в XVI–XVIII вв. – Ленинград: Библиотека Академии наук СССР, 1984. – С. 100–108.
17. Французская азбука, или Новой способ объяснять детям начальныя правила французскаго языка: С прибавлением разных изречений, употребительных в разговорах, также и нравоучительных басен. – Москва: Тип. Селивановскаго и товарища, 1794. – 106 с.
18. Alphabet françois, enrichi d'un vocabulaire et des dialogues les plus faciles. À l'usage de la jeunesse russe. – St. Pétersbourg: de l'Imprimerie de l'Académie des sciences, 1773. – 143 с.
19. Alphabet François, nouvellement arrangé, corrigé et augmenté de plusieurs mots, et de quelques dialogues, qui ne se trouvent pas dans les autres. Французский букварь: Вновь расположенный, исправленный, и

дополненный против преждних многими речениями и несколькими разговорами. – Санкт-Петербург: Изданием книгопродавца К.И. Миллера; Тип. Вейтбрехта и Шнора, 1778. – 128 с.

20. Lavie H. Alphabet françois enrichi d'un vocabulaire et de dialogues les plus faciles augmenté de

préceptes et de sentences morales à l'usage des classes inférieures du Gymnase de l'Université de Moscou. – Nouvelle edition / Revué et corrigée par H. de Lavie, lecteur public et membre de l'Université de Moscou. Moscou, de l'Imprimerie de l'Université, 1767 (вновь переиздана в 1786).

References:

1. The ABC of birds, containing lessons from the natural history of birds; With fables for instruction and fun for children; With 16 engraved pictures of 40 birds and some other objects. - In Moscow: At the bookseller Ivan Gauthier ... [At the Provincial Printing House at A. Reshetnikov], 1810. - [4], 187, [1] p., [16] p. silt

2. New French alphabet. - Moscow: Univ. type., V. Okorokov, 1789. - [4], 122 p.

3. Bezrogov V.G. Influence of the confessional factor on the composition and content of Western European literature for elementary education in the 19th - early 20th centuries. / V.G. Bezrogov // Historical and pedagogical journal. - 2019. - № 4. - S. 35-60.

4. Vegelin J.F. Syllabaire méthodique, ou nouvelle méthode pour apprendre à bien lire = A new methodological way to learn to read well: à l'usage des Commencans, suivid'un vocabulaire François-Russe: For the use of French learners, with the addition of a dictionary in French and Russian / Par Jean Philippe Weguelin; Published by John Philip Vegelin. - Moscow: In the Printing House of the Company, 1791. - 118 p.

5. Vlasov S.V. Features of primary teaching of the French language using French primers published in Russia in the second half of the 18th century / S.V. Vlasov // Domestic and foreign pedagogy. - 2015. - № 8. - P. 18–29.

6. Ermolaeva M.A. Book culture of Russia in the context of the development of culture and education of the 18th century / M.A. Ermolaeva // Scientific periodicals: problems and solutions. - 2016. - № 3. - P. 116–124.

7. Khanov's game: A way to teach children the alphabet by playing. - Moscow: Bookseller F. Courtener, 1793. - [11] p.

8. Kolobkova A.A. Historical excursion into the formation and development of methods of teaching foreign languages in Russian universities / A.A. Kolobkova // Pedagogical journal. - 2019. - T. 9. - № 4-1. - S. 73–88.

9. Kolobkova A.A. Educational French-language lexicography in Russia in the 18th - first half of the 19th centuries: monograph / A.A. Kolobkov. - M.: National Research, 2020. - 76 p.

10. Kolobkova A.A. Educational books on the French language in Russia in the 18th - first half of the 19th centuries: monograph. - 2020. - 107 p.

11. Newly printed alphabet: Which can be used for easy and thorough learning to read children and the youngest years. - St. Petersburg: [Type. Land. cadet. corps], 1766. - [3], 78 p.

12. A new French primer: Containing, in addition to the usual beginnings, instruction for self-learners in the correct pronunciation of letters, various speeches, useful

conversations, moralizing fables, selected stories and a manual dictionary, which contains the most commonly used adjectives and nouns in the hostel, as well verbs, pronouns, conjunctions and prepositions. - St. Petersburg: Published by Peter Bogdanovich Type. Weitbrecht, 1785. - 114 p.

13. Peplie, J.R.; Peplier J.R. French grammar: In which the most serviceable vocabulary, friendly conversations, proverbs, worthy notes of history and decent writing for different occasions / Published in German by Mr. Peplier; And in Russian, translated by P.S.K. Fyodor Sokolsky. - Moscow: Univ. type., N. Novikov, 1780. - [2], 1-176, 176-487 [= 488], [2] p.

14. Reshetnikov A.G. A new way, or the Newest alphabet: For teaching children according to the rules of grammar, Russian and French reading, writing, arithmetic, geography, drawing and music singing. Divided into three classes; with the introduction of many moralizing fables with figures, and other instructions useful for children / Collected by A. Reshetnikov; First class. - Moscow: Univ. type., V. Okorokov, 1791. - [6], 180 p.

15. Sigezbek Ya.A. Instructions on how to read and pronounce properly in French / Ya.A. Sigezbek. - St. Petersburg: Pri Morsk. gentry cad. building, 1774. - 154 p.

16. Tyulichev D.V. Distribution of books published by the Academy of Sciences in Russian in the 50s of the XVIII century: collection of scientific works / D.V. Tyulichev // Book and bookselling in Russia in the XVI-XVIII centuries. - Leningrad: Library of the Academy of Sciences of the USSR, 1984. - P. 100–108.

17. French alphabet, or a new way to explain to children the basic rules of the French language: With the addition of various sayings used in conversations, also moralizing fables. - Moscow: Type. Selivanovsky and comrade, 1794. - 106 p.

18. Alphabet françois, enrichi d'un vocabulaire et des dialogues les plus faciles. À l'usage de la jeunesse russe. - St. Pétersbourg: de l'Imprimerie de l'Académie des sciences, 1773. - p. 143.

19. Alphabet François, nouvellement arrangé, corrigé et augmenté de plusieurs mots, et de quelques dialogues, qui ne se trouvent pas dans les autres. French primer: Newly located, revised, and supplemented against the previous by many sayings and a few conversations. - St. Petersburg: Dependent on the bookseller K.I. Miller; A type. Weitbrecht and Schnor, 1778. - 128 p.

20. Lavie H. Alphabet françois enrichi d'un vocabulaire et de dialogues les plus faciles augmenté de préceptes et de sentences morales à l'usage des classes inférieures du Gymnase de l'Université de Moscou. - Nouvelle edition / Revué e

УДК 38.019.76 (782-16)

Становление и развитие научно-исследовательской деятельности студентов в средневековом университете (XII–XVII вв.)

Formation and development of scientific research activities of students in the medieval university (XII–XVII centuries)

Погребняк Н.Н., Крымский филиал ФГБОУВО «Российский государственный университет правосудия», *rogrebnyak70@mail.ru*

Pogrebnyak N., the Crimean branch of the Federal State Budget-Funded Educational Institution of Higher Education “The Russian State University of Justice”, *rogrebnyak70@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.003

Ключевые слова: средневековый университет, предпосылки, эпоха Возрождения, корпорация, церковь, научно-исследовательская деятельность.

Keywords: medieval university, background, Renaissance, corporation, church, university, scientific-research activities.

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена изучением становления и развития научно-исследовательской деятельности в средневековом университете (XII–XVII вв.). Первые предпосылки и потребность в подготовке образованных специалистов в эпоху средневековья появились в результате быстрого роста городов, урбанизацией, развитием техники, возникновением товарного производства и денежного обращения в Европе. Разумеется, их кузницей стал университет, созданный по образцу ремесленных и купеческих гильдий. На примере Великобритании, Германии и Франции автор исследовал научно-исследовательскую деятельность студентов в средневековых университетах, их многонациональный и многокультурный характер.

Цель статьи заключается в изучении европейского опыта научно-исследовательской деятельности студентов в средневековых университетах Европы (XII–XVII вв.).

В данной статье автор рассматривает становление и развитие научно-исследовательской деятельности студентов в средневековом университете (XII–XVII вв.) на материале Великобритании, Германии, Франции.

Доказано, что в период средневековья университет возник как институт европейской культуры и занимал ведущую позицию в академической научной иерархии Европы.

Abstract. The relevance of this article is caused by the use of the European experience of scientific and research activity of students in the Middle Ages (XII–XVII centuries.). At each historical stage in the development of mankind, the idea of research activities has been the subject of scientific discussions. The first prerequisite and the need for training of educated professionals, appeared due to the rapid growth of cities, urbanization, the development of technology, the emergence of commodity production and circulation of money in Europe. Their forge was a university modeled on craft and merchant guilds.

Based on the example of Great Britain, Germany and France, the author investigated students' research activities in medieval universities, their multinational and multicultural nature.

The purpose of the article is to study the experience of students' research activities in medieval universities in Europe (XII–XVII centuries).

In this article, the author examines the formation and development of students' research activities in medieval universities in Europe (XII–XVII centuries).

It is proved that during the Middle Ages in Europe the university emerged as an institution of European culture, universities occupied a leading position in the academic scientific hierarchy.

Введение. Актуальность исследования обусловлена особенностями становления европейских университетов, появлением в них предпосылок к системе научно-исследовательской деятельности в странах Европы в период средневековья (XII–XVII вв.). С целью определения особенностей развития и прогрессивного опыта системы научно-

исследовательской деятельности студентов в европейских университетах, были выбраны три европейские страны: Великобритания, Германия и Франция. Выбор этих стран обусловлен тем, что именно они, согласно международным рейтингам университетов, являются лидерами в системе научно-исследовательской деятельности.

Методология исследования. На каждом историческом этапе развития человечества идея научно-исследовательской деятельности была предметом научных дискуссий. Различные ученые внесли свой существенный вклад в развитие педагогической теории: ученые-исследователи А.Андреев, Ж. Верже, Е.Глаголева, И. Кант, R. Barnard, J. Elliott, N. Orme, N. Zimpher.

Результаты исследования. В эпоху средневековья слово «*университет*» произошло от латинского «*universitas*» («совокупность»), означающего «*гильдия*» или «*корпорация*». Под этим термином понималась «любая группа лиц, имеющих коллективный статус и занятых совместной деятельностью любого рода». Понятие «университет» в отечественной справочной литературе (лат. *universitas* – совокупность) характеризуется как высшее учебное заведение, подготавливающее высококвалифицированные кадры по широкому спектру направлений подготовки, выполняет прикладные и фундаментальные исследования по широкому спектру наук, является ведущим научным и методическим центром в областях своей деятельности. Таким образом, под словом «университет» мы понимаем как «высшее учебно-научное заведение, объединяющее в своем составе несколько факультетов, на которых представлена совокупность различных дисциплин, составляющих основу научного знания», как «высшая школа, учебное заведение по всем отраслям науки» [3].

Важно вспомнить, что в средневековой Европе основная масса населения получала знания стихийно, и только в конце VI века в результате христианизации образование начало приобретать черты организационного и массового процесса [9;10]. И хотя в XI веке основными образовательными заведениями по-прежнему оставались монастырские школы с узкой богословской специализацией, церковь на протяжении нескольких веков все же оставалась мощным социальным институтом образования. Разумеется, системы в научно-образовательном процессе как таковой не было, она заключалась в чтении и объяснении произведений Цицерона, Горация, Плавта и это явилось главным недостатком всей образовательной системы в средневековом университете.

Поскольку в системе образования большинства европейских стран преобладала латынь, это был главный язык богослужения в храме божьем, церковном и гражданском суде, на ней не только писали и читали, но и говорили. Конечно, подъем полемической словесности – политической, юридической и богословской, привел к объединению наиболее экономически развитых европейских стран. Примечательно, что как церковные школы и как городские гильдии, университеты давали не только узкопрофильные знания, но и обучали ремеслу врачей, юристов и теологов. Следовательно, главным отличием средневековых университетов заключалось не только в обучении ремеслу и передаче узкоспециальных, профессиональных знаний, но и в дополнительных научных знаниях на факультете свободных искусств.

Немаловажную роль в развитии научно-исследовательской деятельности в средневековых университетах играл их многонациональный и многокультурный характер, поскольку студенты могли объединяться по национальному или языковому признаку, имели реальную возможность оказывать влияние на решение важных научных вопросов, относящихся не только к внутренней жизни университетов. Так, например, в Парижском университете студенты представляли четыре нации – английская, французская, пикардийская и нормандская. Административным главой университетского сообщества, осуществляющим контроль за соблюдением привилегий и уставов являлся ректор, имеющий полное право распоряжаться системой финансирования в университете. Студенты и магистры входили в состав Генеральной Ассамблеи нации (объединения схоляров (студентов) по признаку принадлежности к определенной стране). Человек, получивший ученую степень в одной *stadium generale*, приобретал право преподавать в другой (*facultas docendi ubique terrarum*). Таким образом, средневековые университеты обладали правом самостоятельно действовать по отношению к внешнему миру, регулировать прием своих членов, как преподавателей, так и студентов, был одинаковый процесс получения степеней, они сами устанавливали свои правила и на основе этих правил, своего устава осуществляли свою внутреннюю юрисдикцию, являлись мощными источниками знания, науки и культуры.

Средневековый университет, в результате своего процветания в XIII веке, погрузился в долгий период стагнации, обусловленный постепенным превращением университетской

корпорации в привилегированную касту, не принимавшую какого-либо участия в жизни городов, и являлся «привилегированной ученой корпорацией» с правом присуждения ученых степеней (магистра и доктора). С теми же правами ученые степени магистра или доктора, выданные одним из университетов, признавались и в других университетах. Разумеется, этому способствовали: единый язык преподавания (латынь), единые принципы и требования к научному исследованию, использование одних и тех же научных книг и свобода передвижения по европейским странам. Однако позже была установлена и другая степень (лиценциат) с правом чтения основных лекций. На самой низшей ступени стояли схоляры (студенты) и бакалавры – юноши 14 – 15 лет, в основном выходцы из среднего класса, изучавшие основы научно-исследовательской деятельности. Таким образом, для студентов проводился экзамен-диспут, на котором проверялись: владение ораторским мастерством, навыки научно-исследовательской деятельности, умение логично и четко выстраивать аргументацию, знания необходимых научных книг (в зависимости от факультета), а также комментирование какого-нибудь научного авторитетного текста. Именно в этот период закладывались традиции публичной защиты научных исследований с приглашением независимых экспертов. Примечательно, что данная традиция сохранилась и до настоящего времени.

Однако с середины XIV столетия ситуация резко меняется, и церковь уже была не в состоянии контролировать научную деятельность в университетах. В связи с развитием новых факультетов наука и культура двигались вперед, обосновались первые предпосылки для создания новой светской культуры, основанной на принципах гуманизма, что в конечном итоге и создало почву для эпохи Возрождения. Характерной чертой эпохи Возрождения явились крупные перемены, рост национального самосознания в научной, общественно-политической, культурной и экономической жизни европейских стран. И уже к началу XV века университеты окончательно утвердили свои научные позиции, стали частью национальной и международной жизни государств и способствовали удовлетворению растущих потребностей в воспитании и образовании нового человека. Таким образом, стремительно меняется отношение к образованию и научным исследованиям, университеты упрочили свою гуманистическую направленность и переняли ряд таких положений, как свобода личности,

уважение прав человека, равенство между народами, которые актуальны в высшем образовании и в XXI веке. Университет послужил созданию новой светской культуры, основанной на принципах гуманизма, и являлся связующим звеном между различными культурами для установления тесного межкультурного контакта.

Рассмотрим становление и развитие научно-исследовательской деятельности в средневековых университетах Европы на примере Франции, Германии и Великобритании.

Во Франции первые предпосылки формирования системы научно-исследовательской деятельности относятся к концу XI – началу XII веков, когда многочисленные графства и княжества объединялись в единое государство, благодаря стремительному развитию экономики, произошло усиление и активизация экономических связей между государствами. Таким образом, к началу XII века, кроме кафедральной школы при Соборе Парижской Богоматери, появляются университеты, относительно независимые от церковных и светских властей.

Первые предпосылки системы научно-исследовательской деятельности во Франции начинают формироваться в связи с созданием в Париже (1219 г.) первого университета. Именно в этот период научно-техническое, культурное и экономическое развитие поставило систему образования Франции перед необходимостью раскрыть свои двери для более широкого круга лиц, строить свою научно-исследовательскую деятельность с учетом требований социокультурной ситуации. Образовательная реформа затронула не только высшие учебные заведения, но и всю полноту отношений государства, общества и церкви, и, безусловно, деятельность университетов попадает под влияние светской власти, стремящейся подчинить все образование своим прагматическим интересам.

Характерной чертой французских университетов в эпоху европейского Возрождения явился переход к преимущественно мировой культуре, которая сформировала новое мировоззрение, возрождая культ человека и природы, созданный в античные времена. Университеты получили право проведения научных исследований, консультирования и экспертизы, трансфера знаний между наукой и промышленностью. Особенностью этого периода было создание светского университета, в котором преподавание было бы основано не на схоластике, как в Сорбонне, а на науке и научно-исследовательской деятельности студентов. С

этой целью в XVI веке возник College de France, учебное заведение, которое в противовес богословской Сорбонне вскоре стало цитаделью свободного научного и гуманистического знания. Позже, в Париже (1563 г.) иезуиты открыли Клермонский Коллеж с целью присоединения его к университету, который очень быстро завоевал популярность среди студентов. Однако на своем пути развития он встречал немало препятствий, связанных с консерватизмом обучения того времени.

Таким образом, во Франции эпоха средневековья – это период появления университетов, относительно независимых от церковных и светских властей; создание светского университета, основанного на научных исследованиях; университеты добавили себе функции проведения научных исследований, консультирования и экспертизы; с возникновением Парижского университета сложились первые предпосылки развития научно-исследовательской деятельности; религиозные власти потеряли контроль за содержанием обучения в университете.

В Германии первые предпосылки научно-исследовательской деятельности в университете возникли на рубеже XII–XIV веков (Гейдельбергский, 1386, Кельнский, 1388). Очевидно, в связи с отсутствием общественного интереса к немецкой системе высшего образования, университеты в Германии появились позже европейских, однако вскоре стали важной вехой в развитии научно-исследовательской деятельности. Вскоре число университетов в Германии начинает неуклонно расти и уже в конце XIV – начале XV веков к научно-исследовательской деятельности просыпается живой интерес со стороны разных слоев немецкого общества.

Поскольку в университетах Германии единой системы научно-исследовательской деятельности не существовало, гуманисты образовали научные кружки при университетах в различных городах-княжествах (Лейпцигский (1409), Мюнхенский (1471) [4;8]. Именно органичное соединение научно-исследовательской деятельности и обучения (В. Гумбольдт), чем собственно и отличалась немецкая система высшего образования, позволило Германии стать авангардом в науке, выйти на передовые рубежи техники и производства и стать одним из самых высокоразвитых государств мира. Так, К. Ясперс (K. Jaspers), приступая к изложению своих взглядов на образование полагал, что Германия XV–XVII веков представляла собой совокупность независимых княжеств, поэтому единой системы

в научно-исследовательской деятельности не существовало. Таким образом, в Германии с образованием научных кружков при университетах, произошло соединение научных исследований и обучения; все больше стали превалировать научные методы исследования и научно-исследовательский эксперимент, что послужило одной из предпосылок развития научно-исследовательской деятельности студентов в Германии. Несмотря на свой наднациональный, демократический характер, немецкие университеты за короткий период смогли стать авангардом общественно-культурного прогресса, сформировать научные школы и завоевать высокий международный авторитет.

В Великобритании первыми предпосылками становления и развития научно-исследовательской деятельности послужило возникновение университета как института европейской культуры, как продукта христианского Запада XII века, как уникального явления средневековья, не имеющего аналогов в предшествующем ему времени. Начиная с VI века в Великобритании появляются школы повышенного образования для подготовки священнослужителей по программе семи свободных искусств, включающие следующие дисциплины: грамматику (с элементами литературы), диалектику (философию), риторику (включая историю), географию (с элементами геометрии), астрономию (с элементами физики), музыку, арифметику.

Примечательно, что первые средневековые университеты (Оксфорд, Кембридж) присуждали ученые степени, факт приобретения которых оценивался в духе ученичества и рыцарского воспитания: к примеру, выпускников, как рыцарей, венчали громкими титулами – «граф права», ученик ремесленника получал звание «магистр», а профессора и студенты находились во взаимоотношениях мастеров и подмастерьев. Однако к концу XIII века коренным образом изменяются взаимоотношения между университетами, светской и духовной властями. В отличие от Франции и Германии, в Великобритании научно-исследовательская деятельность не связывалась с интересами государственной службы, а в большей мере подчинялась англиканской церкви и королевской власти, которые по-прежнему играли огромную роль в возникновении и развитии научно-исследовательской деятельности [2;5-7]. Таким образом, в период средневековья в Великобритании университет возник как институт европейской культуры; университеты

занимали ведущую позицию в академической научной иерархии Великобритании; постепенно складывались первые предпосылки расцвета научной мысли в университете. Характерными чертами данного периода явились полная независимость университета от государства и церкви, доступность обучения и исследования для всех слоев населения.

Заключение. В исследуемый период становление европейских университетов как международных научно-образовательных центров должно было бы привести к подлинному расцвету научно-исследовательской деятельности. Однако на рубежах XIV и XV веков прогрессивные изменения получали в основном количественные изменения: в данный период в Европе насчитывалось от 31 до 34 университетов, а через века их количество достигло уже 63 [1, с.104]. При этом университеты в значительной степени потеряли позиции центров научной и интеллектуальной жизни. Вместе с тем история развития научно-исследовательской деятельности студентов в эпоху средневековья на своем пути столкнулась с рядом противоречий, как социально-экономических, так и культурных, которые негативно повлияли на всю систему научной деятельности в Европе.

Таким образом, исследуя исторические периоды становления и развития научно-исследовательской деятельности студентов в средневековых университетах, автором предложена следующая периодизация (XI–XVII вв.) по критерию интенсивности – *первый этап* (XI–XIII вв.) становления и успешного функционирования университетского образования в Европе, характеризующийся появлением первых средневековых университетов; благодаря системе монастырских школ, с единой системой преподавания, активизации общественной и светской жизни, расширения научно-просветительской деятельности, возрос общий культурный уровень населения и данная образовательная система явилась одной из предпосылок развития научно-исследовательской деятельности в средневековом университете; периода стагнации, обусловленный постепенным превращением университетской корпорации в привилегированную касту с правом присуждения ученых степеней (магистра и доктора); наличия «академической свободы» студентов; многонациональным и многокультурным характером университетов; объединением студентов по национальному или языковому признаку; формированием внутренней структуры университетской корпорации; формированием основного метода познания и

обучения – схоластики; *второй этап* (XIV–XV вв.) становлением многоуровневой системы университетского образования, формированием основных элементов научно-исследовательского процесса; появлением первых шотландских университетов и целой научной плеяды мыслителей-гуманистов; появлением новых факультетов в университетах, утверждением своих позиций и гуманистической направленности; независимостью университетов от государства и церкви; доступностью обучения и исследования для всех слоев населения; появлением первых предпосылок для создания новой светской культуры и науки; *третий этап* (XVI–XVII вв.) – *период застоя*, схоластики и рутины, забвение идей гуманизма эпохи Возрождения; университеты добавили себе функции проведения научных исследований, консультирования и экспертизы, трансфера знаний между наукой и промышленностью; роли университетов как научных и исследовательских академий, получивших интенсивное развитие в эпоху средневековья в большинстве европейских стран.

Таким образом, становление и развитие научно-исследовательской деятельности в данный период по праву можно назвать самым важным наследием, оставленным нам средневековой Европой. Опыт становления и развития системы научно-исследовательской деятельности студентов в университетах Европы актуален и для отечественной системы высшего образования.

Автор считает, что странам Европы удалось одновременно создать современную, конкурентоспособную, интегрированную в Европейское пространство высшего образования и научных исследований систему высшего образования и сохранить многовековые национальные традиции этой системы. Отвечая общеевропейским требованиям к организации и качеству научно-исследовательской деятельности, европейская система научных исследований ставит во главу угла национальные интересы государства в целом и интересы молодых исследователей, в частности. Приверженность принципам демократичности и социальной справедливости в сфере научно-исследовательской деятельности помогла европейским странам ограничить вмешательство рыночных механизмов в науку. В этом отношении система научно-исследовательской деятельности европейских стран может служить для России примером удачного синтеза современных тенденций и научно-образовательной культуры.

Литература:

1. Верже Ж. История средневекового университета / Ж. Верже // Вестник высшей школы: Alma mater. – 1992. – № 1. – С. 104–106.

2. Маркова С.П. Процесс обучения в средневековых западноевропейских университетах [Электронный ресурс] / С.П. Маркова. – С. 18-23. – Режим доступа: <http://s-history.adygnet.ru/public/dial7-4.pdf>

3. Современный словарь иностранных слов; под ред. Е.А. Гришиной. – М: Русский язык, 1992. – 723 с.

4. Студентоцентрированное обучение. Инструментарий для студентов, профессорско-преподавательского состава и вузов / А. Аттард, Э. Ди Иорио, К. Гевен, Р. Санта. – Астана: НКАОКО-IQAA, 2017. – 64 с.

5. Aristotle and various notes in Greek, English, Italian and French. 17th century. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.bl.uk/manuscripts/](http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=add_ms_4382_f001r)

[Viewer.aspx?ref=add_ms_4382_f001r\](http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=add_ms_4382_f001r)

6. Catalogue of the manuscripts [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ia800304.us.archive.org/30/items/catalogueofmanus01cambuoft/catalogueofmanus01cambuoft_bw.pdf

7. Gale T. Monumenta Britannica. 1665–1693 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://digital.bodleian.ox.ac.uk/inquire/p/f5cb1ad0-15e9-484c-baca-ef06f2374f29>

8. Gray D. Doing Research in the Real World. – London: Sage, 2004. – 422 p.

9. Vocabulary.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vocabulary.com/dictionary/researcher>

10. Zapryagaev S. Integration of Russian Higher Education Syste in EHEA. Problems and Achievements. EIRP Proceeding. – Vol.10 (2015).

References:

1. Verger J. History of the medieval university / J. Verger // Bulletin of the higher school: Alma mater. - 1992. - № 1. - P. 104-106.

2. Markova S.P. The teaching process in medieval Western European universities [Electronic resource] / S.P. Markov. - S. 18-23. - Access mode: <http://s-history.adygnet.ru/public/dial7-4.pdf>

3. Modern dictionary of foreign words; ed. E.A. Grishina. - M: Russian language, 1992. - 723 p.

4. Student-centered learning. Toolkit for students, faculty and universities / A. Attard, E. Di Iorio, K. Geven, R. Santa. - Astana: NKAOKO-IQAA, 2017. - 64 p.

5. Aristotle and various notes in Greek, English, Italian and French. 17th century. [Electronic resource]. - Access mode: [http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx? Ref = add_ms_4382_f001r\](http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?Ref=add_ms_4382_f001r)

6. Catalog of the manuscripts [Electronic resource]. - Access mode: https://ia800304.us.archive.org/30/items/catalogueofmanus01cambuoft/catalogueofmanus01cambuoft_bw.pdf

7. Gale T. Monumenta Britannica. 1665-1693 [Electronic resource]. - Access mode: <https://digital.bodleian.ox.ac.uk/inquire/p/f5cb1ad0-15e9-484c-baca-ef06f2374f29>

8. Gray D. Doing Research in the Real World. - London: Sage, 2004. - 422 p.

9. Vocabulary.com [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.vocabulary.com/dictionary/researcher>

10. Zapryagaev S. Integration of Russian Higher Education Syste in EHEA. Problems and Achievements. EIRP Proceeding. - Vol.10 (2015).

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования



Подготовка педагогов

УДК 378:159

К вопросу формирования методологических основ повышения квалификации преподавателей и сурдопереводчиков

To the question of methodological foundations formation for professional development of teachers and sign language interpreters

Кондратьев В.В., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», vvkondr@mail.ru

Лернер И.М., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ», aviar@mail.ru

Вишнякова И.В., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», vivkazan@mail.ru

Кадушкин В.В., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ», vladislav.kadushkin@gmail.com

Kondratyev V., Kazan National Research Technological University, vvkondr@mail.ru

Lerner I., Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev, aviar@mail.ru

Vishnyakova I., Kazan National Research Technological University, vivkazan@mail.ru

Kadushkin V., Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev, vladislav.kadushkin@gmail.com

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.004

Статья выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00624.

Ключевые слова: повышение квалификации, студенты-инвалиды по слуху, среда опережающего обучения, наставничество, взаимодействие преподавателя и сурдопереводчика, повышение творческой самостоятельности.

Keywords: advanced training, hear disabled students, forward-looking environment, mentoring, teacher and sign language interpreter interaction, raising of creative independence.

Аннотация. Повышение эффективности, качества и доступности образования отражает стратегические интересы государственной политики Российской Федерации, затрагивающей сферы общего, профессионального и высшего образования. Наибольшие трудности в процессе обучения встречаются студентами с ограниченными возможностями здоровья, имеющие инвалидность по слуху и обучающиеся в высших учебных заведениях по техническим специальностям. В статье рассматриваются методологические вопросы повышения квалификации преподавателей и переводчиков-дактилологов как одного из основных направлений повышения эффективности образования. В основу программ повышения квалификации заложена концептуальная идея вовлечения студентов-инвалидов по слуху в развивающую среду вуза и показана особая роль междисциплинарности подготовки и наставничества в целях повышения творческой самостоятельности. В целях реализации указанных подходов разработана программа повышения квалификации, представлены структура программы, краткое описание ее модулей, а также указаны формируемые компетенции. Авторами предложена оригинальная методика формирования групп студентов-инвалидов, направленная на формирование индивидуальной образовательной траектории и повышения сплоченности студентов, которая включает ряд этапов. Указанная методика позволяет к старшим курсам обучения повысить психолого-педагогическую значимость преподавателя и подразумевает последовательную передачу части полномочий от сурдопереводчика к преподавателю.

Abstract. Improving the efficiency, quality and accessibility of education reflects the strategic interests of the state policy of the Russian Federation, affecting the spheres of general, professional and higher education. The greatest difficulties in the learning process are encountered by students with hearing disabilities and enrolled in higher educational institutions in technical specialties. The article discusses the methodological issues of professional development of teachers and sign language interpreters as one of the main directions of increasing the effectiveness of education. The training programs are based on the conceptual idea of involving hearing-disabled students in the developing environment of the university and the special role of inter-disciplinary training and mentoring in order to increase creative independence is shown. In order to implement these approaches, a professional development program has been developed, the structure of the program, a brief description of its modules, and the competencies to be formed are indicated. The authors proposed an original methodology for the formation of groups of students with hearing disabilities, aimed at forming an individual educational vector and increasing the cohesion of students, which includes a number of stages. This methodology allows to increase the psychological and pedagogical significance of the teacher by the senior years of study and implies the consistent transfer of part of the authority from the sign language interpreter to the teacher.

Введение. Одной из задач современного высшего образования в целом, и технического в частности, является обеспечение доступного и качественного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Наиболее остро данный вопрос стоит для лиц с ОВЗ по слуху при получении ими высшего технического образования.

Это, в частности, обусловлено тем, что среди таких обучающихся наиболее многочисленная группа – инвалиды по слуху. Так по состоянию на 2010 г. на основании официальной статистики их число составляло около 10% от всего населения Российской Федерации [1]. Если же рассматривать структуру членов Всероссийского общества глухих, то по состоянию на конец 2016 года только 3% имели высшее образование и 1% – незаконченное высшее [2].

Наиболее остро данный вопрос стоит при получении инвалидами данной категории высшего технического образования. В качестве причин, которые обуславливают сложившуюся ситуацию, можно выделить следующие [3]:

1) у большинства студентов, инвалидов по слуху, наблюдается затруднение и сдержанность в установлении социальных контактов, это приводит к барьеру во взаимодействии между преподавателем и студентом;

2) невысокая оперативность мышления;

3) определенно высокий уровень прагматизма студентов-инвалидов по слуху, что приводит к тому, что получаемая новая информация в процессе мышления рассматривается с точки зрения экономической и практической выгоды и сроков её достижения.

Несмотря на обширное число работ, направленных на повышение качества образовательного процесса лиц с ограничениями по слуху, вопросу повышения качества образовательного процесса среди студентов – инвалидов по слуху, обучающихся по техническим специальностям, не уделялось

достаточного внимания, а существующие работы в большинстве носят противоречивый характер [4].

Решение к преодолению данного барьера было представлено в работах [3-6], в которых рассматриваются, как особенности обучения студентов с ОВЗ по слуху в вузах, так и рекомендации к их применению в образовательном процессе. При этом оставляя вопросы формирования методологических основ повышения квалификации профессорского преподавательского состава (ППС) и сурдопереводчиков открытыми. Поэтому данная работа посвящена решению представленной выше задачи.

Методология исследования. В качестве методологической основы системы повышения квалификации преподавателей и сурдопереводчиков в области подготовки студентов с ОВЗ по слуху нами выбрана идея подготовки преподавателей к вовлечению студентов в развивающую среду вуза, к наставничеству.

Для системы повышения квалификации преподавателей и сурдопереводчиков, ориентированной, прежде всего, на личностное совершенствование преподавателя, ориентация на формирование творческой самостоятельности студентов с ОВЗ по слуху и обучение преподавателей соответствующим подходам является определяющей.

Практически данная методология может реализовываться с помощью следующих технологий обучения:

– технология опережающего обучения, согласно которой материалы высылаются заранее обучающимся до проведения занятия, а затем происходит обсуждение исследуемых тем;

– технология контекстного обучения, позволяющая учитывать контекст будущей деятельности преподавателя по обучению лиц с ОВЗ по слуху.

Технология опережающего обучения позволяет повысить качество обучения преподавателей и сурдопереводчиков благодаря тому, что позволяет учесть индивидуальные данные обучающихся, с одной стороны, а, с другой стороны, позволяет достичь целостности представлений в изучаемой области (у обучающихся остается весь материал курса).

В своих исследованиях Е.П. Белозерцев, считает, что необходим переход в высшей школе от «усвоения знаний к школе жизни, школе мысли, школе активного действия, призванной формировать личность, всесторонне готовую к тому, чтобы непосредственно и в полном объеме включиться в производительный труд и социальные отношения» [7].

Поэтому целесообразно, уже начиная с самого начала получения высшего образования, вовлекать их в развивающую среду, обусловленную атмосферой высшего учебного заведения. Важно научить их ставить в активную позицию субъекта деятельности, что должно помочь улучшить инициативность студентов с ОВЗ по слуху, пробудить самостоятельность, как в личной жизни, так и в профессиональной деятельности, а также раскрыть возможности, которые может принести их творчество.

Согласно разработанной ранее авторами модели [3], для преодоления комплексов, связанных со стремлением избегания неудач, необходимо использовать такой социальный институт, как «наставничество» для того, чтобы студенты выбирали более активную жизненную позицию, тем самым проявляли большую гибкость к профессиональному обучению, выбору направления и специализации их дальнейшей профессиональной деятельности, а также изучения и приобретения профессиональных навыков от преподавателя.

Предлагаемый подход к достижению цели, основы которого были заложены в работе [3], основан на том, что совместная педагогическая деятельность профессорско-преподавательского состава и переводчика-дактилолога при обучении студентов с ограничениями по слуху является особым видом педагогической деятельности, который сочетает технологические, технические, тьюторские, экономические, правовые, психологические, управленческие виды деятельности. Подготовка педагогов и сурдопереводчиков к наставничеству (тьюторству) способствует не только повышению успеваемости студентов с ОВЗ по слуху, благодаря развитию творческой самостоятельности, но и формирует основу для реализации их врожденных и приобретенных

способностей и талантов. Поэтому в данном случае наставничество является междисциплинарным понятием и обладает психолого-педагогическим содержанием и смыслом.

Согласно исследованиям, выделяют три базовые формы деятельности преподавателя [8]:

- традиционная учебная деятельность (лекции, лабораторные работы, практические занятия, семинары);

- дополнительная профессиональная деятельность (в нашем случае – тьюторство, наставничество, вовлечение студентов с ОВЗ в развивающую среду вуза);

- учебно-профессиональная деятельность (руководство производственной практикой, руководство дипломниками).

В основу содержания повышения квалификации преподавателей и сурдопереводчиков положена идея междисциплинарности. В программу включены модули в области нормативно-правового регулирования образования лиц с ОВЗ; индивидуально-типологических особенностей лиц с ОВЗ; создания безбарьерной инклюзивной среды; особенностей организации образовательного процесса; информационных технологий в образовании; развития творческой самостоятельности.

Большое внимание в программе уделяется изучению технологии социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью по слуху (организации наставничества (тьюторства) в вузе).

Результаты. Реализация указанных подходов к образовательной деятельности студентов с ОВЗ по слуху нашла свое отражение в модульной программе повышения квалификации преподавателей на базе ФГОБУ ВО «КНИТУ», г. Казань. Программа повышения квалификации включает шесть модулей, каждый из которых направлен на формирование ряда основополагающих компетенций.

Так вопросы социализации студентов-инвалидов, психолого-педагогические и социально-психологические вопросы раскрываются в третьем модуле. Модуль условно разбит на два подмодуля: в первом подмодуле рассматриваются специфические особенности студентов-инвалидов и критерии, которые необходимо учитывать в процессе подготовки: возрастная характеристика, типовые проблемы, связанные с социализацией, особенности коммуникации, а также затрагиваются вопросы

восприятия. Во втором подмодуле ставится акцент на подходах к социальной адаптации студентов, таких как создание благоприятной психологической атмосферы, способствующей образовательной деятельности, наставничество, определение образовательных потребностей, а также методы определения уровня мотивации и методики их повышения. Рассматриваются наиболее эффективные методы повышения мотивации:

- подготовка и подача обучающего материала, обладающего следующими свойствами: наглядность (преобладание графических пояснений над текстовыми; элементы анимации, позволяющие более детально пояснить суть сложных явлений и процессов), логичность изложения и четко сформированная структура материала;

- наличие множества примеров практического характера, имеющих отношение к текущей ситуации и отражающих выявленные потребности определенных групп студентов, работа с физическими макетами, преобладание практических занятий;

- организация форм занятия, не перегружающих когнитивные способности студентов, оценка уровня стресса, подача образовательного материала в форме игры.

Особое внимание отводится личности самого преподавателя, отношению педагога к своим профессиональным обязанностям, заинтересованности преподавателя на получение конкретного положительного результата.

Формирование творческой самостоятельности осуществляется в шестом модуле посредством информационных технологий, которые в настоящий момент являются неотъемлемой частью современного образовательного процесса, а также источником саморазвития и средством формирования и укрепления ряда знаний и умений. В данном модуле рассматривается перечень интернет-ресурсов для саморазвития, специфика использования современных информационно-телекоммуникационных технологий, обсуждаются принципы и ресурсы для создания презентаций и видеолекций. Нормативно-правовые, технические аспекты, вопросы формирования безбарьерной среды обучения, а также вопросы развития творческой самостоятельности подробно рассмотрены в первом, втором и пятом модулях. Все указанные модули позволяют сформировать основные необходимые и достаточные компетенции преподавателя для работы со студентами – инвалидами по слуху.

Помимо деятельности по адаптации образовательных программ и учебно-методического обеспечения для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью по слуху, необходимым условием для педагога и сурдопереводчика в вузе является знание психологии, коррекционной педагогики, обладание высоким уровнем эмпатии.

При построении системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, принимающего участие в образовательном процессе у студентов – инвалидов по слуху, в качестве педагогической парадигмы была выбрана следующая модель взаимодействия между преподавателем и студентом [3], которая может быть представлена в двух вариантах:

- «преподаватель – наставник – студент»;
- «лидер – посредник – студенческая группа».

Так из совместного анализа представленной парадигмы и результатов работы [3] можно прийти к следующим выводам, которые необходимо использовать в качестве образовательных векторов для создания траектории переподготовки указанных выше категорий лиц.

Процесс переподготовки ППС и сурдопереводчиков должен производиться совместно в единой группе с образованием устойчивых педагогических пар «преподаватель – переводчик-дактилолог», которые в последующем будут принимать участие в образовательном процессе по одним и тем же дисциплинам. Данное требование обусловлено тем, что переводчик-дактилолог является или должен стать именно наставником (посредником) между преподавателем (лидером), помочь преодолеть барьер, который вызван тем, что у большинства студентов, инвалидов по слуху, наблюдается затруднение и сдержанность в установлении социальных контактов, это приводит к барьеру во взаимодействии между преподавателем и студентом. При этом его преодоление возможно за счет использования межличностных контактов, поскольку в студенческой группе установление таких контактов не вызывает в большинстве случаев проблем.

При этом целью переподготовки указанной выше категории лиц является получение необходимых компетенций для реализации «конвейерного метода обучения» студентов с ограничениями по слуху.

Непосредственно под «конвейерным методом» мы понимаем совокупность мер, направленных на создание трудовых коллективов из выпускников вуза с ограничениями по слуху, готовых к непосредственному выполнению задач в области профессиональной деятельности, сразу после окончания их обучения. Необходимость формирования таких групп следует из результатов работы [3], в которой показано, что у большинства студентов наблюдаются проблемы с установления социальных контактов, но при этом достаточно хорошо развиты межличностные отношения. Посредством формирования таких групп во главе с выпускником-лидером из числа слабослышащих происходит минимизация страхов, связанных с возможными неудачами, боязнь ошибиться, что обусловлено тем, что при формировании такой группы каждому из её членов определяется функциональная трудовая роль, в наибольшей степени соответствующая его интеллектуальным возможностям. Это несомненно снижает пагубные последствия в трудовой и частной жизни, связанные с критичностью и консерватизмом при принятии новых интеллектуальных знаний и решений.

Процесс формирования такой группы представляет образный «образовательный конвейер», который можно представить в виде следующего набора этапов образовательной деятельности:

1. Первый этап, это поступление в вуз. На данном этапе при зачислении будущие студенты с ограничениями по слуху проходят психологическое тестирование с последующей статистической обработкой результатов, реализованной в форме, используемой в [3]:

- методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, форма С, и модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД), которая предложена М.Ш. Магомед-Эминовым;

- методов кластерного анализа.

На основании полученных результатов происходит формирование ядра, то есть определение студентов, обладающих лидерскими и организаторскими качествами. А также формирование остального списка учебной группы. При формировании учебной группы необходимо учитывать, что её состав не должен превосходить 7 – 8 человек, что, с одной стороны, позволяет обеспечить реализацию индивидуальной образовательной траектории, а, с другой стороны, обеспечит большую коллективную сплоченность студентов между собой.

2. На втором этапе, к которым отнесем младшие курсы (1 и 2-ой курс), роль переводчика-дактилолога является преобладающей и реализуется в формате наставничества по методу Buddying [9], при котором достигается формирование первоначальных профессиональных качеств наравне с реализацией социальных качеств у студентов – инвалидов по слуху. Непосредственно сам процесс наставничества основан на принципе полного равенства между студентом и переводчиком-дактилологом, при этом сам переводчик должен формировать у обучающихся понимание парадигмы «знание-сила», ссылаясь на то, что преподаватель является источником новых, необходимых знаний, в том числе вне образовательной деятельности. При этом роль преподавателя на данном этапе заключается в классическом наставничестве, менторстве. Необходимо отметить, что преподаватель должен быть готов к тому, что студенческая группа может достаточно скептически воспринимать новый учебный материал, оценивая его с прагматической точки зрения. В этом случае преподавателю целесообразно задействовать именно переводчика-дактилолога для повышения качества обучения посредством или создания условий для применения полученных знаний на практике, или путем объяснения на бытовом уровне возможностей, которые предоставляют получаемые знания.

При этом на данном этапе наставничество для переводчика-дактилолога должно происходить по европейской модели, то есть, когда наставник достигает цели, имея большой опыт, а не большее влияние, реализуя свой жизненный опыт. Такая модель подразумевает то, что обе стороны могли вести себя на равных, отношения между ними были доверительными, по примеру «старший брат – младший брат». Следует отметить, что при таком подходе происходит взаимовыгодное двустороннее обучение, что необходимо для реализации следующего этапа.

Роль же преподавателя на данном этапе реализуется на основании североамериканской концепции, то есть происходит в одностороннем порядке обучение студента, когда он обучается у своего преподавателя, перенимает его опыт, следуя его советам и наставлениям. При этом основа отношений между преподавателем и студентом заключается в авторитете и влиянии наставника. Задача преподавателя – давать советы и направлять поведение обучающегося.

В то же время для студентов-лидеров должна быть реализована модель наставничества по методу «Shadowing» [10], при котором

происходит временное прикрепление к преподавателю студента-лидера, выполняющего роль руководителя для включенного наблюдения за особенностями и приемами образовательного процесса, что позволит в дальнейшем студенту-лидеру обеспечить выполнение будущей группой трудовых задач в трудовом процессе.

На третьем этапе (3 – 5 курсы) происходит повторное психологическое тестирование по методике, представленной в первом этапе, которое необходимо для коррекции программы наставничества, в том числе для подтверждения корректности выбора ядра группы. К задачам третьего этапа относится формирование профессиональных компетенций у студенческих групп. А также частичное делегирование функций контроля и управления от ППС и переводчиков-дактилологов студентам-лидерам. На третьем этапе происходит постепенное уменьшение роли переводчика-дактилологов в образовательном процессе и их функций в роли наставников с преобразованием их функций к контролю. На данном этапе преподаватель должен производить переход от классического наставничества к наставничеству по методу супервизии, то есть по модели сотрудничества двух профессионалов для критического анализа собственной работы. При этом субъектами данной модели является не «преподаватель – студент», а «преподаватель – формируемая трудовая подгруппа во главе со студентом-лидером». Применение такой формы приводит к формированию самостоятельности, необходимой в будущей профессиональной деятельности.

Передачу полномочий следует начинать с проведения производственной практики, при этом индивидуальное задание, выдаваемое студенту, должно быть логической частью общего задания, которое выдается подгруппе, руководителем которой становится студент-лидер. Второй из возможных форм реализаций является обязательное участие в научных конкурсах (50 инновационных идей и аналогичные).

Заключение. В основу концепции данного исследования легли следующие идеи: признание универсальности деятельности преподавателей и сурдопереводчиков, ориентированной на деятельность по развитию творческой самостоятельности студентов с ОВЗ по слуху; признание деятельности по наставничеству (тьюторству) необходимой составляющей деятельности педагога и сурдопереводчика.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что совместная деятельность профессорско-преподавательского состава и сурдопереводчиков при профессиональной подготовке студентов с ограничениями по слуху во вузе должна быть построена на основании методов и принципов наставничества (тьюторства), которая на различных этапах процесса обучения студентов имеет сложную структуру и определяется совокупностью достижений в области технических, экономических, педагогических, управленческих, юридических и других наук, практическими наработками предприятий в области привлечения к работе слабослышащих сотрудников.

Литература:

1. Базоев В.З. Билингвизм и образование глухих: современные тенденции / В.З. Базоев // Вестник ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2016. – № 4-2. – С. 320-330.
2. Кальгин Ю.А. Педагогические условия интеграции слабослышащих студентов в систему обучения в высшей школе / Ю.А. Кальгин // Вестник МГЛУ. – 2010. – № 595. – С. 138-151.
3. Лернер И.М. Информационные технологии в формировании кластеров восприятия информации у студентов с нарушениями слуха / И.М. Лернер, В.В. Кондратьев, В.В. Кадушкин, Д.В. Шушпанов, И.В. Вишнякова // Информатика и образование. – 2019. – № 8. – С. 57-63. (На англ.)
4. Кондратьев В.В. Теоретический анализ современного состояния образования по техническим специальностям в области подготовки лиц с ограниченными возможностями по слуху / В.В. Кондратьев, Р.Р. Файзуллин, И.В. Вишнякова, И.М. Лернер, В.В. Кадушкин // Управление устойчивым развитием. – 2019. – № 3. – С. 110-114.
5. Лернер И.М. Особенности в обучении инвалидов по слуху в высшей школе по техническим специальностям / И.М. Лернер, Г.И. Ильин, Я.Ф. Зиятдинова, И.О. Изерский, А.В. Лопатина // Вестник КГЭУ. – 2017. – № 4. – С. 120-126.
6. Лернер И.М., Зиннатуллин Р.Р., Ильин Г.И. Особенности обучения студентов с ограничениями по слуху в высшей школе по техническим специальностям / И.М. Лернер, Р.Р. Зиннатуллин, Г.И. Ильин // Материалы докладов II Поволжской научно-практической конференции «Приборостроение и автоматизированный электропривод в топливно-энергетическом комплексе и жилищно-коммунальном хозяйстве» Казань, 8-9 декабря 2016. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2016. – Т.2. – С. 259-264.
7. Белозерцев Е.П. О национально-государственном образовании в России / Е.П. Белозерцев // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 30-35.
8. Болдина М.А. Контекстный подход как базовый в выборе методов обучения специалиста нового типа / М.А. Болдина // Социально-

экономические явления и процессы. – 2011. - № 9. – С. 237-243.

9. Tammy D. Allen Career Benefits Associated with Mentoring for Protégés: A Meta-Analysis // Journal of

Applied Psychology. 2004. Vol. 89. - № 1. - P. 127–136.

10. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников / А.Р. Масалимова. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис XXI век», 2013. – 183 с.

References:

1. Bazoev V.Z. Bilingualism and education of the deaf: modern trends / V.Z. Bazoev // Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin. - 2016. - № 4-2. - S. 320-330.

2. Kalgin Yu.A. Pedagogical conditions for the integration of hearing impaired students into the training system in higher school / Yu.A. Kalgin // Bulletin of MSLU. - 2010. - № 595. - S. 138-151.

3. Lerner I.M. Information technologies in the formation of clusters of information perception among students with hearing impairments / I.M. Lerner, V.V. Kondratyev, V.V. Kadushkin, D.V. Shushpanov, I.V. Vishnyakova // Informatics and Education. - 2019. - № 8. - S. 57-63. (In English.)

4. Kondratyev V.V. Theoretical analysis of the current state of education in technical specialties in the field of training people with hearing disabilities / V.V. Kondratyev, R.R. Fayzullin, I. V. Vishnyakova, I.M. Lerner, V.V. Kadushkin // Management of sustainable development. - 2019. - № 3. - P. 110-114.

5. Lerner I.M. Features in teaching hearing-impaired people in higher education in technical specialties / I.M. Lerner, G.I. Ilyin, J.F. Ziatdinova, I.O. Izersky, A.V.

Lopatina // Bulletin of KSPEU. - 2017. - № 4. - S. 120-126.

6. Lerner I.M., Zinnatullin R.R., Ilyin G.I. Features of teaching students with hearing impairments in higher education in technical specialties / I.M. Lerner, R.R. Zinnatullin, G.I. Ilyin // Proceedings of the II Volga Region Scientific and Practical Conference "Instrument Engineering and Automated Electric Drive in the Fuel and Energy Complex and Housing and Communal Services" Kazan, December 8-9, 2016. - Kazan: Kazan. state energ. un-t, 2016. - T.2. - S. 259-264.

7. Belozertsev E.P. On national-state education in Russia / E.P. Belozertsev // Pedagogy. - 1998. - № 3. - S. 30-35.

8. Boldina M.A. A contextual approach as a basic one in the choice of teaching methods for a specialist of a new type. Boldina // Socio-economic phenomena and processes. - 2011. - № 9. - S. 237-243.

9. Tammy D. Allen Career Benefits Associated with Mentoring for Protégés: A Meta-Analysis // Journal of Applied Psychology. 2004. Vol. 89. - № 1. - P. 127-136.

10. Masalimova A.R. Corporate training of mentors / A.R. Masalimov. - Kazan: Publishing house "Print-Service XXI century", 2013. - 183 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования



УДК 37.013.42

**Педагогическая культура социального педагога
в современных условиях развития отечественного образования**

**Pedagogical Culture of a Social Pedagogue under Modern
Conditions of Russian Education Development**

Мустаева Ф.А., *Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, fmust@mail.ru*

Хабибова Н.Е., *Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, khabibova@mail.ru*

Mustaeva F., *Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah, fmust@mail.ru*

Khabibova N., *Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah, khabibova@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.005

Ключевые слова: педагогическая культура, социальный педагог, социально-педагогическая деятельность, компетентностный подход, компоненты педагогической культуры, профессиональная подготовка социального педагога.

Keywords: pedagogical culture, a social pedagogue, social-pedagogical activity, a competence-based approach, components of pedagogical culture, professional training of a social pedagogue.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения феномена педагогической культуры социального педагога в связи с повышением требований к профессиональной деятельности специалиста в современных условиях развития отечественного образования. Цель статьи заключается в исследовании понятия и структурных элементов педагогической культуры социального педагога на основе анализа научной литературы и определении ведущих факторов в становлении будущего социального педагога, формировании его педагогической культуры в процессе профессиональной подготовки на основе результатов социологических исследований. Проведенный анализ литературных источников позволил авторам выявить компоненты педагогической культуры социального педагога, обосновать особенности формирования педагогической культуры в процессе профессиональной подготовки специалиста. Доказано, что особенности педагогической культуры социального педагога обусловлены спецификой его профессиональной деятельности. Результаты исследования представлены в материалах двух эмпирических исследований (методом анкетного опроса), проведенных в Башкирском государственном педагогическом университете имени М. Акмуллы. Статья предназначена для работников системы высшего образования, руководителей образовательных организаций, исследователей в области социальной педагогики.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the need for studying the phenomenon of pedagogical culture of a social pedagogue in connection with the increasing requirements for professional activity of a specialist in modern conditions of Russian education development. The purpose of the article is to study the concept and structural elements of the pedagogical culture of a social pedagogue based on the analysis of scientific literature and to determine the leading factors in the formation of a future social pedagogue, the formation of his pedagogical culture in the process of professional training based on the results of sociological research. The conducted analysis of literary resources allowed the authors to identify the components of the pedagogical culture of a social pedagogue, to justify the features of the formation of pedagogical culture in the process of professional training of a specialist. It is proved that the features of the pedagogical culture of a social pedagogue are determined by the specifics of his professional activity. The results of the study are presented in the materials of two empirical studies (by questionnaire survey) conducted at the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah. The article is intended for employees of the higher education system, heads of educational organizations, and researchers in the field of social pedagogy.

Введение. В современных условиях развития отечественного образования видоизменяется деятельность социальных педагогов, институт которых был официально введен в России в 1991 году, в эпоху перестроечных перемен, когда оказание квалифицированной социально-

педагогической помощи нуждающимся стало объективной потребностью общества, в котором почти в одночасье произошло резкое расслоение населения. В образовательных учреждениях стали массово вводить ставки социальных педагогов как специалистов, компетентных в вопросах

оказания педагогической, психологической, психотерапевтической, социальной помощи детям, подросткам, молодым людям, родителям.

За почти 30 лет деятельности института социальных педагогов естественным образом произошли существенные изменения и в содержании, формах, методах работы специалистов, и в отношении общества к профессии социального педагога, сказавшемся на востребованности таких специалистов, и в социальном заказе на их профессиональную подготовку.

В ходе исследований, проведенных Институтом социальной педагогики РАО, выявлены тенденции развития отечественного института социальных педагогов за последние годы. В качестве позитивных тенденций названы: расширение поля профессиональной деятельности специалистов, охватывающего различные типы учреждений образования и социальной защиты; общественное признание профессии в большинстве регионов России; рост профессионализма социальных педагогов и повышение их авторитета в педагогической среде. Вместе с тем имеются и негативные тенденции, и, к сожалению, их значительно больше, это: процесс активного сокращения ставок социальных педагогов в образовательных учреждениях, особенно сельских; сложность трудоустройства значительного числа выпускников вузов, с одной стороны, и с другой, отсутствие мотивации у определенной части выпускников вузов работать социальными педагогами из-за крайне низкой зарплаты, невысокого престижа профессии в обществе; выполнение социальными педагогами образовательных учреждений несвойственных им функций и др. [1, с.186].

Несмотря на выявленные негативные тенденции в деятельности социальных педагогов, следует признать, что профессия социального педагога остается востребованной в современных условиях развития отечественного образования, что общество предъявляет повышенные требования к педагогическим кадрам вообще и к социальному педагогу в частности. А востребованным сегодня может быть только компетентный специалист, владеющий мастерством и педагогической культурой. Актуальность исследования педагогической культуры социального педагога определяется следующими обстоятельствами:

– во-первых, необходимостью уточнения смысловых характеристик феномена педагогической культуры социального педагога;

– во-вторых, операциональным определением понятия педагогической культуры в аспекте социально-педагогической деятельности, т.е. пониманием феномена педагогической культуры как позволяющего обозначить и определить степень соответствия развитости личности, профессиональной подготовленности социального педагога и требований к его профессиональной деятельности;

– в-третьих, пониманием того, что профессиональное становление социального педагога и, соответственно, формирование его педагогической культуры – это сложный, длительный и противоречивый процесс, который включает в себя различные содержательные и структурные компоненты. А потому цели подготовки социального педагога являются комплексными и направлены на когнитивное и личностное, индивидуальное и социальное развитие студента, а обучение будущего социального педагога в вузе носит практико-ориентированный характер;

– в-четвертых, признанием факта, что содержание профессиональной деятельности социального педагога, непосредственно влияющее на формирование его педагогической культуры, необходимо рассматривать во взаимосвязи требований к деятельности специалиста, определяемых в таких нормативно-правовых документах, как Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Квалификационная характеристика социального педагога, Профессиональные стандарты специалиста в области воспитания и специалиста по работе с семьей, и др.;

– в-пятых, пониманием того, что специфика профессиональной деятельности, определяемая в компетентностях (умениях) социального педагога, отражается также в содержательных характеристиках педагогической культуры социального педагога.

Особую актуальность исследуемой нами проблемы придает и сложившаяся в России социальная ситуация как в целом в последние годы, так и в условиях распространения коронавирусной инфекции в последние месяцы.

Одной из глобальных проблем современности ученые называют проблему сохранения человеческой личности, человека как биосоциальной структуры в условиях растущих и всесторонних процессов отчуждения. Ускоренное развитие техногенной цивилизации усложняет проблему социализации и формирования личности. Усиливающиеся психические нарузки,

с которыми все чаще сталкивается человек в современном техногенном мире, способствуют накоплению у него отрицательных эмоций. Все это не может не сказаться на психике подрастающего поколения [2, с.25]. В условиях вышеуказанной проблемы сохранения человеческой личности, особенно если речь идет о личности ребенка, подростка, молодого человека, усиливается социальная значимость профессии социального педагога как специалиста, призванного оказывать посильную психолого-педагогическую помощь нуждающимся в ней людям.

В условиях пандемии, перехода образовательных организаций на дистанционный формат обучения видоизменилась деятельность социальных педагогов, вынужденных дистанционно консультировать обучающихся и их родителей, а также больше времени уделять социальному патронажу, посещая семьи, требующие усиленного педагогического внимания. А это, в свою очередь, повышает требования к профессиональной деятельности специалиста, усиливая при этом значимость его педагогической культуры.

Методология исследования. Обозначим основные теоретико-методологические положения, лежащие в основе нашего исследования. Введение в научно-педагогический обиход понятия «педагогическая культура» связано с работами С.И. Архангельского, В.Л. Бенина, Г.И. Гайсиной, З.Ф. Есаревой, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Н.Н. Тарасевич, Г.И. Хозяинова и др.

Однако, нам представляется целесообразным начать с определения культуры как социологической категории. Л.Н. Коган трактует культуру как определенную сферу общественной жизни, представляющую собой живой процесс человеческой деятельности, которая включает производство, сохранение, распределение и потребление духовных ценностей, при этом каждый из перечисленных элементов характеризуется степенью участия самых широких народных масс [3, с.4]. Отметим те основные положения социологии культуры Л.Н. Когана [4, с.6-8], которые представляют интерес в русле исследования проблемы педагогической культуры социального педагога:

- культура представляет собой «человеческий срез» истории, который отражает все изменения человека в ходе исторического развития;

- культура – достояние всего человечества, включающее в себя все лучшее и ценное, созданное национальными культурами;

- культура может рассматриваться как общественная система сущностных сил человека в процессе его социальной деятельности;

- культура – нормативная система, предъявляющая требования общества к человеку;

- культура является средством социализации личности;

- культура – сфера свободы личности, являющаяся залогом ее самостоятельности и суверенности;

- культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека;

- именно благодаря культуре человек получает возможность добиться мастерства в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, культура представляет собой весьма сложную и внутренне противоречивую систему.

Однако, как справедливо отмечает С.Т. Сагитов, на сегодняшний день ни в официальных документах, ни в научной литературе, ни в общественном сознании не сложилось понимания культуры как отрасли духовного производства, формирующей человеческий капитал общества. И это, в свою очередь, тормозит приведение в действие рычагов управления культурным развитием [5, с.38].

Отметим, что и в педагогической науке на сегодняшний день нет общепринятого определения педагогической культуры, существуют разные подходы к его трактовке. Нам это представляется вполне обоснованным в силу сложности данного феномена и в связи с этим возможности каждым ученым высказывать свое авторское видение данного понятия.

Так, профессор В.Л. Бенин (руководитель уфимской научной школы «Педагогическая культурология») отмечает, что педагогическая культура проникает во все «поры» общества, и если, с одной стороны, это особая подсистема и особый вид культуры, то с другой, как элемент она присутствует в каждом из видов культуры, связывая его с системой социального наследования [6, с.104]. Уровень педагогической культуры специалиста определяется тем, в какой мере он способен выполнять роль педагога, и зависит от жизненного опыта человека; объема знаний, которыми он обладает; умений и навыков передачи детям своих знаний [там же, с. 107].

Обратимся к трудам других современных отечественных ученых. С их точки зрения, педагогическая культура – это:

- часть общечеловеческой культуры, в которой запечатлены духовные и материальные ценности образования и воспитания, способы творческой педагогической деятельности,

необходимые для социализации личности школьника и реализации образовательно-воспитательного процесса [7, с.39];

– интегративное качество личности педагога, соединяющее в себе интеллектуально-гностический, деятельностный и эмоциональный компоненты, а также такой способ организации образовательного процесса, в котором обеспечивается полнота овладения учащимися знаниями, умениями и инструментарием для организации самовоспитания и самообразования, а также полнота развития личности самого педагога [8, с.78-79];

– синтез природных и приобретенных личностных свойств педагога, обеспечивающих высокий уровень его деятельности [9, с.165];

– интегративное профессионально-личностное качество педагога, сочетающее в себе ценностное отношение к детям и педагогической деятельности, стремление к инновациям и творчеству и состоящее из взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивно-творческого [10, с.8].

Множество различных подходов к определению феномена педагогической культуры свидетельствует о сложности данного явления, его безусловной актуальности и необходимости дальнейшего научного исследования феномена. Тем более, что наряду с исследуемой нами категорией существует и понятие профессионально-педагогической культуры.

В концепции профессора Исаева И.Ф. профессионально-педагогическая культура – это мера и способ творческой самореализации личности педагога в процессе его профессиональной деятельности и общения, направленных на освоение, разработку и трансляцию педагогических ценностей и технологий. Содержание профессионально-педагогической культуры представлено тремя компонентами: аксиологическим, технологическим и личностно-творческим. В свою очередь, каждый компонент имеет свою структуру, образованную педагогическими ценностями, образовательными технологиями, индивидуально-личностными свойствами и характеристиками [11, с.9].

Гайсина Г.И., исследуя педагогическое образование как феномен культуротворчества, в качестве субъекта профессионально-педагогической культуры называет интегральную характеристику личности педагога, который на высоком уровне внутренне детерминированной сознательности и активности осуществляет освоение и потребление артефактов

профессионально-педагогической культуры, а также реализует свое культуротворческое начало, проектируя культурно-образовательное пространство для саморазвития личности школьника [12, с.158].

Определение педагогической культуры социального педагога основано на результатах исследований учеными общего понятия педагогической культуры. Мы предприняли попытку определить педагогическую культуру социального педагога как сложноорганизованную систему, которая качественно характеризует работу специалиста, компетентного в вопросах оказания педагогической, психологической, психотерапевтической, социальной помощи детям и взрослым, и которая представляет собой единство профессиональной деятельности педагога по передаче школьникам накопленного им социального опыта и результатов этой деятельности, выразившихся в оказанных социально-педагогических услугах, это совокупность высокого уровня развития и совершенствования всех компонентов социально-педагогической деятельности, это синтез природных и приобретенных личностных свойств специалиста, обеспечивающих высокий уровень его профессиональной деятельности.

Педагогическая культура социального педагога включает в себя следующие компоненты, сформулированные нами на основе компонентов педагогической культуры педагога [см.: 13, с.35-36]: педагогическая направленность в личности социального педагога; совокупность личностных качеств социального педагога (любовь и уважение к людям, доброжелательность, целеустремленность, тактичность, толерантность, выдержка, высокая работоспособность и др.); широкий кругозор, профессиональная компетентность, психолого-педагогическая эрудиция социального педагога; умение сочетать профессиональную деятельность социального педагога с поиском путей ее совершенствования; совокупность развитых интеллектуальных и организаторских качеств социального педагога; умения прогнозирования, проектирования, моделирования социально-педагогической деятельности.

Результаты исследования. Для решения задач исследования использовались следующие методы:

– теоретический анализ философской, социологической, педагогической, психологической научной литературы по проблемам, связанным с темой исследования;

– изучение нормативно-правовых документов в области профессиональной подготовки в системе высшего образования;

– логический и системный анализ учебно-методических материалов (программ, учебно-тематических планов, учебников и учебных пособий);

– анкетный опрос студентов.

Эмпирическое исследование проведено в Башкирском государственном педагогическом университете имени М. Акмуллы методом анкетного опроса. В нем приняли участие 20 студентов дневной и 20 студентов заочной форм обучения по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика».

Как справедливо замечает Баженова Н., действующая в вузе модель образовательного пространства, составляющие социокультурной

среды не могут быть статичными – элементы должны подвергаться мониторингу и анализу. Одним из чувствительных индикаторов является мнение самих субъектов этой среды [14, с.188]. В нашем случае ими являются студенты.

Отметим, что все 40 респондентов (100%) однозначно заявили, что социальный педагог должен владеть педагогической культурой.

Исходя из того, что формированию педагогической культуры способствуют профессиональные компетенции, мы предложили студентам выделить наиболее значимые, с их точки зрения, компетенции социального педагога. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Профессиональные компетенции социального педагога

№ п/п	Характеристика профессиональных компетенций	Студенты очного отделения	Студенты ОЗО
1	Аналитические умения (анализировать педагогические явления)	16	19
2	Прогностические умения (выдвигать педагогические цели и задачи, предвидеть результат, возможные отклонения и нежелательные явления и др.)	16	20
3	Рефлексивные умения (анализировать собственную педагогическую деятельность, осмысливать ее положительные и отрицательные стороны, степень влияния полученных результатов на личность ребенка и решение его проблем)	16	20
4	Гностические (познавательные) умения (владеть информацией, работать с разными видами информации в решении педагогических задач)	14	18
5	Коммуникативные умения (устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с учащимися, коллегами, родителями, адекватно разрешать конфликты в педагогической работе и др.)	16	20
6	Организационные умения (создать условия для организации общественно полезной деятельности воспитанников)	16	16
7	Прикладные умения: исследовательские (сбор, анализ, подготовка аналитических материалов, разработка программ), социально-правовые (консультирование по правовым вопросам, общественная защита), социально-психологические (психологическая диагностика, психотерапия), социально-творческие (художественное творчество, спортивные умения и др.)	12	19
8	Психотехнические умения (владение своим психо-эмоциональным состоянием, мимика и пантомимика, культура речи и др.)	14	19
9	Личностно-творческие умения (педагогическая эрудиция, готовность к целеполаганию, анализу, проектированию и планированию деятельности, индивидуальный стиль и др.)	12	20

В данной таблице мы представили отдельно ответы студентов очного и заочного отделений. Как видим, почти в каждой из компетенций количество заочников доминирует. И это вполне объяснимо: большинство студентов заочного отделения работают, причем чаще всего в сфере образования, то есть являются практикующими педагогами, а следовательно, осознают на практике значимость профессиональных компетенций. С точки зрения

наших респондентов, наиболее значимыми компетенциями социального педагога названы прогностические, рефлексивные, коммуникативные и аналитические умения. А вот прикладные умения отметили только 12 студентов очного отделения, что, на наш взгляд, объясняется их недостаточной осведомленностью современного образовательного процесса, так скажем, «изнутри».

Личностные качества социального педагога также отражают уровень его педагогической культуры. С точки зрения наших респондентов, социальный педагог должен обладать: чувством собственного достоинства и уважения достоинства другого человека (35 чел.), личной и социальной ответственностью (32), вежливостью (30), терпимостью (26), готовностью понять других людей и прийти им на помощь (24), эмоциональной устойчивостью (14), обостренным чувством добра и справедливости (11). Хочется надеяться, что наши респонденты считают необходимым наличие у социального педагога чувства добра и справедливости, но, по-видимому, оно не обязательно должно быть обостренным, поэтому его отметили лишь 11 студентов из 40 опрошенных. Нам также представляется, что студенты недооценили эмоциональную устойчивость социального

педагога. Так как объектом профессиональной деятельности специалиста являются отнюдь не самые ординарные, а зачастую, проблемные, так называемые «трудные», неуравновешенные люди, то эмоциональная устойчивость очень даже необходима социальному педагогу в его общении с разными людьми и в различных, порой непредвиденных ситуациях.

Одним из самых важных для нас вопросов в данном эмпирическом исследовании был вопрос о компонентах педагогической культуры. И в нашей анкете он звучал таким образом: «Педагогическая культура включает в себя множество компонентов. Выберите те варианты ответов, которые, с Вашей точки зрения, характеризуют (определяют) феномен педагогической культуры социального педагога (возможны несколько вариантов ответов)». Ответы студентов представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Компоненты педагогической культуры социального педагога

№ п/п	Составляющие педагогической культуры	Студенты очного отделения	Студенты ОЗО
1.	Педагогическая направленность в личности социального педагога (предрасположенность к социально-педагогической деятельности)	4	17
2.	Совокупность личностных качеств социального педагога (любовь и уважение к людям, доброжелательность, целеустремленность, тактичность, толерантность, выдержка, высокая работоспособность и др.)	16	8
3.	Широкий кругозор, профессиональная компетентность, психолого-педагогическая эрудиция социального педагога	8	10
4.	Умение сочетать профессиональную деятельность социального педагога с поиском путей ее совершенствования	8	8
5.	Совокупность развитых интеллектуальных и организаторских качеств социального педагога	8	8
6.	Умения прогнозирования, проектирования, моделирования социально-педагогической деятельности	15	18

По результатам таблицы нас несколько удивила позиция студентов очного отделения: лишь 4 человека назвали в качестве компонента педагогической культуры педагогическую направленность в личности социального педагога, в то время как в ответах заочников, наоборот, чувствуется предпочтение этого компонента (17 чел.). И вообще, имея установку на возможность выбора нескольких вариантов ответов студентами, мы ожидали значительно более высокие результаты по данному вопросу. Что касается такого компонента, как совокупность личностных качеств социального педагога, то, наоборот, большинство очников отдает ему предпочтение (16 чел.). И достаточно высокие показатели у такого компонента, как умения прогнозирования, проектирования, моделирования социально-педагогической

деятельности (15 очников и 18 заочников). Хочется надеяться, что, ответив на вопросы анкеты и задумавшись о составляющих педагогической культуры, будущие социальные педагоги будут стремиться к формированию и совершенствованию своей педагогической культуры в практической деятельности в образовательном учреждении.

Нам было также важно мнение студентов о том, от кого (от чего), с точки зрения респондентов, в большей степени зависит формирование педагогической культуры и становление социального педагога как компетентного специалиста. Большинство (32 чел.) ответов: от самого социального педагога, его желания стать специалистом и постоянно совершенствовать свое мастерство. 8 человек сказали, что от условий, в которых работает

социальный педагог, 6 студентов – от индивидуальных особенностей социального педагога, 3 респондента – от вуза, в котором социальный педагог получил образование. В общем-то ответы на данный вопрос нас в основном удовлетворили, так как мы солидарны со студентами в том, что становление мастера своего дела в большей степени зависит от самого человека: при желании можно многого добиться.

Мы считаем, что, прежде всего, социальный педагог как специалист формируется в процессе профессиональной подготовки. Поэтому в ходе эмпирического исследования нам было интересно узнать от студентов, что наиболее важно для них в профессиональной подготовке социального педагога. Организацию педагогической практики в соответствии с профессией социального педагога назвали 29 респондентов, высокий уровень преподавания в вузе – 20 человек, участие студентов в научно-исследовательской деятельности – 9, спецсеминары с правом свободного выбора их изучения – 8, использование в учебном процессе инновационных технологий – 7 и самостоятельную работу студента со специальной литературой – 4 человека.

Студентам было предложено проранжировать по степени значимости общие характеристики социального педагога. На первое место студенты поставили высокий уровень гуманитарных, общенаучных, общепрофессиональных, специальных знаний, на втором месте стоит научная, методическая и практическая подготовка (умение самостоятельно принимать профессиональные решения, непрерывно пополнять свои знания, анализировать исторические и современные проблемы экономической и социальной жизни общества), затем идут владение государственным языком, умение использовать в профессиональной деятельности как минимум один иностранный язык и потребность в постоянном

профессиональном, культурном, физическом самосовершенствовании.

Заключение. Современная система отечественного образования претерпевает серьезные изменения, именуемые кризисом образования. Ряд ученых склоняется к мысли о кризисе педагогической культуры. Под влиянием социальных процессов видоизменяется и деятельность социальных педагогов образовательных организаций. Выявлены позитивные и негативные тенденции развития отечественного института социальных педагогов за последние годы. В этих условиях востребованным может быть только компетентный в вопросах оказания психолого-педагогической помощи специалист, владеющий педагогической культурой.

Исследование проблемы педагогической культуры основано на учении о культуре как социологической категории. В силу сложности феномена педагогической культуры в современной науке существуют различные подходы к его трактовке. Особенности педагогической культуры в аспекте социально-педагогической деятельности обусловлены спецификой профессиональной деятельности специалиста.

Результаты проведенного эмпирического исследования методом анкетного опроса студентов вуза, обучающихся по профилю «Психология и социальная педагогика», подтвердили основные теоретические положения, продемонстрировали отношение студентов к вопросам формирования их педагогической культуры в процессе профессиональной подготовки, выявили некоторые проблемы, связанные с формированием педагогической культуры будущих специалистов социальной сферы, что, в свою очередь, позволяет определить перспективы дальнейшего исследования проблемы педагогической культуры в аспекте социально-педагогической деятельности.

Литература:

1. Гурьянова М.П. Институт социальных педагогов в современной России: системный анализ: сборник трудов / М.П. Гурьянова // Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты / Материалы Междунар. научно-практической конференции; науч. ред. В.Г. Бочарова; ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО. – М., СПб.: Нестор-История, 2014. – С. 183–192.

2. Фатыхова Р.М. Гуманитарная парадигма современного сообразования / Р.М. Фатыхова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 3(70). – С. 25–31.

3. Коган Л.Н. Духовное производство и культура: сборник статей / Л.Н. Коган // Вопросы духовной культуры советских рабочих; отв. ред. Л.Н. Коган и М.П. Козлов. Вып. 1. – Свердловск: РИСО УФАН СССР, 1969. – С. 3–18.

4. Коган Л.Н. Социология культуры: учеб. пособие / Л.Н. Коган. – Екатеринбург: УрГУ, 1992. – 120 с.

5. Сагитов С.Т. Культура как объект социологического познания / С.Т. Сагитов // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 4. – С. 33–39.

6. Бенин В.Л. Культура. Образование. Толерантность: монография / В.Л. Бенин. – Уфа: БГПУ, 2011. – 192 с.

7. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.

8. Соколова Л.Б. Становление культуры педагогической деятельности учителя: монография / Л.Б. Соколова // Оренбург: ОГПУ, 2003. – 352 с.

9. Колмогорова И.В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя / И.В. Колмогорова // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 60. – С. 163–167.

10. Качалов Д.В. Система формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей в инновационной образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Д.В. Качалов. – Шуя, 2011. – 40 с.

11. Исаев И.Ф. Развитие научных представлений о профессионально-педагогической культуре

преподавателя в советский и постсоветский периоды (1917–2017 гг.) / И.Ф. Исаев // Профессионально-педагогическая культура: опыт прошлого – вызовы современности / Материалы VI международной научно-практической конференции. – Белгород: Издательский дом «Белгород», 2017. – С. 3–10.

12. Гайсина Г.И. Культурологический и компетентностный подходы в личностно-профессиональном развитии будущего педагога / Г.И. Гайсина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2008. – Т. 1. – № 13. – С. 158–161.

13. Мандель Б.Р. Современные и традиционные технологии педагогического мастерства: учебное пособие для магистрантов / Б.Р. Мандель. – Изд. 2-е, стер. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 261 с.

14. Bazhenova N. Pedagogic Environment: Looking from Inside. Sociological Aspect / N. Bazhenova // Scientific Enquiry in the Contemporary World: Theoretical Basics and Innovative Approach. – FL, USA, L&L Publishing. – 2012. – Vol. 2. – P. 188–191.

References:

1. Guryanova M.P. Institute of social pedagogues in modern Russia: system analysis / M.P. Guryanova // Social and pedagogical professional education in the global world: modern priorities: proceedings of the international scientific and practical conference / scientific ed. by V.G. Bocharova / Institute of social pedagogy of the Russian Academy of Sciences – St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2014, p. 183–192.

2. Fatykhova R.M. Humanitarian paradigm of modern co-education / R.M. Fatykhova // Pedagogical journal of Bashkortostan. – 2017. – № 3 (70). – P. 25–31.

3. Kogan L.N. Spiritual production and culture / L.N. Kogan // Questions of spiritual culture of soviet workers: Collection of articles / Ed. by L.N. Kogan and M.P. Kozlov. Issue 1. – Sverdlovsk: RISO ufan USSR, 1969. – P. 3–18.

4. Kogan L.N. Sociology of culture: Textbook / L.N. Kogan. – Yekaterinburg: The Ural State University, 1992. – 120 p.

5. Sagitov S.T. Culture as an object of sociological knowledge / S.T. Sagitov // Higher education today. – 2018. – № 4. – P. 33–39.

6. Benin V.L. Culture. Education. Tolerance: monograph / V.L. Benin. – Ufa: BSPU, 2011. – 192 p.

7. Bondarevskaya E.V. Pedagogical culture as a social and personal value / E.V. Bondarevskaya // Pedagogy. – 1999. – № 3. – P. 37–43.

8. Sokolova L.B. Formation of the culture of teacher's pedagogical activity: monograph / L.B. Sokolova // Orenburg: OGPU, 2003. – 352 p.

9. Kolmogorova I.V. Cultural approach to the formation of teacher's pedagogical culture / I.V. Kolmogorova // Proceedings of the Ural state University. – 2008. – № 60. – P. 163–167.

10. Kachalov D.V. System of formation of pedagogical culture among university students – future teachers in innovative educational environment: author's abstract. ... doctor of pedagogical sciences / D.V. Kachalov. – Shuya, 2011. – 40 p.

11. Isaev I.F. Development of scientific ideas about the professional and pedagogical culture of a teacher in the soviet and post-soviet periods (1917–2017) / I.F. Isaev // Professional and pedagogical culture: past experience – challenges of the present. Materials of the VI international scientific and practical conference. – Belgorod: Belgorod publishing house, 2017. – P. 3–10.

12. Gaisina G.I. Cultural and competence approaches in the personal and professional development of a future teacher / G.I. Gaisina // Psychological and pedagogical journal Gaudeamus. – 2008. – Vol. 1. – № 13. – P. 158–161.

13. Mandel B.R. Modern and traditional technologies of pedagogical skill: a textbook for undergraduates / B.R. Mandel. – 2nd ed., ster. – Moscow; Berlin: Direct-Media, 2019. – 261 p.

14. Bazhenova N. Pedagogic Environment: Looking from Inside. Sociological Aspect / N. Bazhenova // Scientific Enquiry in the Contemporary World: Theoretical Basics and Innovative Approach. – FL, USA, L&L Publishing. – 2012. – Vol. 2. – P. 188–191.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378

Оценка soft-компетенций педагогов: разработка и апробация опросника

Assessment of teachers' soft-competence: development and testing of the questionnaire

Бубнова И.С., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», irinaz-bubnova@yandex.ru

Пирожкова О.Б., ГБОУ «Институт развития образования» Краснодарского края, pirogkova_ob@mail.ru

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

Масалимова А.Р., ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», alfkazan@mail.ru

Bubnova I., "Kuban State University", irinaz-bubnova@yandex.ru

Pirozhkova O., "Institute for Education Development" of the Krasnodar Territory, pirogkova_ob@mail.ru

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

Masalimova A., "Kazan (Volga Region) Federal University", alfkazan@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.006

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

Ключевые слова: педагог, soft-компетенции, образовательная организация, профессиональный рост педагога, когнитивный менеджмент.

Keywords: teacher, soft-competence, educational organization, professional growth of a teacher, cognitive management.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью проведения диагностики soft-компетенций педагогов, оказывающих решающее влияние на результативность и успешность профессиональной деятельности, с целью определения уровня сформированности soft-компетенций педагогов, выявления проблемных зон, обозначения направлений их дальнейшего развития. Цель статьи – разработка и апробация диагностического инструментария оценки soft-компетенций педагогов. Исследование осуществляется с позиции когнитивного менеджмента, выступающего как механизм профессионального развития педагога и выстраивания организационной системы с непрерывным приращением личностно-профессиональных характеристик. Авторами разработан и апробирован опросник диагностики soft-компетенций педагогов, в котором представлены 8 блоков: «Управление временем», «Кросс-функциональность», «Лидерство», «Критическое мышление», «Толерантность», «Коммуникативность», «Самоорганизация, самоуправление», «Ответственность». В статье проводится анализ полученных результатов проведения авторской методики диагностики soft-компетенций, сформулированы дальнейшие направления развития soft-компетенций педагогов. Статья предназначена для научных работников, руководителей образовательных организаций, педагогов, психологов, аспирантов.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to diagnose soft-competencies of teachers that have a decisive impact on the effectiveness and success of professional activities, in order to determine the level of formation of soft-competencies of teachers, identify problem areas, and identify areas for their further development. The purpose of the article is to develop and test diagnostic tools for evaluating soft competencies of teachers. The research is carried out from the position of cognitive management, which acts as a mechanism for professional development of a teacher

and building an organizational system with a continuous increase in personal and professional characteristics. The authors developed and tested a questionnaire for diagnostics of soft competencies of teachers, which contains 8 blocks: "Time management", "Cross-functionality", "Leadership", "Critical thinking", "Tolerance", "Communication", "self-Organization, self-management", "Responsibility". The article analyzes the results of the author's methodology for diagnostics of soft competencies, and further directions for the development of soft competencies of teachers are formulated. The article is intended for researchers, heads of educational organizations, teachers, psychologists, and graduate students.

Введение. Успешность развития и результативность функционирования образовательных организаций определяются, прежде всего, деятельностью педагогического состава. Регулярное обновление знаний в профессиональной сфере, внесение определенного вклада в развитие педагогической науки, передача системы знаний обучающимся и формирование у них модели познания – это основные задачи, стоящие перед педагогом, осуществляющим свою педагогическую деятельность в современную эпоху цифровизации.

Регенерация педагогического образования и трансформация системы профессионального роста педагога ориентированы на совершенствование подготовки будущих специалистов, профессионально-личностное развитие как самого педагога, так и обучающихся. Способствовать решению этих вопросов в условиях высокой динамичности современного образования призваны компетенции, которые формируются в ходе профессиональной подготовки педагога, развиваются в процессе дополнительного профессионального образования и самой педагогической деятельности, поддерживают ее целостность и обуславливают ее результативность [1].

Речь идет о быстро меняющихся, отвечающих требованиям ускоряющегося технологического развития и цифровой эпохи комплексом предметно-профессиональных hard-компетенций; универсально применяемыми человеком на протяжении всей жизни в меняющихся контекстах образования и профессиональной деятельности self-компетенций; постоянно дополняемым «набором» soft-компетенций (цифровая грамотность, экологическое мышление, способность к сотрудничеству и совместной деятельности и т.д.), занимающих особую роль в модели компетенций педагога с формируемыми новыми ролями и функциями в условиях цифровой трансформации образования [2]. Необходимость соответствия трендам развития образования обуславливает постоянное развитие модели компетенций педагога, осуществляющего профессиональную деятельность в технологическом и информационном обществе.

На результативность и успешность профессиональной деятельности педагога оказывают решающее влияние именно soft-компетенции, представляющие собой проекцию личностных характеристик педагогической деятельности и обуславливающие продуктивность реализации его профессиональных качеств. Soft-компетенции важны и при решении задач педагогического управления, поскольку речь идет о субъект-субъектном взаимодействии (при управляющей и определяющей роли педагога сохраняются роли, функции и баланс в педагогическом взаимодействии). Особо отмечается и то, что сформированные soft-компетенции являются катализатором познавательной активности, способствующее, в свою очередь, развитию hard-компетенций.

Оценка soft-компетенций педагогов позволит выявить уровни сформированности soft-компетенций, возможно, обнаружить проблемы и определить направления развития soft-компетенций, что обуславливает необходимость разработки и апробации диагностического инструментария.

Материалы и методы исследования. Исследование soft-компетенций педагогов осуществляется с позиции когнитивного менеджмента. Менеджериализм опирается на эффективность как основной параметр деятельности образовательной организации, тем самым актуализирует необходимость постоянного развития капиталов организации с учетом внутренних ресурсов, кадровых в том числе. Профессиональный уровень педагога является образующей одного из главных составляющих капитала образовательной организации – человеческого, поэтому профессиональный уровень педагогического работника и его компетенции должны быть существенно опережающими по отношению к социально-экономическим потребностям. Когнитивный менеджмент, заключающийся в анализе и синтезе информации о состоянии образовательной организации, дает возможность получить новые организационно-педагогические и психолого-педагогические знания и закономерности, которые способны снизить неопределенность для принятия адекватных управленческих решений [3]. При осуществлении

поиска ресурсов управления в каждой конкретной ситуации образовательной деятельности, в фокусе когнитивного менеджмента находятся акторы образования, субъекты образовательных процессов. Личностные характеристики и знания которых являются управляемым объектом преобразования. Таким образом, когнитивный менеджмент выступает как механизм профессионального развития педагога и выстраивания организационной системы с непрерывным приращением личностно-профессиональных характеристик – hard-и soft-компетенций.

Hard-компетенции, согласно исследованиям ученых Института педагогики, психологии и социальных проблем, определяются как профессионально-трудовая характеристика совокупности знаний, умений, навыков и способов деятельности педагога для решения задач обучения, воспитания и развития обучающихся [4]. *Soft-компетенции* представляют собой проекцию личностных характеристик педагогической деятельности, определяют продуктивность реализации профессиональных качеств педагога, его профессиональный стиль вне зависимости от предметной направленности. Soft-компетенции, таким образом, – это комплекс надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность труда.

Soft-компетенции есть социально-трудовая характеристика, представляющая собой знания, умения, навыки и мотивационные характеристики в сфере взаимодействия между людьми (ведение переговоров, убеждение, лидерство, эмоциональный интеллект и др.), необходимые для эффективной профессиональной деятельности [5]. Являясь унифицированными навыками, soft-компетенции стимулируют принятие самостоятельных решений в профессиональной деятельности, социальную ответственность за собственный выбор [6]. Гуманитарная составляющая soft-компетенций затрудняет их измерение, что обуславливает появление определенных рисков в процессе развития soft-компетенций педагогов. Минимизация рисков, связанных с неудовлетворенностью «набора» и сформированностью soft-компетенций, возможна через предварительный анализ и оценку развития каждого из компонентов soft-компетенций.

С целью выявления уровня сформированности soft-компетенций нами был разработан и апробирован опросник диагностики soft-компетенций педагогов. Всего

психодиагностическим обследованием было охвачено 3500 педагогических работников образовательных организаций Краснодарского края и Республики Татарстан.

Процедура создания методики диагностики soft-компетенций проведена по технологии, описанной в работах А. Анастаси [7], Л.Ф. Бурлачука [8], Н.А. Батурина, Н.Н. Мельниковой [9], А.Г. Шмелёва [10]. Репрезентативность опросника подтверждена путем создания полиморфной выборки, состоящей из 174 человек в возрасте от 23 до 55 лет со средним, специальным и высшим образованием, различных профессиональных сфер.

Результаты исследования. Опираясь на выделенные критерии, нами был разработан авторский опросник, который состоял из 8 укрупненных блоков: «Управление временем», «Кросс-функциональность», «Лидерство», «Критическое мышление», «Толерантность», «Коммуникативность», «Самоорганизация, самоуправление», «Ответственность».

Уровень внутренней согласованности окончательной версии опросника, по коэффициенту α Кронбаха равен 0,94, коэффициент дискриминации заданий от 0,71 до 0,90, что соответствует требованиям, приведенным в Словаре-справочнике по психодиагностике [11]. Надежность по внутренней согласованности оценена как высокая методом расщепления пополам и корреляцией частей теста $r = 0,81$ ($N = 52$), дисперсии двух половин по критерию Фишера различаются незначимо ($F = 1,09$), коэффициент надежности по формуле Спирмена Брауна $f = 0,89$.

Проверка ретестовой надежности с интервалом 2 месяца между замерами ($N = 55$) $r = 0,65$ подтвердила стабильность измерения.

Показатели валидности оценивались с применением методик: 1) Многомерно-функциональная диагностика ответственности (ОТВ-70); 2) Опросник «Саморегуляция» (модификация методики Осницкого); 3) Опросник инновационной готовности персонала (В.В. Пантелеева, Т.П. Кнышева); 4) Тест отдаленных ассоциаций С. Медника (вербальная креативность); 5) Опросник Г. Блейка – Дж. Мутона; 6) Опросник М. Кёртона «Диагностика инновационности субъекта»; 7) Методика для диагностики функционально-ролевых позиций в команде; 8) «КОС-2»; 9) Методика диагностики общего уровня общительности В.Ф. Ряховского; 10) Экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева и Л.А. Шайгеровой; 11) Тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е.

Крушельницкий); 12) Тест по критическому мышлению СТТ-1 (Н. Непряхин).

Поскольку при использовании близких по содержанию, но не аналогичных тестов, получаемые значения корреляций обычно находятся в средних пределах, мы приняли

удовлетворительными показатели корреляции на уровне значимости от 0,05 до 0,01.

Проведение авторской методики диагностики soft-компетенций позволило получить данные опроса (174 респондента по каждому из блоков), представленные в таблице 1, рисунках 1, 2 и осуществить их анализ.

Таблица 1. – Данные, полученные в ходе диагностики soft-компетенций педагогов (кол-во чел.)

Блоки опросника	Уровни		
	высокий	средний	низкий
«Ответственность»	26	113	35
«Самоорганизация, самоуправление»	70	70	34
«Кросс-функциональность»	35	96	43
«Толерантность»	17	87	70
«Коммуникативность»	70	87	17
«Управление временем»	17	105	52
«Лидерство»	70	70	34
«Критическое мышление»	9	61	104

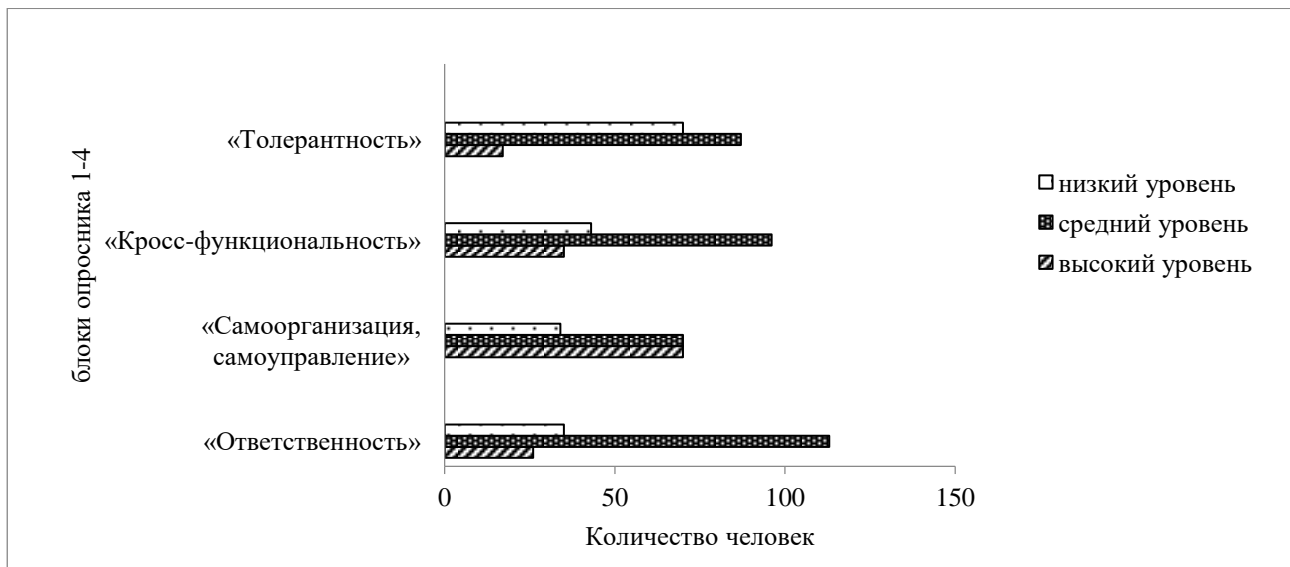


Рисунок 1. – Данные, полученные в ходе диагностики soft-компетенций педагогов по блокам «Ответственность», «Самоорганизация, самоуправление», «Кроссфункциональность», «Толерантность»

Анализ ответов респондентов по блоку «Ответственность» показал, что большая часть опрошенных респондентов отличаются средним уровнем ответственности. Ответственность проявляется в ценностном отношении к педагогической деятельности, обучающимся, педагогическому коллективу, другим участникам образовательных отношений; выражается в осознании необходимости и прогностической готовности предвидеть результаты своей профессиональной деятельности; характеризуется единством нравственного и правового компонентов педагога, которые выступают регуляторами контроля за собственным профессиональным поведением и деятельностью.

Как видно из рисунка 1, высоким уровнем ответственности отличаются 26 (~15%) опрошенных педагогов; 35 (~20%) опрошенных респондентов продемонстрировали низкий уровень выраженности данного показателя.

Анализ ответов респондентов по блоку «Самоорганизация, самоуправление» показал, что 70 (~40%) опрошенных респондентов отличаются средним уровнем самоорганизации, такое же количество педагогов — 70 человек (~40%) показали высокий уровень самоорганизации, что проявляется в целеполагании, целеустремленности, самоанализе, самооценке, самоконтроле и саморегуляции своих профессионально-педагогических действий;

выражается через осознанные особенности воли, интеллекта и в мотивах поведения в деятельности, направленной на разрешение профессионально-педагогических задач; характеризуется внутренними механизмами личностного роста педагога, его когнитивным стилем, динамикой профессионального развития, а также высоким и средним уровнем самоконтроля собственных управляемых действий, наличием целевой направленности и достижением качественно новых результатов педагогической деятельности в условиях управления изменениями, способствуя мотивации саморазвития во всех ее формах и видах.

Вместе с тем, 34 (≈20%) опрошенных респондентов отличаются низким уровнем выраженности данного показателя.

По блоку «Кросс-функциональность» были получены следующие данные. Кросс-функциональность — это свойство команды, а не индивидуума. Команда строится из людей с взаимодополняющими навыками, и только команда может произвести некоторый законченный инкремент продукта, не достижимый каждым в отдельности.

Кросс-функциональное сотрудничество предполагает объединение педагогических работников с различным функциональным опытом для достижения общей цели образовательного процесса. Благодаря кросс-функциональному взаимодействию образовательная организация может: создать систему непрерывного развития, в которой педагогические работники и сотрудники, берут на себя ответственность за проблемы и работают вместе, чтобы найти решения; усилить командную работу, которая повышает вовлеченность каждого в систему постоянного совершенствования; наладить коммуникацию между разрозненными группами людей; повысить вероятность положительных изменений.

Из рисунка 1 видно, что примерно равное количество педагогов обладают высоким и низким уровнем выраженности данной компетенции — 35 человек (≈20%) и 43 человека (≈25%) соответственно, а 96 (≈55%) опрошенных показали сформированность данной компетенции на среднем уровне.

Толерантность является одной из составляющих характеристик успешного общения, межличностных и межгрупповых взаимоотношений, социального познания, профессионального становления личности. В образовательной организации толерантность выступает адекватным принятием особенностей

личных качеств субъектов образовательного процесса, многообразия форм, смыслов и отношений, способствует взаимному пониманию, формированию и развитию доверия в образовательной организации. Толерантность выражается в ценностном отношении к культурному многообразию, навыках для разрешения конфликтов в образовательной среде без давления и принуждения, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и с окружающим миром [4;12].

Акцентируя внимание на том, что толерантность, в первую очередь, характеристика личности взрослой, зрелой, активной, имеющей четкое представление о себе и принимающей «инаковость» другого как равнозначную своей собственной, невозможно не отметить роль данного качества как профессионально значимого в сфере деятельности «человек – человек», а особенно в деятельности педагогического работника. Уважение к личности обучающегося и коллеги, признание его индивидуальности обуславливает положительный результат любого сотрудничества в образовательном процессе. Безусловно, принцип толерантности является основополагающим в педагогической деятельности.

Вместе с тем, анализ ответов респондентов по блоку «Толерантность» показал, что 70 (≈40%) опрошенных показали критически низкий уровень толерантности, 17 (≈10%) опрошенных респондентов – высокий, 87 человек (≈50%) – средний.

Коммуникативность, характеризующаяся полифункциональной способностью к установлению взаимодействия между педагогами и обучающимися, а также другими агентами образования, рассматривается как способность выслушивать и принимать во внимание взгляды всех субъектов образовательного процесса, дискутировать и защищать свою точку зрения, выступать на публике, устанавливая и поддерживать контакты, справляться с разнообразием мнений и конфликтов, сотрудничать и работать в команде, умение вести диалог и монолог, а также владение приемами профессионального общения.

Коммуникативная компетентность педагогического работника обуславливает формирование благоприятного социально-психологического климата в образовательной среде, результативность установления и развития контактов между агентами образования, эффективность общения с точки зрения решения возникающих педагогических ситуаций. Развитие

коммуникативной компетентности педагога можно рассматривать и как один из способов

развития и самореализации участников образовательного процесса.

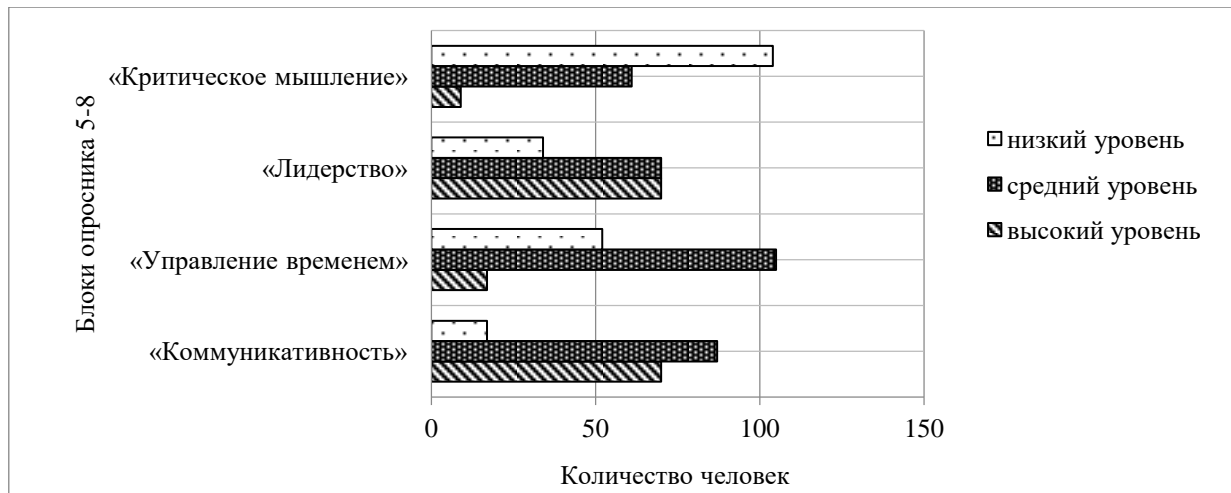


Рисунок 2. – Данные, полученные в ходе диагностики soft-компетенций педагогов, по блоку «Коммуникативность», «Управление временем», «Лидерство», «Критическое мышление»

Проведенное исследование позволило констатировать, что 70 опрошенных респондентов (≈40%) показали высокий уровень сформированности данной компетенции, 87 человек (≈50%) – средний уровень. Вместе с тем 17 опрошенных респондентов (≈10%) отличаются низким уровнем выраженности данного показателя.

По блоку «Управление временем» были получены следующие данные. 52 опрошенных педагога (≈30%) испытывают затруднения при управлении временем, что в будущем способно привести к стрессам и эмоциональному выгоранию.

Ни для кого не секрет, что в современном мире время является одним и ценнейших ресурсов, оставаясь при этом неподконтрольным человеку. У нас нет возможности замедлить его или ускорить, отмотать назад или посмотреть в будущее. Мы способны управлять лишь сами собой в определенном временном отрезке, критически и взвешенно подходить и распределению доступного нам времени. В профессиональной среде мы всегда рассматриваем управление временем именно с позиции управления личной эффективностью, а не управления временем [13]. Из рисунка 2 видно, что 105 опрошенных (≈60%) отличаются средним уровнем выраженности данного показателя.

Пытаясь организовать своё рабочее время и простроить баланс между работой и домом, в реальности, мы оптимизируем свою собственную деятельность, избавляемся от ненужных процессов и улучшаем свои навыки и

компетенции в ключевых аспектах. Из рисунка 2 видно, что только 17 опрошенных педагогов (≈10%) способны эффективно использовать время и, соответственно, способны управлять личной эффективностью.

Анализ ответов респондентов по блоку «Лидерство» показал, что 70 обследованных респонденты (≈40%) имеют высокие притязания на занятие лидерских позиций в коллективах, такое же количество респондентов – 70 человек (≈40%) показали средний уровень. Педагог с высоким лидерским потенциалом понимает эффективность использования стратегии сотрудничества для достижения поставленной цели, определяет роль каждого участника в команде, учитывает в совместной педагогической деятельности особенности поведения и общения коллег, он также способен устанавливать разные виды коммуникации (устную, письменную, вербальную, невербальную, реальную, виртуальную, межличностную и др.) для руководства профессиональной командой и достижения поставленной цели; демонстрирует понимание результатов (последствий) личных действий и планирует последовательность шагов для достижения поставленной цели, контролирует их выполнение, а также эффективно взаимодействует с членами команды, в т.ч. участвует в обмене информацией, знаниями и опытом, и презентации результатов педагогической деятельности команды [14].

Вместе с тем 34 опрошенных респондентов (≈20%) показали низкий уровень сформированности данного показателя.

Еще одна проблемная область нами была выявлена при диагностике такой компетенции как критическое мышление.

Из рисунка 2 видно, что 104 опрошенных респондента (~60%) не используют методы критического анализа и оценки современных научных достижений; не применяют основные принципы критического анализа, не умеют получать новые знания на основе анализа, синтеза и др.; не анализируют данные по сложным научным проблемам, относящимся к профессиональной области; не осуществляют поиск информации и решений на основе действий, эксперимента и опыта, не анализируют проблемы профессиональной деятельности с применением анализа; синтеза и других методов интеллектуальной деятельности и др.

Средний уровень сформированности данного показателя продемонстрировали 61 опрошенных (~35%) и высокий уровень – 9 человек (~5%).

Проведенное исследование soft-компетенций педагогов показало, что большая часть опрошенных респондентов отличаются средним уровнем ответственности и самоорганизации, средней степенью готовности к кросс-функциональному взаимодействию. 40% опрошенных показали критически низкий уровень толерантности, 30% опрошенных педагогов испытывают затруднения при управлении временем, что в будущем способно привести к стрессам и эмоциональному выгоранию. 60% опрошенных респондентов не используют методы критического анализа и оценки современных научных достижений; не анализируют данные по сложным научным проблемам, относящимся к профессиональной области и др. Результаты проведенного исследования показали, что soft-компетенции определяют успешность достижения педагогами поставленных целей профессиональной деятельности, грамотного использования навыков, знаний и способностей в профессиональной деятельности и для достижения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Заключение. Анализ предварительно полученных результатов позволил сформулировать некоторые направления развития soft-компетенций педагогов. Так, в качестве одного из ресурсов развития soft-компетенций может быть рассмотрен переход к цифровизации процесса освоения дополнительных

профессиональных программ, поскольку на современном этапе развития образования цифровые технологии являются новой средой существования и требуют от педагогов иных педагогических технологий и форм работы с обучающимися, высокого уровня выраженности soft-компетенций.

Неформальная модель повышения квалификации, реализуемая посредством включения педагогов в деятельность сетевых профессиональных сообществ (виртуальные и реальные ассоциации, объединения), предоставляет возможность педагогическому сообществу взаимодействовать друг с другом, с различными образовательными организациями по вопросам совместной деятельности, обмена опытом, создания нового интеллектуального продукта (примером может служить неформальная модель повышения квалификации, функционирующая на территории Краснодарского края). Считаем, что включение педагогов в систему неформального повышения квалификации будет содействовать развитию у них soft-компетенций.

При разработке новых дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации), с учетом полученных в ходе настоящего исследования результатов, целесообразно увеличить долю часов интерактивного обучения за счет уменьшения часов традиционной лекционно-семинарской формы обучения, то есть необходимо сделать большинство занятий практико-ориентированными, так как традиционный режим освоения программ повышения квалификации не позволяет реализовать вариативность и гибкость структурных форм организации образовательного процесса.

Развитие soft-компетенций (равно как и hard-компетенций) должно быть регулируемым процессом образовательной системы, обуславливающим хотя бы небольшое опережение относительно социально-экономических трендов развития общества. Обеспечение поля применения новых знаний и компетенций, расширение границ педагогического опыта благодаря профессиональному росту педагога будет способствовать совпадению внешней необходимости и внутренней потребности профессионального развития педагога.

Литература:

1. Навазова Т.Г., Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А. Роль и место социально-психологической готовности к инновациям в системе профессионального роста

педагога / Т.Г. Навазова, И.С. Бубнова, О.Б. Пирожкова, Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. – № 6. – 2019. – С. 122-133.

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

3. Левина Е.Ю. Когнитивный менеджмент для образовательных организаций высшего образования: концепция / Е.Ю. Левина. – Казань: ФГБНУ «ИППСП», 2019. – 28 с.

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

5. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hardskills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников [Электронный ресурс] / А.И. Ивонина, О.Л. Чуланова, Ю.М. Давлетшина // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2017. – № 1. – Т. 9. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf>

6. Ветошкина Т.А., Полянок О.В. Роль «жестких» (hardskills) и «мягких» (softskills) компетенций в профессиональной деятельности / Т.А. Ветошкина, О.В.

Полянок // Агропродовольственная политика России. – № 12(72). – 2017. – С. 58-62.

7. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.

8. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2008. – 351 с.

9. Батурин Н.А. Технология разработки психодиагностических методик: монография / Н.А. Батурин, Н.Н. Мельникова. – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2012. – 135 с.

10. Шмелёв А.Г. Практическая психология: тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом / А.Г. Шмелев. – М.: Маска, 2013. – 688 с.

11. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов / П. Клайн. – Киев. – 1994. – 283 с.

12. Usheva T., Fedosova I., Babitskaya L., Bubnova I., Gordin A. and Kerke V. The Role of Reflexive Support of University Students in the Learning Process. – International Journal of Psychosocial Rehabilitation. – 2020. – Volume 24. – Issue 4. – Pp. 6217-6228.

13. Tatarinova L.V., Kerke V.I., Bubnova I.S. Innovative activity of teachers: study and directions of development. – Espacios. – 2019. – Vol. 40. – № 33. – P. 6.

14. Kerke V., Tatarinova L., Bubnova I., Babitskaya L. & Bakhareva E. Creativity and innovations of teachers of modern school: empirical aspect. – Espacios. – 2020. – Vol. 41. – № 06. – P. 28.

References:

1. Navazova T.G., Bubnova I.S., Pirozhkova O.B., Shibankova L.A. The role and place of socio-psychological readiness for innovations in the system of professional growth of a teacher / T.G. Navazova, I.S. Bubnova, O.B. Pirozhkova, L.A. Shibankova // Kazan Pedagogical Journal. - № 6. - 2019. - S. 122-133.

2. 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: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2020. - 228 p.

3. Levina E.Yu. Cognitive management for educational institutions of higher education: a concept / E.Yu. Levina. - Kazan: FGBNU "IPPSP", 2019. - 28 p.

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

5. Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Yu.M. Modern directions of theoretical and methodological developments in the field of management: the role of soft-skills and hardskills in professional and career development of employees [Electronic resource] / A.I. Ivonina, O. L. Chulanova, Yu.M. Davletshina // Internet magazine "Science". - 2017. - № 1. - T. 9. - Access mode: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf>

6. Vetoshkina T.A., Polyank O.V. The role of "hard" (hardskills) and "soft" (softskills) competencies in professional activity / T.A. Vetoshkina, O.V. Polyank // Agri-food policy of Russia. - № 12(72). - 2017. - S. 58-62.

7. Anastasi A., Urbina S. Psychological testing / A. Anastasi. - SPb.: Peter, 2001. - 688 p.

8. Burlachuk L.F. Psychodiagnostics: a textbook for universities / L.F. Burlachuk. - SPb.: Peter, 2008. - 351 p.

9. Baturin N.A. Technology for the development of psychodiagnostic techniques: monograph / N.A. Baturin, N.N. Melnikov. - Chelyabinsk: Ed. Center SUSU, 2012. - 135 p.

10. Shmelev A.G. Practical testology: testing in education, applied psychology and personnel management / A.G. Shmelev. - M.: Mask, 2013. - 688 p.

11. Kline P. Reference guide to test design / P. Kline. - Kiev. - 1994. - 283 p.

12. Usheva T., Fedosova I., Babitskaya L., Bubnova I., Gordin A. and Kerke V. The Role of Reflexive Support of University Students in the Learning Process. - International Journal of Psychosocial Rehabilitation. - 2020. - Volume 24. - Issue 4. - Pp. 6217-6228.

13. Tatarinova L.V., Kerke V.I., Bubnova I.S. Innovative activity of teachers: study and directions of development. - Espacios. - 2019. - Vol. 40. - № 33. - P. 6.

14. Kerke V., Tatarinova L., Bubnova I., Babitskaya L. & Bakhareva E. Creativity and innovations of teachers of modern school: empirical aspect. - Espacios. - 2020. - Vol. 41. - № 06. - P. 28.

УДК.378

Исследование творческого саморазвития будущих учителей начальной школы

Research on creative self-development of future primary-school teachers

Хафизова А.А., Институт психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», aigulj@mail.ru

Закирова В.Г., Институт психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», zakirovav-2011@mail.ru

Khafizova A., Institute of Psychology and Education Kazan (Volga Region) Federal University, aigulj@mail.ru

Zakirova V., Institute of Psychology and Education Kazan (Volga Region) Federal University, zakirovav-2011@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.007

Ключевые слова: саморазвитие, творческое саморазвитие, будущий учитель начальной школы, компоненты творческого саморазвития, уровень творческого саморазвития, современное образование, творческий потенциал.

Keywords: self-development, creative self-development, future primary school teacher, components of creative self-development, level of creative self-development, modern education, creative potential.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена стремительной трансформацией образовательной системы, которая предъявляет обучающимся, педагогам и студентам – будущим учителям актуализацию имеющихся теоретических знаний, нестандартные решения практических ситуаций и задач, проявления новых учебных достижений и колоссальное количество других критериев. Становление студента-педагога как профессионального учителя с высокой квалификацией – процесс длительный и требует активизации персональных качеств личности. Для преодоления барьеров профессиональной деятельности и мягкой адаптации к переменам в образовательной системе будущий учитель начальной школы должен уметь выискивать пути саморазвития, повышать творческое саморазвитие. Способности к творческому саморазвитию будущих учителей начальной школы позволят успешно исполнять профессиональные требования. В статье анализируется уровень творческого саморазвития студентов – будущих учителей начальной школы, исходя из результатов констатирующего, формирующего, контрольного этапов исследования. При реализации исследования использовались диагностические инструменты: тест В.И. Андреева и авторская анкета, содержащая компоненты творческого саморазвития. При решении проблемы творческого саморазвития будущих учителей начальной школы использовались практические задания с творческим уклоном. Отслежена динамика базовых компонентов творческого саморазвития будущих учителей начальной школы. Проанализированы и интерпретированы результаты исследования. Будущий учитель начальной школы – многогранный и универсальный профессионал, выступает главенствующим компонентом образовательной системы и своими действиями формирует, влияет на образовательный процесс.

Abstract. The relevance of the article is due to the rapid transformation of the educational system, which presents students, teachers and students – future teachers with the actualization of existing theoretical knowledge, non-standard solutions to practical situations and problems, the manifestation of new educational achievements and a colossal number of other criteria. The formation of a student-teacher as a professional teacher with high qualifications is a long process and requires the activation of personal qualities of the individual. To overcome the barriers of professional activity and soft adaptation to changes in the educational system, the future primary-school teacher should be able to look for ways of self-development, increase creative self-development. The ability for creative self-development of future primary school teachers will allow them to fulfill successfully their professional requirements. The article analyzes the level of creative self-development of students – future primary school teachers, based on the results of the ascertaining, formative, control stages of the study. During the implementation of the study, diagnostic tools were used:

V.I. Andreev and the author's questionnaire containing components of creative self-development. When solving the problem of creative self-development within future primary-school teachers, practical tasks with a creative bias were used. The dynamics of the basic components of creative self-development of future primary-school teachers is tracked. The research results are analyzed and interpreted. The future primary school teacher is a multifaceted and universal professional who acts as the dominant component of the educational system and, through his actions, shapes, influences the educational process.

Введение. Образовательный процесс современности мобилизует педагогов и обучающихся к освоению общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Первостепенным ориентиром профессионального становления будущего учителя, а именно создания творческого потенциала, умения развиваться творчески и профессионально становится проявление личностных характеристик будущего учителя. Претенциозное саморазвитие, творческое развитие будущих учителей в учебном процессе университета выступает в совокупности с индивидуализированностью студента и гранями субъективного саморазвития. Будущие учителя начинают проявлять саморазвитие при реализации конкретных методов и приёмов педагогической технологии, гарантирующих творческое развитие и творческое саморазвитие.

Саморазвитие личности исходит от потребностей современного мира и духовной сущности индивида, корни которой произрастают из древних веков. Анализируя проблему творческого саморазвития, источники указывают нам путь на разные эпохи совершенствования человеческой мысли. Данный анализ отслеживает идею педагогического, психологического, философского аспектов саморазвития от прошлого к настоящему, консолидируя в монолитную систему, которая очерчивает эволюцию творческого саморазвития. Эволюция позволяет нарисовать образ модернизированного саморазвития, обеспечивая организацию деятельности, нацеленную на изыскание методологической базы творческого саморазвития. Саморазвитие можно истолковывать с интересом в идеальном построении своей личности с учётом специфичности научных знаний, устремляясь в бездну души личности и к абстрактному началу бытия. Современная жизнь с её необузданными противоречиями и историческими надломами увеличивает значимость способности личности к адекватному саморазвитию, а впоследствии творческому саморазвитию. Начальное обращение к саморазвитию указывают на изречения Фалеса Милетского «познай самого себя», который акцентировал внимание на сложности изучения самого себя. Далее история

философии обращается к цитате Гераклита «Я исследую самого себя» [9].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования уровня бакалавриат, по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» также выделяет формирование саморазвития и творческих составляющих в выпускниках – будущих учителей. Данный ФГОС прописывает овладение следующими компетенциями творческой направленности:

- способность к самоорганизации и самообразованию (общекультурная компетенция 6);
- способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (профессиональная компетенция 7);
- способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (профессиональная компетенция 10) [14].

Соответственно, компетентность будущих учителей, уровень их профессионализма, авторитетность в будущей профессиональной среде обусловлены личностным творческим потенциалом, аспектом творческого саморазвития, устоявшимися принципами творческих способностей. Приобретённые и сформированные качества способствуют собственным ресурсам регулировать исключительные случаи в профессиональной сфере и в жизни. Соответственно творческая эволюция в будущих учителях вполне позволяет превращаться в квалифицированных специалистов.

Обзор отечественной и зарубежной литературы. Осознание творческого саморазвития, реформы саморазвития в смысловых, интенциональных и процессуальных подходах активно освещается в исследовательских работах многих авторов современности. Описание процессов саморазвития отражены в статьях Сергеевой Н.И., Авакян И.Б., Афанасьевой Е.Г., Куровского В.Н., Михальцовой Л.Ф., Воронина Б.С., Усмановой С.Г. и других. Перечисленные авторы актуализируют в своих научных трудах потребность в саморазвитии, изменение личностных характеристик в процессе саморазвития и уделяют значительное внимание анализу протекания процесса саморазвития.

Практически все авторы во главу проблемы саморазвития ставят потребности трансформации образования, отмечая, что процесс саморазвития личности, саморазвития педагогов продиктован ежегодными изменениями в образовательном пространстве. Непосредственно изучение проблемы творческого саморазвития характеризуется цельностью и согласованностью [1;3;8;12;13]. В научной литературе отмечаются неоднородные подходы к определению понятия «творческое саморазвитие» и представлены в трудах философов, психологов, педагогов и других учёных. Проблемы творческого саморазвития личности описываются в трудах отечественных учёных Калошиной И.П., Кашапова М.М., Шарипова Ф.В. и многих других. Актуализация творческого саморазвития представлена в научных трудах, статьях иностранных учёных А. Adler, Н. Meyer, W. Matess, Plucker J.A., Beghetto R.A., & Dow G.T. и других.

Образовательная организация должна располагать арсеналом инновационных «педагогических инструментов» для творческого развития студентов, применять определенные средства педагогической технологии, необходимые для самостоятельного запуска процесса творческого саморазвития и личностного развития будущих учителей начальной школы. Соответственно, проблемой нашего исследования являются выявление уровня творческого потенциала и оценка личностных качеств на творческое саморазвитие будущих учителей начальной школы.

Формирование целей исследования. Экспериментальной базой для реализации исследования стал Казанский федеральный университет и охватил 86 обучающихся – будущих учителей начальной школы. Исследование проходило в первом семестре 2019–2020 учебного года и содержало три этапа с соответствующими целями:

- констатирующий этап исследования – синопсис проблемы исследования, определение исходного уровня творческого саморазвития и наличия личностно-индивидуальных компонентов творческого саморазвития;

- формирующий этап исследования – обеспечение повышения уровня творческого саморазвития обучающихся путем разработки и реализации мероприятий для развивающего формирования компонентов творческого саморазвития;

- контрольный этап исследования – определение уровня творческого саморазвития и анализ выдвинутой проблемы, после реализации

формирующих мероприятий с творческими заданиями.

Цель статьи заключается в определении уровня творческого потенциала и творческого саморазвития будущих учителей начальной школы. Положительной динамике творческого потенциала и творческого саморазвития должен способствовать комплекс мероприятий формирующего этапа. Для этого необходимо реализовать исследование в три этапа.

Материалы и методы исследования. Для достижения поставленных целей исследования использовался анализ научной литературы, изучение педагогического опыта, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ, обработка результатов методами описательной статистики. На констатирующем и контрольном этапах исследования нами были выбраны два диагностических инструмента. Первым инструментом выступает тест В.И. Андреева «Оценка уровня творческого потенциала», в котором применяется десятибалльная шкала самооценки личностных качеств либо частоты их проявления, характеризующие уровень развития творческого потенциала [2]. При прохождении теста необходимо оценить собственный уровень развития соответствующего качества, где наивысший 10 уровень, а низший 1 уровень. Параллельно с тестированием предложили будущим учителям начальной школы авторскую анкету «Определение уровня творческого саморазвития» с двадцатью закрытыми вопросами для определения уровня творческого саморазвития, содержащую в себе пятнадцать компонентов творческого саморазвития. Компоненты творческого саморазвития были выделены на основе анализа научной литературы. В анкете использовалась пятибалльная шкала с утверждениями: 5 – полностью соответствует действительности, а 1 – не соответствует действительности. При этом учтены содержание и словесная формулировка общих утверждений, которые отражают специфичность исследования и вопросы фонового характера, предназначенных для отслеживания существенных признаков творческого саморазвития будущих учителей начальной школы. Диагностика проводилась в очной форме, непринужденной обстановке, респонденты заполняли опросные листы письменно и располагали необходимой устной инструкцией заполнения.

Результаты исследования. Для оценки уровня творческого потенциала 86 респондентов – будущих учителей начальной школы прошли тестирование, аттестовав собственные качества

по десятибалльной шкале самооценки личностных качеств либо частоты их проявления, характеризующие уровень развития творческого потенциала. После тестирования респондентам была предложена авторская анкета с двадцатью закрытыми вопросами для определения уровня творческого саморазвития, содержащая в себе пятнадцать компонентов творческого саморазвития. Анализ научной литературы позволил выявить такие качества в человеке, как самодвижение, самопознание [7], генетическая предрасположенность и саморефлексия, самотворчество [15] реализация себя как личности, обучение на протяжении всей жизни [17], аккумуляция энергии [5], планирование, созидательная деятельность [16], кооперация индивидуальных особенностей, потенциал окружающей среды [10] и много других качеств личности, содействующих творческому саморазвитию. Впоследствии данные характеристики личности составили фундаментальную основу авторской анкеты и выступали в качестве критериальных компонентов процесса творческого саморазвития. Результаты констатирующего этапа исследования представлены ниже.

Один из предложенных вопросов теста В.И. Андреева «Оценка уровня творческого потенциала» звучал так: «Как часто решение возникающих у Вас проблем зависит от Вашей энергии и напористости?». Большая часть респондентов контрольной группы 22% остановили свой выбор на восьмом уровне. Седьмой уровень выбрали 15,3% тестируемых, а предпоследний девятый уровень 10,9%. Похожая картина сложилась и в экспериментальной группе, где большинство респондентов 18,2% выбрали восьмой уровень, а девятый уровень – 12,2%. На вопрос «Как часто Вам приходилось отстаивать свои принципы, убеждения?» участники тестирования контрольной и экспериментальной групп выдвинули практические идентичные ответы: седьмой уровень (15,2% и 14,8% соответственно), восьмой уровень (13,3% и 12,5%), девятый уровень (8,5% и 8,4%). При обдумывании ответа на данный вопрос большинство респондентов устно озвучили, что в современном мире необходимо учиться отстаивать свои принципы, убеждения, уметь избегать столкновения разносторонних личностных интересов, когда некоторые вынуждены обращаться за психологической помощью либо проходить курсы-тренинги по «искусству убеждения». В четырнадцатом вопросе теста В.И. Андреева: «Как часто и в какой степени Ваши идеи, проекты удаётся

воплотить в жизнь?» ответы респондентов распределились следующим образом: седьмой уровень 18,9% контрольная группа и 19,3% экспериментальная группа, восьмой уровень 17,9% и 17,4% соответственно, девятый уровень 6,9% и 7,3% соответственно. Респонденты устно отметили, что воплощение идей и проектов даётся легко при наличии поддержки близких людей, тщательного анализа и планирования самого процесса реализации замыслов.

После тестирования будущим учителям начальной школы было предложено ответить на вопросы авторской анкеты «Определение уровня творческого саморазвития». Анкета содержит такие вопросы, как: «Мои способности и умения соответствуют выбранной профессии», «Я не останавливаюсь на достигнутом, нахожусь в постоянном самосовершенствовании», «Накопленная жизненная энергия позволяет мне активно мобилизоваться и трансформироваться во внешнем мире», «Я обладаю созидательным характером для коррекции и решения противоречивых проблем» и другие вопросы, в которые заложены компоненты творческого саморазвития для будущего учителя начальной школы. Результаты анкетирования подверглись обработке и приведены к усредненным значениям, но можно было видеть, что показатели контрольной и экспериментальной группы существенно не отличаются: средний показатель анкетирования в контрольной группе 3,54 балла из 5 максимально возможных, а в экспериментальной группе 3,52 из 5 максимально возможных. Таким образом, мы предполагаем, что наличие компонентов творческого саморазвития у будущих учителей начальной школы на момент реализации констатирующего эксперимента находится на одном уровне.

Для реализации формирующего этапа исследования мы анализировали теорию интерактивного обучения, выделили творческие (эвристические) педагогические технологии, разобрали педагогические методы и приёмы, актуализировали теоретические знания по дидактике учебных занятий. Данные мероприятия позволили спроектировать частично лекционные занятия и практические занятия с творческим уклоном для будущих учителей начальной школы экспериментальной группы [4;6;18;19;20]. Были разработаны педагогические правила, способствующие внедрению творческих (эвристических) педагогических технологий в учебный процесс. Практические занятия в экспериментальной группе содержали задания, которые требуют создания особенных объектов определённого вида, при котором

актуализировался теоретический материал, тренировались навыки и умения, обучающиеся овладевали практическими навыками. Например, одно из практических занятий прошло в формате групповой работы (был определён руководитель подгруппы, с целью реализации управленческих решений, которые выступают одним из компонентов творческого саморазвития), где студентам предоставили ватман, фломастеры, карандаши, клей, маркеры, стикеры и другие заранее приготовленные канцтовары. Задача каждой подгруппы: отобразить на ватмане, который является образовательным пространством начального образования, права и обязанности учителя и школьника в соответствии с нормативно-правовыми документами, действующими на территории Российской Федерации [11]. Другое практическое занятие было направлено на разработку частной образовательной организации, а именно бренда, логотипа, миссии, цели, рекламного слогана и других управленческих, маркетинговых составляющих, необходимых при создании новой организации. Спроектированные частично лекционные и практические занятия с творческим уклоном в большей степени реализовывались в интерактивном формате с постоянной обратной связью от будущих учителей начальной школы экспериментальной группы. По завершению формирующих мероприятий студентам контрольной и экспериментальной групп снова предложили пройти тест и заполнить анкету. Результаты контрольного этапа представлены ниже.

На вопрос теста «Как часто решение возникающих у Вас проблем зависит от Вашей энергии и напористости?» показатели контрольной группы изменились незначительно, и большая часть 22,5% также предпочла восьмой уровень. В экспериментальной группе на констатирующем этапе были выбраны также низкие первый и второй уровни, а на контрольном этапе первые три уровня остались на нулевой позиции, и большая часть респондентов 29,5% заняли седьмой уровень. Показатели восьмого и девятого уровня прибавились и составили 20,1% и 15,9% соответственно. На вопрос «Как часто Вам приходилось отстаивать свои принципы, убеждения?» 15,8% участников тестирования контрольной группы выбрали восьмой уровень, на девятом уровне остались 12,9%. В экспериментальной группе на контрольном этапе нулевым остались первый и второй уровень, против констатирующего, когда присутствовала пара ответов. Значительно увеличились

показатели восьмого уровня: с 12,5% на констатирующем этапе до 22,8% на контрольном. В четырнадцатом вопросе теста, «Как часто и в какой степени Ваши идеи, проекты удаётся воплотить в жизнь?» ответы респондентов контрольной группы существенно не изменились. В экспериментальной группе лидирующие позиции занимают также седьмой уровень с увеличением на 3,4%, восьмой уровень увеличился на 3,1%, девятый уровень увеличился на 2%, десятый – на 2,7%. Результаты творческой анкеты на контрольном этапе подверглись обработке, приведены к усредненным значениям, были сопоставлены с констатирующим этапом. Средний показатель анкетирования в контрольной группе на контрольном этапе увеличился на 0,21 балла и составил 3,75 балла из 5 максимально возможных. В экспериментальной группе средний балл увеличился значительно на 1,07 балла и составил в экспериментальной группе 4,59 балла из 5 максимально возможных. Одним из базовых компонентов творческого саморазвития выступает саморефлексия. В экспериментальной группе на констатирующем этапе компонент саморефлексии составлял 3,4 балла, на контрольном этапе увеличился до 4 из 5 возможных. Анализ научной литературы показал, что рефлексия позволяет устранить пассивность, повысить самооценку и осмыслить свои действия для дальнейшего развития, творческого саморазвития. Еще один компонент творческого саморазвития – это обучение на протяжении всей жизни. Любые приобретаемые знания всегда выступают в первостепенном значении для профессионального становления. Не только знания, полученные в образовательной организации, способствуют развитию, а будущие учителя начальной школы экспериментальной группы имеют возможность черпать дополнительные знания в разных кружках, изучать опыт от педагогов-наставников, посещать курсы подготовки. В совокупности постоянное овладение новыми знаниями и использование полученных навыков открывают новые возможности для творческого саморазвития. Таким образом, мы предполагаем, что увеличение показателей теста и анкеты экспериментальной группы на контрольном этапе связано с внедрением в учебный процесс педагогических правил, активным применением заданий с творческим уклоном, реализацией творческой (эвристической) педагогической технологии, а также успешным выполнением спроектированных учебных занятий.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. По

результатам исследования можно утверждать, что комплекс мероприятий формирующего этапа способствовал творческому саморазвитию будущих учителей начальной школы, так как творческий потенциал имел тенденцию к увеличению, а компоненты творческого саморазвития формировались ускоренно. Следовательно, творческая эволюция в будущих учителях начальной школы повышает их квалификацию, и трансформируют студентов-педагогов в специалистов начальной школы. По итогам исследования сделан вывод, что прогрессия творческого потенциала даёт возможность будущим учителям начальной школы наращивать личностные компоненты творческого саморазвития, которые имеют ценность в перспективной профессиональной деятельности. В результате исследования обнаружена динамика интереса и готовности к творческому саморазвитию. Будущие учителя начальной школы открыты к саморазвитию и осознают значимость творческого саморазвития. Анализ и интерпретация описанного выше

исследования является частью продолжающегося исследования по педагогической технологии творческого саморазвития будущих учителей начальной школы. В проектной стадии находится комплектование компонентов творческого саморазвития в блоки, корректируется модель педагогической технологии творческого саморазвития, а также дополнительно анализируются результаты 54 респондентов, с которыми удалось частично реализовать формирующие мероприятия в условиях дистанционного обучения. Исследования в области творческого саморазвития всегда актуальны. Современный мир испытывает дефицит в творческо-мобильных людях, выстраивается проблема самореализации и саморазвития личности, которая проявляет сложности во многих науках. Творческое саморазвитие в жизнедеятельности людей занимает одно из главенствующих положений в процессе саморазвития человека и выступает индикатором личных достижений.

Литература:

1. Авакян И.Б. Стремление к саморазвитию как фактор инновационной готовности преподавателей вузов / И.Б. Авакян // Образование и саморазвитие. – 2020. - № 2. – С. 88–102.
2. Андреев В.И. Пакет десяти тестов на оценку интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности / В.И. Андреев // Казань: СКМ. – 1992. – С. 45.
3. Афанасьева Е.Г. Система работы классного руководителя колледжа по формированию у студентов направленности на самообразование и саморазвитие / Е.Г. Афанасьева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 2(19). – С. 77–80.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Педагогика, 1989. – С. 190.
5. Богоявленская Д.Б. Проблемы диагностики креативности / Д.Б. Богоявленская // Журнал практического психолога. - 2007. - № 33. - С. 133–148.
6. Голованова И.И. Практики интерактивного обучения: метод, пособие / И.И. Голованова, Е.В. Асафова, Н.В. Телегина. – Казань: Казан. ун-т, 2014. – 288 с.
7. Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. История зарубежной педагогики и философия образования / А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко. – 2000. – С. 480.
8. Куровский В.Н., Михальцова Л.Ф., Воронин Б.С. Педагогическая технология творческого саморазвития будущих педагогов на основе формирования ценностей как современная проблема российского образования / В.Н. Куровский, Л.Ф. Михальцова, Б.С. Воронин // Вестник томского государственного педагогического университета. – 2018. - № 5(194). - С. 175–182.
9. Лихачев Б. Философия воспитания / Б. Лихачев. – Litres, 2019. – С. 470.
10. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. - М., 1976.
11. Программа дисциплины «Правовые основы управления» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kpfu.ru/pdf/portal/oop2/415818.pdf#5269>
12. Сергеева Н.И. Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога / Н.И. Сергеева // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 2. - С. 95–102.
13. Усманова С.Г. Саморазвитие преподавателя вуза – основа его профессиональной деятельности / С.Г. Усманова // Поволжский педагогический вестник. - 2014. - № 4-5. - С. 37–39.
14. ФГОС 44.03.01 «Педагогическое образование» / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. № 1426.
15. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. - Рига, ПЦ «Эксперимент», 1997. – С. 277.
16. Шарипов Ф.В. Психология и педагогика творчества и обучение исследовательской деятельности: педагогическая инноватика: учебник для

вузов [Электронный ресурс] / Ф.В. Шарипов - М.: Логос, 2017. - 584 с. - Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785986991597>

17. Щукина М.А. Психология саморазвития личности: монография [Электронный ресурс] / М.А. Щукина - СПб: СПбГУ, 2015. - 348 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/941690>

18. Mattes W. Methoden für den Unterricht: 75

komakte Übersichten für Lehrende und Lernende. – Schöningh, 2002. – S. 132.

19. Meyer H. Unterrichtsentwicklung: Buch mit CD-ROM. – Cornelsen Schulverlage, 2015. – S. 435.

20. Palmer C. Berufsbezogene Kreativitätsdiagnostik: Entwicklung und Validierung eines Verfahrens zur Erfassung der personalen Voraussetzungen von Innovationen. – 2015.

References:

1. Avakyan I.B. Striving for self-development as a factor of the innovative readiness of university teachers / I.B. Avakyan // Education and self-development. - 2020. - № 2. - P. 88–102.

2. Andreev V.I. A package of ten tests for assessing intelligence, competitiveness and creative potential of a person / V.I. Andreev // Kazan: SKAM. - 1992. - S. 45.

3. Afanasyeva E.G. The system of work of the class teacher of the college for the formation of students' focus on self-education and self-development / E.G. Afanasyeva // Baltic Humanitarian Journal. - 2017. - Т. 6. - № 2(19). - Pp. 77–80.

4. Bepalko V.P. The components of pedagogical technology / V.P. Bepalko. - Pedagogy, 1989. - S. 190.

5. Bogoyavlenskaya D.B. Problems of diagnostics of creativity / D.B. Epiphany // Journal of Practical Psychologist. - 2007. - № 33. - P. 133-148.

6. Golovanov I.I. Interactive learning practices: method. allowance / I.I. Golovanova, E.V. Asafova, N.V. Telegin. - Kazan: Kazan. un-t, 2014. - 288 p.

7. Dukhavneva A.V., Stolyarenko L.D. History of foreign pedagogy and philosophy of education / A.V. Dukhavneva, L.D. Stolyarenko. - 2000. - S. 480.

8. Kurovsky V.N., Mikhaltsova L.F., Voronin B.S. Pedagogical technology of creative self-development of future teachers based on the formation of values as a modern problem of Russian education / V.N. Kurovsky, L.F. Mikhaltsova, B.S. Voronin // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2018. - № 5(194). - S. 175-182.

9. Likhachev B. Philosophy of education / B. Likhachev. - Litres, 2019. - P. 470.

10. Ponomarev Ya.A. Psychology of creativity / Ya.A. Ponomarev. - M., 1976.

11. The program of the discipline "Legal foundations of management" [Electronic resource]. - Access mode:

<https://kpfu.ru/pdf/portal/oop2/415818.pdf#5269>

12. Sergeeva N.I. Professional and personal self-development as the goal of the teacher's professional growth / N.I. Sergeeva // Modern problems of science and education. - 2015. - № 2. - P. 95–102.

13. Usmanova S.G. Self-development of a university teacher is the basis of his professional activity / S.G. Usmanova // Volga Pedagogical Bulletin. - 2014. - № 4-5. - S. 37–39.

14. FSES 44.03.01 "Pedagogical education" / Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 4, 2015 No. 1426.

15. Zuckerman G.A. Psychology of self-development: a task for adolescents and their teachers / G.A. Zuckerman. - Riga, PC "Experiment", 1997. - P. 277.

16. Sharipov F.V. Psychology and pedagogy of creativity and teaching of research activity: pedagogical innovation: textbook for universities [Electronic resource] / F.V. Sharipov - M.: Logos, 2017. - 584 p. - Access mode: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785986991597>

17. Shchukina M.A. Psychology of personality self-development: monograph [Electronic resource] / M.A. Shchukina. - SPb: SPbGU, 2015. - 348 p. - Access mode: <http://znanium.com/catalog/product/941690>

18. Mattes W. Methoden für den Unterricht: 75 komakte Übersichten für Lehrende und Lernende. - Schöningh, 2002. - S. 132.

19. Meyer H. Unterrichtsentwicklung: Buch mit CD-ROM. - Cornelsen Schulverlage, 2015. - S. 435.

20. Palmer C. Berufsbezogene Kreativitätsdiagnostik: Entwicklung und Validierung eines Verfahrens zur Erfassung der personalen Voraussetzungen von Innovationen. - 2015.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 378

Проектирование содержания модуля «Теория и практика воспитания» в аспекте формирования у педагогов концептосферы воспитательной деятельности

Designing the content of the module "Theory and practice of education" in the aspect of forming the concept sphere of educational activity for teachers

Зачиняева Е.Ф., Дальневосточный федеральный университет, *elena10fz@gmail.com*

Баткаева Я.А., Дальневосточный федеральный университет, *yana_batkaeva312@mail.ru*

Zachinyaeva E., Far East Federal University, *elena10fz@gmail.com*

Batkaeva Ya., Far Eastern Federal University, *yana_batkaeva312@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.008

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-313-90036.

Ключевые слова: воспитание, стратегия воспитательной деятельности, подготовка педагога, магистратура, содержание образовательного модуля, проектировочная компетенция, концептосфера воспитательной деятельности.

Keywords: education, strategy of educational activity, teacher training, master's degree, content of the educational module, design competence, concept sphere of educational activity.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения дидактических условий формирования компетенций профессионального проектирования и реализации воспитательной деятельности у педагогов в период обучения в магистратуре. Проведенный анализ современной научной литературы по вопросам подготовки и переподготовки педагогов позволил авторам спроектировать содержание образовательного модуля «Теория и практика воспитания». Выделение структурных элементов модуля, их содержания, определение тактики преподавания выполнено в аспекте подготовки магистрантов к построению лично-профессиональной стратегии воспитательной деятельности. Предлагаемая логика призвана обеспечить подготовку педагога-воспитателя, способного профессионально осуществлять воспитательную деятельность с опорой на целостное обновляющееся педагогическое знание и лично-профессиональные ценности и смыслы.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the didactic conditions for the formation of professional project competencies and of educational activities of teachers while studying at the master's degree program. The conducted analysis of modern scientific literature on training and retraining of teachers allowed the authors to design the content of the educational module "theory and practice of education". The identification of the module's structural elements, their content, and the definition of teaching tactics is performed in the aspect of preparing undergraduates to build a personal and professional strategy for educational activities. The proposed logic is designed to provide training for a teacher-educator who is able to carry out professionally educational activities based on holistic updated pedagogical knowledge and personal and professional values and meanings.

Введение. Современная теория воспитания остается самой дискуссионной областью в педагогическом научном знании. По мнению ведущих отечественных ученых в области воспитания, на протяжении последних двух десятилетий теория воспитания переживает этап парадигмального сдвига, обусловленного отказом

от социалистической теории воспитания и переходом к гуманизации и демократизации [1;2].

Теория воспитания представляет собой сегодня многообразие педагогических подходов, концепций, теоретических моделей, выстроенных на разных основаниях, направленных на разные цели и предполагающих разную педагогическую

практику. Ученые отмечают, что по некоторым методологическим вопросам, таким, как новое понимание сущности принципов, закономерностей, содержания, методов и технологий воспитания, по ряду базовых понятий теории воспитания, продолжается дискуссия и консенсус не достигнут [1].

В исследованиях А.Н. Шевелева показано, что тезаурус историко-педагогического знания в области воспитания сегодня обновляется максимально интенсивно по сравнению с другими областями педагогики, например, с дидактикой [3]. Это приводит к размытости и неоднозначности понятийного аппарата педагогики, возникает несогласованность педагогической теории и практики. Педагогу сложно удержать в сознании множество концепций, определить собственную позицию в пространстве воспитания, в образовательных организациях наблюдается имитация воспитания [4;5].

Мозаичность теории воспитания, отсутствие консенсуса среди ученых по ряду базовых положений затрудняет разработку учебно-методической программы преподавания теории воспитания в вузе. В данной статье речь идет о преподавании образовательного модуля «Теория и практика воспитания» в магистратуре, обеспечивающего реализацию магистерской программы «Воспитательные практики» в Дальневосточном федеральном университете. Контингент обучающихся на данной программе представлен педагогами, осуществляющими профессиональную деятельность в различных образовательных организациях. Обучающиеся формулируют запрос на овладение компетенциями профессионального проектирования и реализации воспитательной деятельности.

Постановка проблемы.

В данной работе зададимся следующими вопросами:

1. Как сформировать у студентов магистратуры методологическую культуру воспитательной деятельности?
2. Как помочь педагогам упорядочить возможные варианты воспитательной деятельности и выработать лично-профессиональную стратегию воспитательной деятельности?
3. Как, исходя из поставленных вопросов, определить содержание и логику преподавания образовательного модуля «Теория и практика воспитания»?
4. Каковы дидактические условия формирования компетенций профессионального

проектирования и реализации воспитательной деятельности?

Методология исследования.

Методологическим основанием проектирования содержания образовательного модуля «Теория и практика воспитания» выступают педагогическая праксиология как общая теория педагогической деятельности и концепция укрупнения дидактических единиц П.М. Эрдниева [6].

Предметом данного исследования является проектирование содержания модуля «Теория и практика воспитания».

Для того, чтобы ответить на поставленные выше вопросы, необходимо выполнить следующие действия:

- определить, что следует понимать под методологической культурой педагога и лично-профессиональной стратегией воспитательной деятельности;
- выполнить проектирование содержания модуля «Теория и практика воспитания»;
- определить дидактические условия формирования компетенций профессионального проектирования и реализации эффективной воспитательной деятельности.

Результаты исследования. И.А Колесникова, описывая логику подготовки воспитателя в современных социокультурных условиях, подчеркивает значимость формирования методологических и праксеологических основ воспитательной деятельности, которые позволят педагогу составить системное представление о многомерности воспитательного контекста, ориентироваться в многообразии существующих концепций, упорядочить возможные стратегические варианты воспитательной деятельности и концептуализировать собственное профессиональное поведение.

Под методологической культурой педагога, вслед за А.Ф. Закировой, будем понимать личностное образование, среди ключевых признаков которого ученый выделяет умение экстраполировать идеи и смыслы, заложенные в теоретических моделях, в проекты и планы практического преобразования; авторство педагога в научно-теоретическом осмыслении реальности; рефлексия содержания педагогической деятельности [7, с.189]. Методологическая культура педагога предполагает проектирование и конструирование воспитательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическую рефлексия [8].

Высшим уровнем профессионального развития педагога И.А. Колесникова определяет

концептуализацию профессионального поведения, что может рассматриваться преподавателями, работающими в системе профессионального образования, как значимая характеристика образа выпускника и задавать общую схему подготовки педагога-воспитателя [9, с. 176].

Одним из аспектов нашего исследования выступает феномен «концептосфера воспитательной деятельности» и ее роль в подготовке педагога-воспитателя. Полагаем, что концептуализация профессионального поведения педагога возможна при наличии двух составляющих: концептосферы и стратегии профессионального поведения. Основу данных составляющих возможно и целесообразно формировать на этапе профессиональной подготовки. Уровень магистратуры более благоприятен для этого в силу того, что учебный процесс происходит параллельно с профессиональной деятельностью в образовательных организациях.

В ходе теоретического анализа литературы установили, что концептосфера как важный элемент мышления педагога обеспечивает слияние абстрактных дефиниций науки с профессиональным опытом, создавая в сознании целостное представление о собственной профессиональной деятельности. Концептосфера воспитательной деятельности – это субъективная система педагогических концептов (ключевых смыслов), репрезентирующих целостную научную картину организуемого педагогом процесса воспитательной деятельности, выстроенной на основе профессионально-личностных ценностей и смыслов. Динамичная структура концептосферы позволяет подстраивать существующую в сознании систему знаний под конкретную ситуацию, встраивать в эту систему новые знания, обогащать имеющиеся представления, а самое главное, выбирать целевой ориентир деятельности в зависимости от интереса носителя концептосферы [10].

Проектирование модуля «Теория и практика воспитания» осуществлялось с опорой на структурную целостность научной теории воспитания (как объективированный источник формирования концептосферы) и идеальную характеристику педагога-воспитателя – концептуальность профессионального поведения.

И.А. Колесникова под концептуальностью поведения подразумевает следующие характеристики:

– теоретически обоснованное и осознанное целеполагание с опорой на личностно значимую систему ценностей;

– наличие индивидуально-личностной стратегии достижения целей воспитания;

– методически оформленный и целесообразный выбор профессиональных действий, их логичность, структурность и системность;

– наличие развитой рефлексии, в силу чего педагог умеет получить «знание о незнании» и «знание о неумении»;

– ярко выраженная способность к созданию авторских вариантов решения воспитательных задач [2, с.10].

Достижение концептуальности воспитательной деятельности возможно, по мнению методолога, при самоопределении педагога в парадигмальном, социокультурном, стратегическом отношении, то есть при условии методологического осмысления собственной деятельности.

Данные положения определили логику проектирования содержания модуля «Теория и практика воспитания» в магистерской программе «Воспитательные практики». Ожидаемым результатом изучения модуля является методологическая, методическая и технологическая оснащенность выпускника (сформированы компетенции профессионального проектирования и реализации воспитательной деятельности), продуктом – разработанная индивидуально-личностная стратегия воспитательной деятельности. Наличие концептосферы воспитательной деятельности рассматриваем как условие достижения ожидаемого результата.

Личностно-профессиональная стратегия в нашем понимании – это модель собственной профессиональной деятельности, ориентированная на достижение долгосрочных целей, производных от системы личностно-профессиональных смыслов педагога. По мнению И.А. Колесниковой, стратегия – это «интенция, формирующая ценностно-смысловую доминанту» направленности профессиональной деятельности, поддерживающая неуклонное следование намеченному замыслу [9, с.67].

С опорой на обозначенные ориентиры были осуществлены отбор и структурирование содержания модуля. Представим структурные компоненты (учебные дисциплины) и их содержание.

1. Воспитание в эпоху постфеноменов – 2 зачетные единицы.

2. Психологические основы воспитания – 3 зачетные единицы.

3. Теоретико-методологические основы воспитательных практик – 4 зачетные единицы.

4. Проектирование воспитательных систем – 2 зачетные единицы.

Воспитание в эпоху постфеноменов (постмодерн, постиндустриальное общество, пост-гуманизм). Цели учебной дисциплины: формирование у студентов комплекса знаний и умений, способствующих осмыслению современной социокультурной ситуации, ее характеристик как переломного этапа развития современной цивилизации; формирование представлений о миссии воспитания; формирование позиции педагога-воспитателя, предполагающей принятие ответственности за выполнение миссии воспитания; парадигмальное, социокультурное и стратегическое самоопределение педагога.

Темы курса: Контуры эпохи постмодерна: новый цивилизационный контекст. Аксиосфера эпохи постмодерна: новые требования к гуманизму. Концепция устойчивого развития как идеология выживания человечества и опережающее образование. Сущность воспитания и его историческая обусловленность. Ценности и цели воспитания. Проблема целеполагания в воспитании. Цели воспитания в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования.

Ключевые слова курса: аксиосфера эпохи, подлинный гуманизм, образ будущего, целеполагание в воспитании, человеческое в человеке, ценностное отношение, субъект собственной жизни, личностные результаты, компетенции, социализация, передача-усвоение культуры, самовоспитание, самостроительство.

Психологические основы воспитания. В рамках данного учебного курса актуализируется и развивается педагогический интерес магистранта к человеку и его природе. Через решение кейсов отрабатывается умение понимать сложную многоплановую ситуацию развития ребенка, развивается способность к сопереживанию, милосердию, терпимости. Дисциплина расширяет представления магистрантов о смысловой сфере личности как психологическом объекте воспитания, углубляет представления о возрастных особенностях становления процессов самопознания и саморазвития, знакомит магистрантов с психологическими особенностями современных детей.

Темы курса: Развитие внутри базисных общностей (В.И. Слободчиков). Направленность личности: потребности, интересы, склонности; идеалы, смысловая сфера, ценности, мировоззрение. Современная социальная ситуация взросления: психологические особенности «цифрового» поколения.

Психологические механизмы воспитания: включение целостного человека в процесс выработки сознательного отношения к миру, к другим, к себе: переживание, смыслообразование, идентификация в деле, рефлексия. Триединое содержание воспитания: культура, опыт деятельности и опыт отношений.

Ключевые слова курса: понимание, сопереживание, забота, целостный человек, духовность, душевность, экзистенциальная сфера, развитие субъектности, самоопределение, направленность личности, интересы и потребности, смысловая сфера, личностный смысл, смысл жизни, смыслообразование, ценности, возрастные особенности, рефлексия, ценностно-смысловое взаимодействие, опыт осуществления социально значимых действий, субъектный опыт, социально значимые знания, социально значимые отношения.

Теоретико-методологические основы воспитательных практик. Дисциплина преследует масштабную цель – дать магистрантам целостную научную картину проектирования воспитательной деятельности; на основе освоенных знаний разработать личностно-профессиональную стратегию воспитательной деятельности, позволяющую отразить методологическую и методическую стройность и целесообразность.

Формирование целостного знания возможно при наличии знания о структуре знания и его содержании [11]. Предварительное ознакомление со структурой теории воспитания обеспечивает целостное усвоение содержания в дальнейшем обучении. Изучаемые на разных дисциплинах элементы содержания теории воспитания будут не хаотично попадать в концептосферу магистранта, а встраиваться в структуру и более прочно усваиваться сознанием как часть целого, а не как самостоятельная единица информации без четкого установления взаимосвязей с уже присвоенным знанием. Для структуризации и целостного смыслового освоения теории воспитания в сжатые сроки учебного курса необходимо применить идею укрупнения дидактических единиц П.М. Эрдниева [6].

Методологическое мышление формируется при совместном анализе и обсуждении личностно-профессиональных стратегий всех обучающихся, магистерских исследований, выполненных по программе «Воспитательные практики» ранее. Важным элементом курса является работа над осознанием системы личностных ценностей, формулировкой личностных смыслов педагогической

деятельности и соотнесение с общей направленностью воспитательной деятельности.

Темы курса: Понятийный аппарат теории и практики воспитания. Современные подходы к воспитанию. Современные концепции воспитания как системное изложение целостной картины системы воспитания. Структура воспитательной деятельности педагога (по П.В. Степанову). Практикум по разработке личностно-профессиональной стратегии воспитательной деятельности.

Ключевые слова курса: подход к воспитанию, стратегия воспитательной деятельности, воспитательные практики, концепции воспитания, методы воспитания, коммуникация, диалог, договор, средства воспитания, формы воспитания, антропопрактика, культурные практики, со-бытие, детско-взрослая общность, создание ситуации успеха, совместные дела, коллективно-творческие дела, педагогическая поддержка.

Проектирование воспитательных систем. Завершающий курс направлен на формирование представлений о профессиональном управлении процессом воспитания в образовательных организациях разного уровня, об условиях интеграции всех воспитательных условий и влияний.

Темы курса: Системная природа воспитательного процесса. Целостность воспитательного процесса. Смена типа межпоколенческих отношений от

постфигуративной культуры к префигуративной) (М.Мид). Обучающиеся и педагоги как субъекты воспитательной деятельности. Воспитательная система образовательной организации. Воспитательное пространство. Воспитательная среда. Уклад школы. Механизмы развития воспитательной системы.

Ключевые слова курса: воспитательная система, воспитательная среда, воспитательное пространство, управление воспитательным процессом, префигуративный тип межпоколенческих отношений, сообщество педагогов, взаимодействие, проектирование, коллективный субъект, сотрудничество, педагогическое сознание, создание благоприятных условий.

По каждому курсу были определены ключевые слова, по которым можно составить представление о смысловом наполнении тем. Совокупность всех ключевых слов была визуализирована с помощью приема инфографики «Облако слов», см. рисунок 1. Инфографика «Воспитательная деятельность педагога» позволяет визуально охватить широкий круг понятий, наполняющих современную теорию воспитания и предлагаемых к изучению в модуле «Теория и практика воспитания», что делает возможным рассматривать представленное облако слов как внешнюю опору для формирования в сознании педагогов концептосферы воспитательной деятельности.



Рисунок 1. – Инфографика «Воспитательная деятельность педагога»

Данное графическое изображение в виде баннера размещено в учебной аудитории, применяется в дидактических целях на всех дисциплинах модуля, а также на аттестационных мероприятиях. Кроме того, стационарное расположение баннера в течение всего периода обучения стимулирует студентов к рефлексии, самоанализу и самоконтролю, подводя к обнаружению «знания о незнании» и «знания о неумении».

Осмысление праксиологических основ воспитательной деятельности и концепции укрупненного усвоения знания позволило выделить ряд дидактических условий формирования компетенций профессионального проектирования и реализации воспитательной деятельности: построение индивидуального образовательного маршрута в магистратуре, отправной точкой которого становится запрос магистранта на восполнение дефицитов знания в области теории практики воспитания в соответствии с выявленной проблемой профессиональной деятельности; построение содержания профильных дисциплин в логике охвата целостного знания в области воспитательной деятельности; применение методов и форм обучения, адекватных принципу целостности научного знания и творчески-проектному характеру воспитательной деятельности.

Заключение. Формирование у студентов методологической культуры воспитательной деятельности в рамках обучения в магистратуре происходит в процессе освоения целостного педагогического знания по теории и практике воспитания и постоянном применении этого знания при реализации воспитательной деятельности в образовательных организациях. Оценочные задания по завершению каждой

учебной дисциплины позволяют педагогам развивать педагогическую рефлексию и фиксировать дефициты знаний, стимулируя к их постоянному обновлению.

Предложенная последовательность профильных дисциплин, их содержание, применяемые формы и методы работы с магистрантами, обеспечивают формирование компетенций профессионального проектирования и реализации воспитательной деятельности. Формируемая у магистрантов в процессе обучения концептосфера воспитательной деятельности способствует осмыслению и систематизации профессиональной деятельности, что находит отражение в построении личностно-профессиональной стратегии. Работа над построением стратегии предполагает упорядочивание возможных вариантов воспитательной деятельности в соответствии с профессионально-личностными ценностями и смыслами педагога, а также спецификой организации, в которой педагог реализует профессиональную деятельность.

Таким образом, можем сделать вывод, что предлагаемая логика преподавания модуля «Теория и практика воспитания» призвана разрешить противоречие между потребностью общества в педагоге, способном выстраивать воспитательную деятельность с опорой на целостное обновляющееся педагогическое знание, и недостаточной ориентированностью существующей системы педагогического образования на уровне магистратуры на формирование данной способности. В рамках проводимого исследования предполагается описать опыт работы по разработке магистрантами личностно-профессиональных стратегий воспитательной деятельности и их влиянии на формирование соответствующей концептосферы.

Литература:

1. Селиванова Н.Л. Научный поиск в теории воспитания: приоритеты, достижения и проблемы / Н.Л. Селиванова // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2011. - № 1. - С. 103-116.
2. Колесникова И.А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) / И.А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. - 2017. - Вып. 1 (17). DOI: 10.15393/j5.art.2017.3404
3. Шевелев А.Н. Современный научный тезаурус отечественной истории педагогики и образования / А.Н. Шевелев // Психолого-педагогический поиск. - № 1. - 2019. - С. 41-53.
4. Шустова И.Ю. Мозаичность современной теории воспитания / И.Ю. Шустова // Вопросы воспитания. - 2014. - № 1. - С. 86-89.
5. Степанова И.В. К вопросу о вызовах теории воспитания / И.В. Степанова // Вопросы воспитания. - 2014. - № 1. - С. 77-79.
6. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения: в 2 ч. / П.М. Эрдниев. - 1992. - 256 с.
7. Закирова А.Ф. Формирование концептуальных оснований научного исследования в контексте совершенствования методологической культуры педагога / А.Ф. Закирова // Вестник Тюменского государственного университета.

Гуманитарные исследования. Humanitates. - 2016. - Т. 2. - № 4. - С. 187-197.

8. Горбушов А.А. Частные вопросы подготовки специалистов вуза: методологическая культура педагога / А.А. Горбушов // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. - 2018. - № 2. - С. 189-27.

9. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студентов вузов / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. - М.: Издательский центр «Академия». - 2005. - 256 с.

10. Баткаева Я.А. Зачиняева Е.Ф. Формирование концептосферы «воспитательная деятельность» у педагогов, обучающихся в магистратуре: теоретическая модель / Я.А. Баткаева, Е.Ф. Зачиняева // Современное педагогическое образование. - № 7. - 2019. - С. 57-60.

11. Кириллова Т.В., Кириллова О.В., Кокель С.В. Системная методология: теория и практика [Электронный ресурс] / Т.В. Кириллова, О.В. Кириллова, С.В. Кокель // Современные проблемы науки и образования. - 2016. - № 3. - Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24599>

References:

1. Selivanova N.L. Scientific search in the theory of education: priorities, achievements and problems / N.L. Selivanova // Domestic and foreign pedagogy. - 2011. - № 1. - S. 103-116.

2. Kolesnikova I.A. Meanings and logic of training a teacher-educator (response to the emergence of a professional standard of a specialist in the field of education) / I.A. Kolesnikova // Continuing education: XXI century. - 2017. - Issue. 1 (17). DOI: 10.15393 / j5.art.2017.3404

3. Shevelev A.N. Modern scientific thesaurus of the national history of pedagogy and education / A.N. Shevelev // Psychological and pedagogical search. - № 1. - 2019. - S. 41-53.

4. Shustova I.Yu. Mosaicity of the modern theory of education / I.Yu. Shustova // Issues of education. - 2014. - № 1. - S. 86-89.

5. Stepanova I.V. To the question of the challenges of the theory of education / I.V. Stepanova // Issues of education. - 2014. - № 1. - P. 77-79.

6. Erdniev P.M. Consolidation of didactic units as a teaching technology: in 2 hours / P.M. Erdniev. - 1992. - 256 p.

7. Zakirova A.F. Formation of the conceptual foundations of scientific research in the context of improving the methodological culture of the teacher / A.F. Zakirova // Bulletin of the Tyumen State University. Humanities research. Humanitates. - 2016. - Т. 2. - № 4. - S. 187-197.

8. Gorbushov A.A. Particular issues of training university specialists: methodological culture of the teacher / A.A. Gorbushov // Bulletin of the Tula State University. Pedagogy. - 2018. - № 2. - P. 189-27.

9. Kolesnikova I.A. Pedagogical praxeology: textbook. manual for university students / I.A. Kolesnikova, E.V. Titov. - M.: Publishing Center "Academy". - 2005. - 256 p.

10. Batkaeva Ya.A., Zachinyaeva E.F. Formation of the concept sphere "educational activity" among teachers studying in the magistracy: a theoretical model / Ya.A. Batkaeva, E.F. Zachinyaeva // Modern pedagogical education. - № 7. - 2019. - P. 57-60.

11. Kirillova T.V., Kirillova O.V., Kokel S.V. System methodology: theory and practice [Electronic resource] / T.V. Kirillova, O.V. Kirillova, S.V. Kokel // Modern problems of science and education. - 2016. - № 3. - Access mode: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24599>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования



УДК 378. 046.4

Методологические аспекты правового образования педагогических работников

Methodological aspects of teaching staff legal education

Казначеев А.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
kaznash68@gmail.com

Kaznacheev A., FGBNU «Institute of pedagogics, psychology and social problems»,
kaznash68@gmail.com

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.009

Ключевые слова: правовое образование, методологические подходы, принципы, педагоги, дополнительное профессиональное образование

Keywords: Legal education, methodological approach, principles, teachers, additional professional education.

Аннотация. Актуальность предлагаемой статьи обусловлена все возрастающим значением содержания, форм и технологий, реализуемых в системе повышения квалификации педагогов современной школы. Одним из важнейших вопросов сегодня является вопрос правового образования. Данная проблема вызвана тем, что субъекты образования: обучающиеся, руководители образовательных организаций, родители, педагоги, опекуны и др. все чаще в своей практике сталкиваются с проблемами правового характера. Незнание элементарных основ права, законов и других нормативных документов не освобождает вышеназванных субъектов от ответственности, не только гражданской, но и уголовной. Автор считает, что правовая подготовка педагогических работников, которая реализуется сегодня, не отвечает потребностям и запросам времени, степени развития правовых институтов общества, увеличению потоков правовой информации, реформам в правовой сфере и, следовательно, многие вопросы, возникающие в образовательной организации, связанные с правовой сферой и, решаются, либо решаются частично. Цель статьи раскрыть методологию проектирования правового образования педагогических работников в процессе повышения квалификации. Статья предназначена педагогическим работникам, занимающимся проблемами проектирования содержания правового образования слушателей и самообразования.

Abstract. The relevance of the proposed article is due to the increasing importance of the content, forms and technologies implemented in the system of teachers' professional development in modern schools. One of the most important problems today is the problem of legal education. This problem is caused by the fact that the subjects of education: students, heads of educational organizations, parents, teachers, guardians, etc. increasingly, face legal problems in their practice. Ignorance of the basic principles of law, laws and other regulatory documents does not exempt the above-mentioned subjects from liability, not only civil, but also criminal. The author believes that the legal training of teaching staff that is implemented today does not meet the needs and demands of time, the degree of development of legal institutions, to increase the flow of legal information, reforms in the legal field and therefore many questions arising in the educational organization related to the right either not solved or solved partially. The purpose of the article is to reveal the methodology of designing legal education of teachers in the process of their professional development. The article is intended for teachers who deal with the problems of designing the content of students' legal education and self-education.

Введение. Правовое образование педагогов в условиях построения основ правовой государственности приобретает все большую актуальность. Известно, что в настоящее время огромное внимание уделяется антикоррупционному просвещению – проводятся обучающие семинары, вебинары, курсы повышения квалификации, публикуются статьи,

монографии, но есть аспекты в правовом образовании педагогов, которые не нашли еще своего решения в теории и практике. К таковым относятся – вопрос правового образования в области гражданско-правовых отношений, трудового законодательства.

Изучение судебной практики последних лет показало, что значительно выросло рассмотрение

дел в судах по решению трудовых споров в образовательных организациях, разрешения конфликтов между администрацией, отдельными педагогами и родителями, имеется практика судебных споров между обучаемыми и представителями образовательных организаций. Все это дает возможность нам выделить отдельную проблему в педагогическом образовании – это отсутствие основательной правовой подготовки. Кроме того, анализ ФГОС педагогического образования показывает, что отдельные аспекты в процессе подготовки затрагиваются, но не дают прочной юридической базы. Решить эту проблему можно за счет курсов повышения квалификации – включив модули, связанные с правовым образованием в программы повышения квалификации как молодых учителей, так и педагогов со стажем, а также руководящих работников. Важно, чтобы эти модули включали не только вопросы современного права, но и юридическую практику, которая постоянно увеличивается.

Если в крупных городах работник образовательной организации имеет возможность обратиться к юристам, работающим в сфере образования, то в малых городах и на периферии, такой возможности зачастую нет. И педагоги берут на себя ответственность за решение юридических вопросов, которые в деятельности образовательной организации возникают достаточно часто. Из вышесказанного вытекает ряд противоречий:

- на социальном уровне – между существующей необходимостью в правовом образовании педагогов и недостаточным набором курсов и модулей в области права в настоящей подготовке работников образования, не позволяющей им проявить свою компетенцию в решении социально-юридических споров;

- на научно-педагогическом уровне – в возникающей потребности решения задачи подготовки педагогов, обладающих профессиональной компетентностью во всех областях педагогического труда, в том числе и в области права и недостаточной разработанностью теории и практики для реализации организационно-педагогических условий данного процесса в условиях основного профессионального образования и курсов повышения квалификации;

- на научно-методическом уровне – в востребованности правового образования современными педагогами и недостаточной разработанностью учебно-методического обеспечения: современных программ, модулей, учебных пособий и др.

Основные проблемы, с которыми сталкиваются работники образовательных организаций на современном этапе, это:

- толкование и практическое применение тех или иных правовых норм и требований действующего законодательства;
- разработка локальных актов;
- объяснение, аргументация, доказательство правомерности того или иного действия, обращения и принимаемого решения в рамках действующего законодательства;
- правовая регламентация юридической ответственности;
- способы правовой защиты и многое другое [9].

Анализ судебной практики, научно-педагогической и юридической литературы показывает, что в образовании сегодня наиболее часто встречаются следующие правовые нарушения:

1. Правила поступления в образовательную организацию (набор, отбор, конкурс и т.д.) формулируются недостаточно корректно, вызывают нарекания ненадлежащее проведение конкурсов при приеме в образовательные организации, непонятны для оценки критерии отбора (набора).

2. Набор локальных нормативно-правовых актов организации: составление без опоры (или частичной опорой) на государственные документы в сфере образования.

3. Проблемы с соблюдением режима учебных занятий: графика и расписания.

4. Несоблюдение федерального государственного образовательного стандарта.

5. Несоблюдение требований к проведению занятий: содержание, технологии, формы и т.д.).

И это нарушения, связанные только с образовательным процессом [4].

Следовательно, можно констатировать, что правовая подготовка педагогических работников, которая осуществляется образовательных организациях разного уровня не соответствует актуальным потребностям специалиста, работающего в сфере образования, не отвечает запросам времени, степени развития правовых институтов общества, увеличению потоков правовой информации, реформам в правовой сфере.

Правовая подготовка работников образования обусловлена теми профессиональными вопросами, связанных с правом: это, и работа с опекунами, работа с детьми, находящимися в сложной жизненной ситуации, споры с родителями, отстаивание своих трудовых прав, и многое другое.

Необходимо отметить, что в юридической науке и практике, как в педагогике, философии и культурологии нет единого понимания категории правового образования. Сложность проблемы правовой подготовки, ее многоаспектность нашли свое отражение в различных подходах к ее рассмотрению и, как следствие, в различных определениях, которые характеризует те или иные стороны дефиниции «правовое образование».

Изучение научной литературы приводит к мысли о том, что правовое образование является необходимым условием социального управления и его целью должны стать не только опора на стойкие правовые убеждения, взгляды, оценки, установки, привитие навыков правомерного и социально-активного поведения личности в правовой сфере, восприятие правовых идеалов и символов, но и установление такой взаимосвязи между личностью и обществом, при которой индивид служит источником правотворческой деятельности, а общество – гарантом сохранения его прав, свобод и самобытности [3]. Ситуация осложняется тем, что объективно духовный мир отдельного человека является необходимым условием его личностной идентичности, которая, однако, невозможна там, где нет ценностей, обладающих универсальным значением и абсолютным авторитетом для всех членов общества.

Педагогическая деятельность напрямую связана правовым образованием школьников и формированием их правовой культуры [4]. В профессиональные обязанности педагогических работников (учителей, классных руководителей, воспитателей, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования и т.д.) входят: развитие самостоятельности, инициативы, формирование активной гражданской позиции, уважение к праву, законам, законности и правопорядку [10]. И от уровня правовой компетентности педагога напрямую зависит качество правового воспитания подрастающих поколений.

В нынешних условиях происходит интенсивное обновление законодательства в сфере образования, осуществляется диверсификация образовательных программ, меняются методы регулирования прав и обязанностей педагогических работников [8]. В этих обстоятельствах учитель призван не только формировать у школьников правовую культуру, но и сам активно осваивать правовое пространство.

Методология исследования. Вышесказанное дает нам основание для разработки стратегии по

правовому образованию педагогических работников, основой которой может выступать один или несколько методологических подходов и принципов. Мы считаем, что для решения нашей проблемы наиболее продуктивными являются компетентностный, системный, персонифицированный, оптимизационный подходы. Доминантной идеей при отборе и проектировании принципов правового образования педагогических работников является идея, что для достижения качественного правового образования необходимо не только актуальное содержание, хорошие педагоги, но важно и наставничество. Для реализации данной идеи необходимо использовать следующие принципы: принцип системности, принцип персонализации, принцип профессиональной направленности, проблемно-комплексный принцип, принцип рефлексивно-диалогического взаимодействия, принцип унификации и дифференциации.

Результаты исследования. Рассмотрим подходы и принципы более детально.

Компетентностный подход акцентирует внимание на цели, которая связывается с требованиями личностного и профессионального развития педагогических и руководящих работников в процессе правовой подготовки и позволяет выявить содержательные компоненты правовой культуры. Компетентностный подход представляет ту методическую, дидактическую, педагогическую и ценностную базу, на которой строится образовательный процесс.

Системный подход позволяет выявить сущностную характеристику ключевого понятия «правовое образование педагогических и руководящих работников», выделить его структуру, содержание и уровни, а также выстроить систему управления данным процессом [2].

Оптимизационный подход способствует активизации деятельности педагогических работников в процессе осваивания правовых знаний и направлен на педагогическое содействие правовому образованию в условиях повышения квалификации и разработке методики его реализации.

Персонифицированный подход для нашего исследования является ведущим, так как современная система повышения квалификации строится на основе персональных запросов педагогических и руководящих работников в выборе курсов, необходимых для ликвидации профессиональных дефицитов. Персонифицированный подход направлен на понимание субъектом системы дополнительного

профессионального образования возможности выбора вариантов образовательных программ, индивидуальных маршрутов обучения в соответствии с возможностями личности, карьерными перспективами, видов образовательных услуг. Реализация данного подхода позволяет опираться на внутренние ресурсы личности обучающегося и разрабатывать собственные перспективные маршруты профессионально-личностного развития [5].

Обратимся к системе принципов:

1. Принцип поэтапного управления процессом правового образования педагогических работников. Данный принцип позволяет выстроить многоуровневую методологию и иерархию принципов за счёт структурной взаимосвязи и концептуального единства, способствующий обновлению форм, методов и содержания необходимых для осуществления данного процесса.

2. Принцип персонализации. Реализацию данного принципа мы ставим в основание правового образования педагогических работников, так как он предлагает рассмотрение механизмов и функций личностного роста и развития педагогов как самоцели образования, достижению которой должны быть подчинены его содержательные и процессуальные компоненты. Сегодня много исследований, программ, связанных с личным и профессиональным ростом педагогов. Утверждена Президентом РФ государственная программа «Национальная система учительского роста» (НСУР), действуют различные механизмы для стимулирования роста педагогических работников: гранты, конкурсы и т.д. Любое дополнительное образование педагогов нацелено на их развитие.

3. Принцип профессиональной направленности – ведущий принцип, так как он обеспечивает реализацию учебных планов, содержания учебных программ и технологий обучения в соответствии с профессиональным стандартом педагога. Таким образом, профессиональная направленность — это ориентация целей и задач, содержания, форм и методов обучения педагогов на реализацию профессионального стандарта определенной категории работников образования в их учебно-профессиональной деятельности [6].

4. Принцип рефлексивно-диалогического взаимодействия предполагает взаимодействие обучающихся педагогов с носителями правовой информации и чем разнообразнее будет подготовка и такое взаимодействие, тем масштабнее результат такой работы, так как

включаются полиаспектный уровни решения проблемы за счет комбинирования разнородного опыта профессиональной деятельности, повышающегося в сумме конкурентоспособность командного проекта. Мы полагаем, что команда педагогов и наставников будет осуществлять взаимодействие не только информацией. Но и интеллектуальными потенциальными возможностями, приводящими к профессиональному росту не только педагогических работников, но и наставников [7].

Механизм взаимодополняющего взаимодействия крайне актуален на современном этапе, так как позволяет оперативно обновлять информацию о современной социально-экономической, политической и правовой жизни общества, требующей от работников образования профессиональной и социальной мобильности и выработки правильной стратегии и ориентации в нестандартных профессиональных ситуациях, который у педагогических работников возникают достаточно часто.

5. Актуальным для нашего исследования является проблемно-комплексный принцип, который позволяет реализовать процесс правового образования в сжатые сроки (в рамках курсов повышения квалификации) и использование всех ресурсов при реализации данного процесса. Комплексность позволяет реализовать теоретическую и практическую подготовку на основе интегративного решения всех задач правового образования, а проблемность позволяет рассматривать злободневные вопросы правового поля современного педагога.

6. Еще один принцип – унификации и дифференциации является существенным для нашего исследования в силу того, что позволяет спроектировать модуль по запросам самих педагогов. Исходя из мониторинга запросов проектируется инвариант содержания, актуальный для всех и вариативные занятия, построенные по персональному запросу. Таким образом, данный принцип позволяет учитывать запросы педагогов и проектировать индивидуальную образовательную траекторию в процессе изучения правового модуля на курсах повышения квалификации.

Заключение. Таким образом, при реализации вышеназванных подходов и принципов в правовом образовании для педагогов реализуется возможность не только показать области соприкосновения правовых дисциплин, но и через их органическую связь дать представление о единстве правовой и педагогической подготовки. Результатом правового образования является

развитие творческого подхода к решению профессиональных задач, так как педагогический работник является сегодня активным участником образовательной политики государства [1]. Уровень его правовой культуры должен

позволять наиболее глубоко и четко реализовывать умения по решению проблемных ситуаций образовательного процесса, выступать защитником прав и интересов обучающихся, нуждающихся в грамотном педагогическом сопровождении.

Литература:

1. Болотова Е.Л. Система правовой подготовки педагогических кадров: монография / Е.Л. Болотова. - М.: АПК и ПРО, 2007.
2. Виниченко Ю.В. О юридически значимых свойствах гражданского оборота как системы / Ю.В. Виниченко // Пермский юридический альманах. - 2020. - № 3. - С. 300-310.
3. Вологодина И.В. Формирование основ профессионально-правовой культуры менеджеров туристического бизнеса в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Вологодина Ирина Валерьевна. - Москва, 2010. - 173 с.
4. Гладченкова Н.Н. Правовая подготовка как условие становления профессиональной компетентности современного педагога / Н.Н. Гладченкова // Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия / Материалы IV-й Всероссийской научно-практической конференции; отв. ред. В.Ю. Меликян. - Вып. 4. - Ростов н/Д: Дониздат, 2014. - 266 с.
5. Дивеева Г.В. Функциональная характеристика персонифицированного подхода повышения квалификации педагогических и руководящих работников в сфере образования / Г.В. Дивеева // Мир науки, культуры, образования. - 2019. - № 3(76). - С. 138-139.

6. Иванова Т.Б. Основные принципы профессиональной подготовки специалистов в условиях регионального представительства крупного ВУЗа / Т.Б. Иванова // Вестник Московского университета МВД России. - 2009. - № 5. - С. 12-13.
7. Масалимова А.Р. О концептуальных основах корпоративной подготовки наставников в условиях современных предприятий / А.Р. Масалимова // Казанский педагогический журнал. - № 1. - 2016. - С. 70-74.
8. Микаилов Д.А. Педагогические условия формирования правовой компетентности будущего бакалавра педагогического образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Д.А. Микаилов. - Махачкала, 2019. - 28 с.
9. Мусинов П.А. Правовая подготовка руководящих работников образования в системе повышения квалификации / П.А. Мусинов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. - 2009. - Т. 6. - № 2. - С. 48-53.
10. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (учитель, воспитатель) [Электронный ресурс] / Российская газета. - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>

References:

1. Bolotova E.L. System of legal training of pedagogical personnel: monograph / E.L. Bolotov. - M.: APK and PRO, 2007.
2. Vinichenko Yu.V. On the legally significant properties of civil turnover as a system / Yu.V. Vinichenko // Perm Legal Almanac. - 2020. - № 3. - P. 300-310.
3. Vologdina I.V. Formation of the foundations of the professional and legal culture of tourism business managers at the university: diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Vologdina Irina Valerievna. - Moscow, 2010. - 173 p.
4. Gladchenkova N.N. Legal training as a condition for the formation of professional competence of a modern teacher / N.N. Gladchenkova // Language and Law: Actual Problems of Interaction / Materials of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference; отв. ed. V.Yu. Melikyan. - Issue. 4. - Rostov n / a: Donizdat, 2014. - 266 p.
5. Diveeva G.V. Functional characteristics of a personified approach to improving the qualifications of pedagogical and executive workers in the field of education / G. Diveeva // World of Science, Culture, Education. - 2019. - № 3(76). - S. 138-139.

6. Ivanova T.B. Basic principles of professional training of specialists in the conditions of a regional representation of a large university / T.B. Ivanova // Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. - 2009. - № 5. - S. 12-13.
7. Masalimova A.R. On the conceptual foundations of corporate training of mentors in the conditions of modern enterprises / A.R. Masalimova // Kazan Pedagogical Journal. - № 1. - 2016. - S. 70-74.
8. Mikailov D.A. Pedagogical conditions for the formation of the legal competence of the future bachelor of pedagogical education: author. diss. ... Cand. ped. sciences / D.A. Mikailov. - Makhachkala, 2019. - 28 p.
9. Musinov P.A. Legal training of educational leaders in the system of advanced training / P.A. Musinov // Bulletin of the North-Eastern Federal University. M.K. Ammosov. - 2009. - T. 6. - № 2. - S. 48-53.
10. Professional standard. Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (teacher, educator) [Electronic resource] / Rossiyskaya Gazeta. - Access mode: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>

Высшее образование

УДК 378

Рефлексия процесса обучения как важный аспект интегративной психолого-педагогической подготовки

Reflection of the learning process as an important aspect of integrative psychological and pedagogical education

Старшинова Т.А., Казанский национальный исследовательский технологический университет, *tstar@any.com.ru*

Вавилова Е.Л., Федеральный исследовательский центр «Казанский научный центр Российской академии наук», *jenia.vavilova@gmail.com*

Starshinova T., Kazan National Research Technological University, Russian Federation, *tstar@any.com.ru*

Vavilova E., Federal Research Center «Kazan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences», *jenia.vavilova@gmail.com*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.010

Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование в контексте будущих промышленных революций – СИНЕРГИЯ-2020».

Ключевые слова: интегративная психолого-педагогическая подготовка, рефлексия, процесс обучения, интегративный подход, бакалавриат.

Keywords: integrative psychological and pedagogical training, reflection, learning process, integrative approach, undergraduate education.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования у обучающихся на различных этапах многоуровневого высшего образования осознанного обучения, планирования индивидуальной образовательной траектории, способности к анализу и рефлексии. Такого рода компетенции могут быть сформированы в ходе изучения интегративных психолого-педагогических дисциплин на каждом уровне высшего образования, в том числе — при выполнении практических заданий, требующих размышления по поводу процесса обучения и развернутого ответа. В статье приводится пример подобного задания, которое было предложено магистрантам и аспирантам естественно-научного и технического профиля, в котором они должны были проанализировать собственный опыт обучения в бакалавриате и изложить свои взгляды на то, каким должен быть современный бакалавриат по близким им направлениям. Результаты выполнения данного задания обобщены и проанализированы. Взгляд на состояние бакалавриата «изнутри» может быть полезен для его совершенствования. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is conditioned by the necessity for the formation of conscious learning, planning an individual educational vector, analytical and reflective abilities of students at various stages of multi-level higher education. This kind of competence can be formed in the course of studying integrative psychological and pedagogical disciplines at every level of higher education, including practical work that requires reflection on the learning process and a detailed answer. The article provides an example of such a task, which was offered to master and postgraduate students of natural science and engineering profile, where they had to analyze their own experience of studying during a bachelor's course and state their views on the problem: what a modern bachelor's degree should be like. The results of this work are summarized and analyzed in the article. They showed that despite the different educational and professional experience and the skills level of the two groups of respondents, the students have a common vision of the problems and possible directions of development of the national bachelor's education. The article is intended for employees of the education system, heads of educational organizations, and researchers.

Введение. В процессе подготовки по естественно-научным и техническим направлениям психолого-педагогические дисциплины обычно рассматриваются в контексте будущей профессиональной деятельности, связываются в основном с необходимостью выпускников в дальнейшем работать с людьми, преподавать, руководить, выстраивать коммуникации [1]. Но некоторые исследователи [2] обращают внимание и на значимость этой подготовки для формирования фундаментальных профессионально значимых личностных структур. Важнейшими из них мы считаем компетенции, связанные с саморазвитием, самообразованием, самообучением. Рефлексия своей учебной деятельности и, шире, своего профессионального и личностного развития в образовательном процессе является необходимым условием формирования таких компетенций. Не секрет, что в настоящее время общепризнанным стало понимание необходимости «образования через всю жизнь». Представляется значимым понимание студентами сути происходящих с ними в ходе процесса обучения изменений, способности выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. Мы согласны с теми исследователями, которые важнейшим фактором успешности обучения студента и его дальнейшего профессионального и личностного развития считают принятие обучающимся ответственности за процесс обучения [3]. Интегративные психолого-педагогические дисциплины, такие как «Психология и педагогика» в бакалавриате, «Инженерная педагогика и психология» у магистрантов, «Основы педагогики и психологии высшей школы» у аспирантов позволяют обучающимся, помимо всего прочего, осознать целостный образовательный процесс как собственную жизненную реальность, понять его содержание, противоречия, движущие силы и свое место в нем. С нашей точки зрения, в обучении таким дисциплинам необходим осязаемый акцент на рефлексивную составляющую. В частности, в практической части обучения необходимо вводить задания, предусматривающие самоанализ своей учебной деятельности и ее взаимосвязи с будущей деятельностью профессиональной (на уровне бакалавриата) и на уровне магистратуры и аспирантуры, уже более обобщающие, связанные с анализом своего процесса обучения в целом. Нами была разработана целая серия подобных заданий.

Методология исследования. В отечественной педагогике широко применяются методы опроса

и анкетирования. Нам же более адекватным поставленным целям представился метод изучения письменных работ респондентов, имеющих форму эссе, развернутого ответа-размышления. Такая форма наилучшим образом отражает личный опыт респондента, полученный в рамках образовательного процесса, который за рубежом достаточно широко понимают как «студенческий опыт» и анализируют системно [4]. Мы полагаем, что написание эссе о своем опыте обучения, последующее его обсуждение на семинаре, рефлексия по поводу своей учебной деятельности и себя как субъекта образовательного процесса способствуют формированию компетенций, связанных как с собственно педагогической деятельностью (для уровней образования и направлений, где таковая предусмотрена), так и с самообразованием, саморазвитием.

Обучающимся было предложено написать в произвольной форме эссе, где нужно было проанализировать собственный опыт обучения в бакалавриате и изложить свои взгляды на то, каким должен быть современный бакалавриат по близким им направлениям. Можно было писать не только о том, что должно быть, но и о том, чего там быть не должно.

Это задание выполняли две группы: студенты 1 курса нескольких инженерных направлений магистратуры ФГБОУ ВО «КНИТУ», изучающие дисциплину «Инженерная педагогика и психология» (всего 89 человек), и аспиранты естественно-научных направлений 3 года обучения ФИЦ «Казанский научный центр Российской академии наук» в рамках подготовки к семинарскому занятию по дисциплине «Основы педагогики и психологии высшей школы в области естественных наук». Среди аспирантов были бывшие студенты как классического университета (КФУ) — биологи, физики, химики, так и инженерного вуза (КНИТУ) (всего 28 человек).

Если первые в большинстве своем еще недавно были студентами бакалавриата и имеют свежие впечатления о нем, то вторые не только старше по возрасту и закончили бакалавриат достаточно давно, но и обладают практическим опытом профессиональной научной, инженерной и даже педагогической деятельности, построения стартапов (часть из них — участники программ «Умник» и «Старт»), поэтому способны на более широкое осмысление и обобщение своего прошлого опыта. На момент их поступления в вуз двухуровневое образование бакалавриат/магистратура существовало первые годы, и они испытали все преимущества и

недостатки переходного периода. Значимым фактом является, что на момент подготовки к семинару аспиранты уже пошли большую часть тем по дисциплине «Основы педагогики и психологии высшей школы в области естественных наук».

Что же касается магистрантов-первокурсников, то они обучались в бакалавриате недавно, когда подготовка бакалавров была уже достаточно хорошо отработана, и смогли ощутить на себе произошедшие за период становления многоуровневой системы обучения изменения. При этом они не имели глубоких знаний в области психологии и педагогики, только начали изучение соответствующей дисциплины.

Представляется интересным проанализировать и сопоставить ответы этих двух столь различных групп обучающихся.

Результаты исследования. Анализ эссе как магистрантов, так и аспирантов показал, что все респонденты довольно хорошо представляют себе задачи и цели бакалавриата, а также возможности, которые эта форма дает. При этом они отмечают и ряд недостатков, присущих как этой форме вообще, так и конкретной ее реализации в момент их обучения.

Хотя отдельные респонденты указывают на положительные стороны специалитета, большинство все-таки видят преимущества бакалавриата в возможности коррекции специализации и вообще карьерной траектории, выбор которой в 18 лет не может быть действительно осознанным. Явным плюсом кажется и академическая мобильность. Кроме того, опрошенные видят ряд беспокоящих их тенденций, связанных с консервативным отношением работодателя, особенно государственных учреждений, к статусу диплома первой ступени высшего образования. Нельзя сказать, что эта позиция не имеет под собой основания, т.к. Приказ Минтруда России «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» [5] прямо указывает на то, что обладатель диплома первой ступени высшего образования может претендовать только на тот же уровень (шестой) квалификационной сетки, что и выпускник среднего профессионального учебного заведения. Большинство из них имеет пожелания или замечания к структуре учебного плана и балансу фундаментальных и практических курсов. Ожидаемо, аспиранты – бывшие студенты КФУ жалуются на недостаток прикладных курсов, а КНИТУ – на недостаток фундаментальности и некоторую бессистемность практик. Что же касается магистрантов КНИТУ,

то они, будучи нацелены в большинстве своем не на дальнейшее занятие наукой, а на производство, инженерную деятельность (соответственно 8% и 92%, согласно проведенному нами опросу), высказывают совершенно четкие пожелания по увеличению количества и повышению качества практических, в том числе лабораторных занятий, обновлению самого содержания (которое они по некоторым дисциплинам считают сильно устаревшим), материальной базы и рекомендуемой литературы. К сожалению, можно встретить такие высказывания: «Сразу можно понять, в российской системе образования произошел огромный временной провал». Также, в связи с их образовательными потребностями, эта группа респондентов особое значение придает производственной практике. Они указывают на ее недостатки, хотели бы улучшений с точки зрения организации и содержания, с целью большего углубления в реальный производственный процесс и совершенствования профессиональных навыков. Многие хотели бы видеть более обширную и прозрачную систему стажировок, считают важным «создать на базе Университета организацию по поиску стажировок». Также некоторые высказывают мнение, что необходимо расширить целевой прием, сопроводив его организацией практик и стажировок на направившем на обучение предприятии.

Компетенции, которые должно сформировать обучение в бакалавриате, обуславливают достаточно серьезную долю так называемых «непрофильных» дисциплин. Преподавание таких дисциплин вызывает активное внимание респондентов, так как они осознают важность данного сегмента, но нынешняя ситуация кажется им нерациональной по многим аспектам. Аспиранты, обучение которых в бакалавриате пришлось на годы его становления, подмечают: на момент их обучения программа бакалавриата представляла из себя слегка ужатую программу специалитета, но принципиальных трансформаций, отражающих новую форму образования, не произошло. Большинство это воспринимается негативно – нагрузки выросли, появилось много непрофильных предметов, стало меньше прикладных и специальных предметов и практик – курс стал более разбалансированным и перегруженным, что и неудивительно при таком подходе. И хотя с тех пор прошло достаточно много времени, магистранты, обучавшиеся уже в современном бакалавриате, в большинстве своем высказывают схожее мнение: недостаточные количество и объем профильных дисциплин, напрямую связанных с будущей профессией, которые желательно было бы изучать более

углубленно, избыток непрофильных, которые студенты хотели бы видеть в программе бакалавриата в качестве факультативов или дисциплин по выбору. Они предлагают, в частности «установить минимум академических часов (или баллов балльно-рейтинговой системы), выделенных для этого, чтобы студент смог выбрать из списка предложенных те предметы, которые он посчитал бы наиболее подходящими. К ним же могут быть отнесены и предметы или блок специализированных курсов, связанных с темой НИР или ВКР, которые могли бы помочь студенту восполнить какие-либо пробелы в знаниях». В то же время, многие респонденты отмечают: «по своему опыту могу сказать, что нет «бесполезных предметов», каждая дисциплина важна по-своему, иногда проблема состоит в донесении преподавателем значимости своего предмета для будущей профессиональной деятельности и выделении реально важных аспектов, которые студенты должны вынести из него». Респонденты из числа аспирантов также видят проблему в том, что содержание предлагаемых курсов радикально не соответствует их потребностям. Им кажется бессмысленным изучение непрофильных курсов в «общей» форме, часто они не видят прямой связи изучаемого материала со своим профилем, не говоря уже о том, что часто содержание курса в большой степени дублирует материал, изученный в школе. Вместо этого аспирантам кажется разумным изучение более специализированных аспектов непрофильных предметов, чтобы полученные знания могли ими быть применены в последующей профессиональной деятельности. В то же время, в ходе дискуссии на семинарском занятии выяснилось, что у части студентов, обучавшихся в бакалавриате КНИТУ (КХТИ), подобный профессионально ориентированный подход был в достаточной степени реализован. Также многие респонденты хотели бы изменить статус непрофильных курсов, переведя часть занятий на дистанционную и самостоятельную формы, снизив планку посещаемости, изменив систему контроля путем более гибкого применения балльно-рейтинговой системы, перевод большей части непрофильных и некоторой части специализированных курсов в формат «по выбору». Цель в данном случае – более рациональное распределение времени и усилий студентов (многим из которых, помимо учебы приходится еще и подрабатывать).

Вообще респондентам из обеих групп кажется очевидным, что надо менять всю систему:

- более рационально отобрать базовые курсы и оптимизировать их содержание с учетом междисциплинарности, сосредоточив их в первые четыре-пять семестров обучения;

- изменить и разнообразить формы изучения прикладных дисциплин. Кроме/вместо традиционных лекционных курсов применять активные формы и методы обучения (лекции-дискуссии, семинары-конференции, дидактические игры, проектную работу, групповую практическую работу), координировать изучение этих дисциплин с исследовательской работой на кафедрах или предприятиях;

- отдельно подчеркивается важность современного уровня преподавания практических и прикладных дисциплин – и современного оборудования лабораторий, компетентности педагогов, не застрявших во времени в 90х, и отдельно важность производственных практик в дополнение к исследовательской работе на кафедре, студентам хочется получить представление о реальности карьерной перспективы за пределами учебного заведения. Предлагается даже изменить систему выходного контроля усвоения ряда прикладных дисциплин, ориентируясь не на способность воспроизвести изученный теоретический материал, а на результаты практического применения знаний.

Магистранты также предлагают:

- ввести свободное посещение лекций и их размещение в электронной форме, чтобы студенты могли в любое время и любое количество раз просмотреть нужный материал, а практические занятия проводить только в очной форме (последние события в образовании, связанные с предупреждением распространения коронавирусной инфекции, позволили студентам оценить преимущества и недостатки дистанционного образования);

- ввести цикловую интенсивную форму изучения дисциплин, когда в определенный короткий промежуток времени изучается только одна дисциплина, углубленно, с помощью активных методов и в конце проводятся зачет или экзамен.

Интересно, что зарубежный опыт показывает — подобные варианты построения образовательной программы бакалавриата возможны. Например, на факультете архитектуры, строительства и экологического проектирования University College London, радикально изменили структуру программы бакалавриата, особенно первых двух курсов, сгруппировав предметы по кластерам с использованием метод проектов [6].

Для нас неожиданным оказалось особое внимание, которое аспиранты уделили, казалось бы, давнему для них процессу адаптации первокурсников, судя по всему, проблема в связи с уменьшением общего времени обучения до четырех лет она стала еще более актуальной. Авторам эссе кажется, что корректировка организации обучения на первом курсе сильно повысит эффективность обучения в целом. В связи с увеличившейся при переходе от специалитета к бакалавриату долей самостоятельных занятий (к которым средняя школа готовит недостаточно эффективно), первокурсников необходимо обучать методам поиска и корректного отбора информации, методикам самостоятельных занятий, то есть важным для высшей школы способам учебной деятельности, выстраиванию индивидуальной образовательной траектории. Формы такой работы предлагаются различные – от действительно содержательного, а не формального курса «Введение в специальность» до возможности для студентов младших курсов участия в научной работе на кафедрах, отмечается желательность института тьюторства для адаптации в вузе и грамотного построения персональной учебной траектории. Магистранты же, хотя к ним начало студенческой жизни гораздо ближе по времени, не озабочены этим вопросом. Большая часть студентов принимает решение о более узкой профессиональной специализации в конце первого года обучения. Одним из решающих факторов для такого выбора студенты называют доступность информации на факультете, многие подчеркивают важность свободной коммуникации с преподавателями. Отдельно стоит упомянуть негативные отзывы аспирантов по поводу некоторых кафедр, не мотивирующих студентов к участию в исследовательской работе. За время обучения в аспирантуре респонденты имеют возможность сравнивать, и видят реальные примеры, как намного более успешно складываются карьерные траектории студентов, личная активная жизненная позиция которых удачно совпала с активной же позицией выпускающей кафедры. Подобные мысли высказывают и магистранты, большая часть которых нацелена на производство, но уже в отношении практик и стажировок, которые они хотели бы видеть более эффективными и приближенными к реальному производственному процессу. Обе группы опрошенных осознают собственную ответственность за свое профессиональное будущее, но видят важную основу для успешного будущего также и в условиях, создаваемых

выпускающей кафедрой. Необходимо отметить, что вопреки мнению о большой разнице между тем, что дает вуз и требованиями работодателей, обучающиеся вполне осознают взаимосвязь общеучебных умений и навыков, и способности трудоустроиться, сделать впоследствии карьеру. Эти данные хорошо согласуются, например, с исследованием [7], которое показывает, что разрыв между академическими навыками и навыками трудоустройства является воображаемым. И аспиранты, и магистранты также осознают, что успешная карьера в настоящее время предусматривает обязательное непрерывное образование и самообразование, планируют уделить специальное внимание овладению техникой непрерывного самообразования, и в этом отношении роль психолого-педагогических дисциплин сложно переоценить.

Анализ результатов выполнения задания и хода последующего семинарского занятия, где происходила работа обучающихся в малых группах, и последующая дискуссия, обобщающая эти результаты, позволяет сделать вывод о том, что и магистранты, и аспиранты могут в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин углубить понимание образовательного процесса, своей активной роли в нем. Конечно, надо отметить, что образовательный процесс аспирантов априори подразумевает включенность психолого-педагогических дисциплин с целью формирования их профессиональной компетентности, так как им присваивается квалификация «Преподаватель-исследователь». Но и для аспирантуры, и для подготовки инженерно-технических и естественно-научных кадров на предыдущих уровнях многоуровневого образования роль таких дисциплин может быть шире, чем формирование профессиональных знаний и навыков. Безусловно, необходимым условием реализации потенциала этих дисциплин является установка на междисциплинарный подход профессорско-преподавательского состава, что является важным направлением работы в вузе [8].

Заключение. В целом позиции двух групп респондентов по поднятому вопросу достаточно схожи. Различия обусловлены в основном двумя факторами:

- различной профессиональной направленностью (наука или производство);
- тем, что группа аспирантов уже успела к моменту опроса изучить дисциплину «Основы педагогики и психологии высшей школы», что позволило им более углубленно, подробно и педагогически грамотно формулировать свои

замечания и рекомендации.

Интересно отметить, что больший жизненный опыт и более высокая квалификация одной из групп испытуемых оказали на их ответы не столь значительное влияние, чем мы ожидали.

Проведенный в свободной форме письменный опрос показал, что обучающиеся способны достаточно глубоко анализировать учебный процесс. А последовавшая за тем на семинарском занятии энергичная, яркая дискуссия по проблемам и точкам роста бакалавриата продемонстрировала заинтересованность обучающихся в подобных видах работы.

Безусловно, учет мнения обучающихся может способствовать совершенствованию подготовки

бакалавров различных направлений. Но не менее важным нам представляется то, что подобные задания позволяют обучающимся задуматься об образовательном процессе в целом и своем месте в нем, понять степень своей ответственности за выбор индивидуальной образовательной траектории и построение профессионального будущего. Потенциал интегративных психолого-педагогических дисциплин, позволяющих донести до студента сущность процесса обучения, важно реализовать в аспекте полной включенности в учебный процесс, повышения заинтересованности, осознанности, активности обучающегося на всех уровнях высшего образования.

Литература:

1. Полякова Л.С. Психолого-педагогическая подготовка будущего специалиста с высшим техническим образованием: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.С. Полякова. – Кемерово, 2008. – 22 с.

2. Тимошук Н.А. Психолого-педагогическая подготовка обучающихся технических университетов в многоуровневом образовании / Н.А. Тимошук, Е.Н. Рябинова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2018. – Т. 20. – № 5. – С. 47–52.

3. Осипов П.Н. Студент как субъект ответственности за процесс и результаты образования / П.Н. Осипов // Право и образование. – 2017. – № 2. – С. 4–12.

4. Jones R. The student experience of undergraduate students: towards a conceptual framework / R. Jones // Journal of Further and Higher Education. – 2018. – Vol. 42. – P. 1040–1054.

5. Приказ Минтруда России №148н от 12 апреля 2013 г. «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/48>

6. Bell S. Student experience of a scenario-centred curriculum / S. Bell, P. Galilea, R. Tolouei // European Journal of Engineering Education. – 2010. – Vol. 35. – № 3. – P. 235–245.

7. Bobalca C. How are the students selecting their bachelor specialization? A qualitative approach / C. Bobalca, Oana Tugulea, C. Bradu // Procedia Economics and Finance. – 2014. – Vol. 15. – P. 894–902.

8. Кондратьев В.В. Подготовка преподавателей к обучению будущих инженеров на основе междисциплинарного подхода / В.В. Кондратьев, В.Г. Иванов // Инженерное образование. – 2016. – № 20. – С. 199–206.

References:

1. Polyakova L.S. Psychological and pedagogical training of a future specialist with a higher technical education: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / L.S. Polyakova. - Kemerovo, 2008. – 22 p.

2. Timoshchuk N.A. Psychological and pedagogical training of students of technical universities in multilevel education / N.A. Timoshchuk, E.N. Ryabinova // Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences. – 2018. – Vol. 20. – № 5. – P.47–52.

3. Osipov P.N. Student as a subject of responsibility for the process and results of education / P.N. Osipov // Law and Education. – 2017. – № 2. – P. 4–12.

4. Jones R. The student experience of undergraduate students: towards a conceptual framework / R. Jones // Journal of Further and Higher Education. – 2018. – Vol. 42. – P. 1040–1054.

5. Order of the Ministry of Labor of Russia No. 148n dated April 12, 2013 "On approval of qualification levels in order to develop draft professional standards" [Electronic resource]. - from: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/48>

6. Bell S. Student experience of a scenario-centred curriculum / S. Bell, P. Galilea, R. Tolouei // European Journal of Engineering Education. – 2010. – Vol. 35. – № 3. – P. 235–245.

7. Bobalca C. How are the students selecting their bachelor specialization? A qualitative approach / C. Bobalca, Oana Tugulea, C. Bradu // Procedia Economics and Finance. – 2014. – Vol. 15. – P. 894–902.

8. Kondratyev V.V. Preparation of teachers for training future engineers on the basis of an interdisciplinary approach / V.V. Kondratyev, V.G. Ivanov // Engineering education. – 2016. – № 20. – P. 199–206.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

УДК 378

Использование массовых открытых онлайн-курсов как способ повышения качества непрерывного самообразования

The use of massive open online courses as a way to improve the quality of continuing self-education

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

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

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

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

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.011

Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование в контексте будущих промышленных революций – СИНЕРГИЯ-2020».

Ключевые слова: открытое образование, массовые открытые онлайн-курсы, открытые образовательные ресурсы, цифровые компетенции, онлайн-платформы, самообразование.

Keywords: open education, massive open online courses, open educational resources, digital competencies, online-platforms, self-education.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена проблемами, связанными с необходимостью разработки эффективных способов применения открытых образовательных ресурсов в образовании и самообразовании. Цель статьи заключается в научно-методическом обосновании возможности использования массовых открытых онлайн-курсов для непрерывного самообразования, а также для совершенствования технологий самообразовательной деятельности с использованием цифровых инструментов. В статье раскрыт потенциал использования массовых открытых онлайн-курсов и открытых образовательных ресурсов в развитии не только самообразовательных компетенций, но и компетенций в области применения цифровых инструментов в образовании и самообразовании. Анализируются цели и мотивы изучения массовых открытых онлайн-курсов студентами и преподавателями российских вузов. Показано, что в условиях глобализации и цифровизации образования массовые открытые онлайн-курсы, как инновационные инструменты образовательной деятельности, находят разнообразные области применения и являются моделями самообразования. Статья предназначена для преподавателей вузов и организаций, осуществляющих повышение квалификации педагогических работников.

Abstract. The relevance of the article is attributed to the problems associated with the need to develop effective ways to use open educational resources in education and self-education, as well. The purpose of the article is scientific and methodical support of the possibility of using massive open online courses for continuing self-education, as well as for improving the technologies of self-educational activities using digital tools. The article reveals the potential of using massive open online courses and open educational resources in the development of not only self-educational competencies, but also competencies in the use of digital tools in education and self-education, as well. We have analyzed the goals and motives of studying massive open online courses by students and teachers of Russian universities. The article shows that in the context of globalization and digitalization of education massive open online courses, as innovative tools of educational activities, have various areas of application and they are models of self-education. The article is intended for university professors, and organizations that provide professional development for teaching staff.

Введение. Цифровизация общества характеризуется глубоким проникновением информационно-коммуникационных технологий,

Интернет-сервисов, цифровых инструментов в образовательную деятельность. Современный объем и качество цифровых технологий,

накопленные обществом, создают условия для разработки новых способов их использования в образовании, а также применения мирового опыта инновационных решений в сфере цифровизации образования. Это приводит к кардинальным изменениям информационно-технологической парадигмы развития образования. Система подготовки инженеров является важнейшей движущей силой для развития цифровой экономики. Именно высококвалифицированные специалисты будут создавать и внедрять новые технологии, разрабатывать и использовать программные алгоритмы обработки цифровых данных в разных областях экономики. Под влиянием повсеместного распространения информационных технологий происходят существенные изменения в процессах интеллектуализации профессионального образования и самообразования.

Система образования стоит перед вызовами цифровизации, которые требуют не только организационных и технологических преобразований, но и методической трансформации образовательного процесса, создания цифровой дидактики [2;3]. Главная цель интеллектуализации образовательного процесса состоит в непрерывном развитии и обновлении компетенций студентов и преподавателей в области использования цифровых инструментов в обучении и самообразовании она основе возможностей современных цифровых технологий и цифровой образовательной среды.

Цифровизация и глобализация образования способствует разработке новых образовательных структур и организаций, стимулирует создание инновационных подходов к применению цифровых технологий, расширению приемов применения ресурсов Интернета. Главной тенденцией современного образования является концепция открытого образования, одной из ключевых особенностей которого является широкое использование в процессе обучения современных цифровых технологий, основанное на информационных сетях. Открытые образовательные ресурсы (ООР) и массовые открытые онлайн-курсы (МООК) являются важнейшими элементами открытого образования. К основным целям системы открытого образования относятся следующие: решение проблем, связанных с преодолением информационного неравенства различных социальных групп в обществе; развитие информационной культуры; постоянное обновление компетенций, связанных с использованием цифровых технологий за счет

предоставления широкого доступа к информационным ресурсам всего мирового сообщества [1]. К особенностям открытого образования можно отнести гибкость, состоящую в возможности обучаться в удобное время, а также в любом месте и темпе; доступность, состоящую в широком использовании потенциала мировых открытых образовательных ресурсов; индивидуализацию образовательного процесса, которая позволяет строить свою образовательную деятельность в зависимости от личностного и ментального опыта, персональных целей и потребностей. Открытый доступ к информации, гибкость в выборе контента, технологий и темпов познавательной деятельности, места и времени обучения, обеспечивает широкие возможности для создания персональной образовательной среды и построения на ее основе индивидуальной самообразовательной траектории обучения. Расширение доступности отечественных и зарубежных образовательных ресурсов позволяет использовать разнообразные цифровые инструменты для самообразовательной деятельности. Интеграция средств цифровых и самообразовательных технологий создает условия для творческой деятельности, оптимизирует потенциал, цели, функции и способы самообразования [1;9].

В период коронавируса произошел резкий рост спроса на цифровые инструменты, информационные технологии, открытые образовательные ресурсы, однако многие преподаватели испытывали трудности в связи с недостаточным уровнем развития цифровых компетенций и навыков работы в цифровой среде. Трудности с пандемией показали, что необходимо создание оптимальных условий для развития и обновления не только цифровых компетенций, но и способов самообразовательной деятельности, опирающихся на цифровые инструменты, а также формирования навыков самоорганизации и самообучения. Рассмотрим возможности отечественных и зарубежных массовых открытых онлайн-курсов для развития компетенций преподавателей и студентов в области использования цифровых инструментов в образовательном процессе, для непрерывного самообразования.

Методология. В нашей стране дальнейшее развитие онлайн-образования, совершенствование качества онлайн-курсов (МООК) и платформ МООК связано с приоритетным проектом «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (СЦОС) [11;12]. Главной задачей проекта СЦОС является увеличение доступности

образовательных услуг с целью осуществления непрерывного характера образования на базе цифрового образовательного пространства России. Это будет осуществляться с помощью широкого внедрения технологий и инструментов онлайн-обучения, разработки и использования массовых онлайн-курсов. Необходимо использовать современные цифровые технологии и лучшие практики онлайн-обучения, опыт ведущих российских университетов, опыт работы отечественных и зарубежных онлайн-платформ [11;12;14].

Методами исследования послужили анализ наиболее успешных практик онлайн-обучения ведущих зарубежных и отечественных университетов; опыта деятельности ведущих онлайн-платформ, таких как Coursera, edX, Udacity, Uniweb, Открытый Политех, платформа «Открытое образование», OpenProfession, Лекториум, GeekBrains, Stepik, платформа МГУ «Университет без границ», Универсарium, Univer TV; Postnauka, Интуит; Нетология, Эдуардо, Arzamas; исследование возможностей использования мировых платформ массового открытого онлайн-образования, потенциала размещенных на этих платформах онлайн-курсов; анализ опыта прохождения массовых открытых онлайн-курсов преподавателями и студентами российских вузов. Исследование затрагивает область формирования самообразовательных компетенций средствами MOOK, особое внимание уделяется потенциалу использования открытых образовательных ресурсов для развития и обновления компетенций в области применения цифровых технологий в образовании и самообразовании.

Результаты исследования. В реализации концепции открытого образования выделим две тенденции. Первая тенденция состоит в реализации возможностей открытых образовательных ресурсов, которые предоставляют всем желающим широкий доступ к образовательным услугам. Для решения данной задачи требуется разработка методик применения материалов образовательных ресурсов в образовании. Вторая тенденция состоит в создании условий для конструирования персональной образовательной среды преподавателей и студентов на основе современных цифровых инструментов. Для решения этих задач необходима интеллектуализация образовательного процесса, которая направлена на непрерывное развитие и обновление компетенций студентов и преподавателей в области использования

цифровых технологий образовании и самообразовании.

Важную роль в открытом образовании играют открытые образовательные ресурсы и массовые открытые онлайн-курсы. Специфика массового онлайн-курса состоит в том, что в таком курсе может одновременно обучаться неограниченное число слушателей; MOOK предоставляет открытый доступ для всех, так как на многих курсах могут пройти регистрацию на платформе и записаться на курс все желающие без жестких требований к исходному уровню образования, возрасту, занимаемой должности, профессиональным качествам [1;2]. Таким образом, MOOK доступен для изучения широкому кругу заинтересованных лиц с разным уровнем подготовленности к освоению курса, с разными техническими возможностями, с разным уровнем развития учебно-познавательной мотивации. Открытыми, бесплатными и доступными являются практически все материалы курса. Хотя можно встретить и курсы с условно-доступными материалами (например, для доступа к некоторым заданиям с полной автоматизацией процедуры контрольно-оценочной деятельности необходимо оплатить обучение, а лекционный материал будет бесплатным) [9;10]. Важно отметить, что для каждого онлайн-курса характерна не только очень четкая структура (курс состоит из модулей), но и своя авторская методика преподавания, которая определяет технологию учения, способы изучения и освоения материалов курса, промежуточного и итогового контроля, а также процедуры и приемы оценки знаний и умений, контрольные точки.

Важно отметить, что особенностью организационных условий открытого образования является большое внимание к качеству учебно-методических материалов открытых образовательных ресурсов и онлайн-курсов, а также к методикам обучения и технологиям оценивания, используемым в онлайн-обучении. В соответствии с планами проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» создан информационный портал, который работает по принципу «одного окна» и обеспечивает объединение онлайн-платформ и онлайн-курсов. Благодаря ресурсу «одного окна» студенты и преподаватели могут получить свободный доступ к огромному количеству MOOK, которые разработаны ведущими университетами России, к возможностям сетевого взаимодействия, включая реализацию и создание образовательных программ с использованием онлайн-курсов.

Среди основных задач портала выделим следующие: поиск онлайн-курсов; оценка качества онлайн-курсов; составление рейтингов онлайн-курсов; формирование цифровых портфолио слушателей [12;14].

Взаимодействие и общение слушателей с преподавателями реализуется с помощью разнообразных инструментов электронной образовательной среды. У каждого массового открытого онлайн-курса свой педагогический дизайн, направленный на реализацию поставленных целей обучения, достижение определенных результатов. Выделим основные элементы онлайн-курса:

- методически обоснованный контент онлайн-курса, разработанный согласно цели и конкретных результатов его изучения;

- использование образовательных технологий эффективных в онлайн формате;

- средства визуализации содержания онлайн-курса;

- средства обеспечения интерактивности онлайн-курса: интерактивные учебные задания на групповое выполнение; форумы; создание виртуальных команд для выполнения заданий, взаимное оценка заданий, использование инструментов Интернет-сервисов для группового взаимодействия;

- средства организации поддержки обучающихся в ситуации затруднений: мониторинговые инструменты и оперативная обратная связь, оценка и контроль не только итоговых, но и промежуточных результатов учебной работы, диагностика ошибок в процессе изучения курса;

- средства, которые позволяют учитывать индивидуальные особенности слушателей: приемы многоуровневой организации учебного материала, альтернативные способы предъявления информации, дифференциация учебных материалов, учет когнитивных стилей при организации и контроле; взаимодействие слушателей и авторов курса в процессе прохождения всех модулей курса; задания разного уровня трудности, ориентированные на индивидуализацию учебной работы слушателей;

- средства активизации онлайн-обучения, стимулирование познавательной мотивации с помощью разнообразных приемов, способов поддержки и помощи в процессе онлайн-обучения; разнообразного контента онлайн-курса;

- четкая организация обратной связи, статистическая обработка результатов [4;5;9;10].

Важными характеристиками MOOK является большое разнообразие тем; наличие нескольких уровней сложности; средства индивидуализации

и активизации онлайн-обучения, направленные на стимулирование познавательной мотивации слушателей. Развитию мотивации самообразования способствует обеспечение разнообразными источниками информации; онлайн-курсы содержат не только учебно-методические материалы необходимые для освоения тем курса, но и большое количество ссылок на внешние Интернет-ресурсы. Большое место занимают ссылки на мировые OOP, образовательные порталы, монографии известных ученых и статьи в зарубежных и отечественных журналах.

Необходимо отметить, что в MOOK используются самые современные цифровые технологии и методики работы информацией, которые стимулируют развитие цифровых и самообразовательных компетенций слушателей. Важная особенность MOOK состоит в том, что очень большое внимание уделяется созданию доброжелательной атмосферы в процессе прохождения курса в работе с разными категориями слушателей. Так как учебный процесс в формате онлайн не связан с временными и географическими ограничениями, то это создает комфортные условия для самообразования.

Важнейшая цель онлайн-образования состоит в развитии цифровых и самообразовательных компетенций на основе учета разного уровня развития цифровой грамотности, информационной культуры, индивидуальных интересов, потребностей, личного опыта слушателей. В соответствии с основными задачами приоритетного проекта СЦОС в России созданы региональные центры компетенций для повышения квалификации преподавателей [11;12]. Для того, чтобы преподаватели могли получить необходимую информацию об основных тенденциях развития онлайн-обучения, технологиях онлайн-образования, моделях включения онлайн-курсов в учебный процесс, инструментах онлайн-обучения на ряде платформ разработаны специальные онлайн-курсы. В связи с этим следует отметить такую платформу дополнительного профессионального онлайн-образования как «OpenProfession». Онлайн-курсы платформы «OpenProfession» направлены на повышение квалификации педагогов в области создания онлайн-курсов, педагогического дизайна, методического, тьюторского и аналитического сопровождения курсов, применения инструментов электронной информационно-образовательной среды, использования современных технологий и методик онлайн-обучения [13].

Важно отметить, что в массовых открытых онлайн-курсах большое внимание уделяется изучению мотивации слушателей, а также промежуточных и итоговых результатов прохождения каждого модуля. С помощью тестов на протяжении всего процесса обучения на онлайн-курсах анализируются следующие характеристики: опыт образовательной и профессиональной деятельности слушателей, уровень образования и возраст, опыт работы в электронном обучении, цели поступления на курс, ожидания от обучения на курсе. Так, например анализ онлайн-курсов платформ Coursera, edX показывает, что для проектирования вариантов контента создается несколько типажей гипотетических слушателей, на основе информации об их личном и профессиональном опыте, стратегиях поведения в образовательных ситуациях, познавательных интересах и мотивах. В процессе прохождения онлайн-курса созданные типажы актуализируются, обогащаются конкретной информацией о слушателях, что приводит к еще более глубокому исследованию их ментального опыта, запросов и потребностей. Изменения, которые происходят со слушателями в процессе обучения на онлайн-курсе находятся в поле пристального внимания авторов онлайн-курсов. Постоянно проводится тестирование с целью исследования степени усвоения знаний по каждому модулю, а также умений использовать полученные знания в различных ситуациях. На основе полученных результатов исследований формируется алгоритм оценивания эффективности учебной работы для подтверждения результатов онлайн – обучения. Полученные в результате исследований данные становятся основой разработки модели учебной деятельности слушателей в процессе прохождения онлайн – курса [4;8;10].

Проведенный нами анализ онлайн-курсов разнообразных платформ MOOK позволяет сделать вывод о широком диапазоне целей этих проектов. Глобальная цель MOOK состоит в удовлетворении образовательных и самообразовательных потребностей и мотивов преподавателей и студентов, а также компенсации пробелов формального и неформального образования. Изучение мотивов использования онлайн-курсов студентами, позволило выявить следующие мотивы: получение дополнительных источников знаний и умений для лучшего понимания учебной дисциплины, изучаемой в вузе; подготовка к обучению и освоению новых учебных курсов;

поиск информации для эффективной организации учебного труда, планирования и построения своей образовательной траектории; знакомство с новыми технологиями учения, использующими цифровые инструменты и Интернет-технологии; поиск ресурсов Интернета для получения дополнительных справочных материалов, связанных с учебным проектом или задачей [6;8]. Таким образом, технологии онлайн-обучения оказывают значительное влияние на мотивацию самообразования студентов, а также стимулируют развитие новых форм и приемов самообразовательной деятельности.

Как показали результаты проведенных исследований, большинство преподавателей записываются на онлайн-курсы для обогащения своего опыта преподавания учебной дисциплины; получения разнообразных материалов для разработки образовательных программ и учебников; изучения методических разработок других преподавателей; анализа видеолекций преподавателей онлайн-курса; изучения тестов, заданий, оценочных и другие материалов онлайн-курса; исследования способов включения онлайн-материалов в учебные дисциплины; знакомства с новыми цифровыми технологиями и методиками преподавания в онлайн-формате [7;8]. Так как существует большое количество MOOK по конкретным вузовским учебным дисциплинам, то у преподавателей появляется возможность не только повысить свой уровень методических компетенций в области онлайн-образования, но и овладеть новыми компетенциями в области применения информационных технологий и цифровых инструментов в учебном процессе, а также обогатить свой личный опыт онлайн-обучения, повысить уровень самообразовательной культуры. К другим мотивам использования MOOK относятся следующие:

- поиск необходимой информации о новых цифровых технологиях, устройствах и услугах в самых разных областях;
- стремление овладеть технологиями дистанционного обучения, получить опыт онлайн-образования;
- стремление к общению в сообществах, в которых с помощью MOOK можно найти коллег для обмена мнениями, для обсуждений в интересующей области, желание общаться в виртуальной сети с людьми, имеющими такие же интересы;
- обсуждение профессиональных проблем с целью преодоления возникших затруднений; стремление быть в курсе событий в своей профессиональной сфере; расширение знаний за рамками профессиональной области;

– желание получать новую информацию об инновациях в мировой системе образования, об опыте ведущих отечественных и зарубежных университетов, о культуре других стран [8].

Заключение. Таким образом, проведенный в нашем исследовании анализ возможностей применения массовых открытых онлайн-курсов отечественных и зарубежных платформ показывает, что они находят широкое применение в профессиональном и общекультурном самообразовании, а также используются для дополнительного образования, для преодоления пробелов и углубления знаний, полученных в процессе формального образования. Мы выявили значительный потенциал массовых онлайн-курсов для саморазвития и самообучения, для непрерывного процесса самообразования; для развития и обновления компетенций, без которых дальнейший карьерный рост затруднен. И определили, что технологии онлайн-образования

способствуют трансформации форм и методов самообразования в условиях цифровизации общества, поскольку MOOC создают условия для развития у слушателей навыков самоорганизации, готовности к самообразованию; создания персональной образовательной среды, конструирования индивидуальной образовательной траектории в соответствии личностным опытом, познавательными интересами и потребностями. Большинство курсов рассчитано на самообучение, поэтому массовые открытые онлайн курсы обладают большим самообразовательным потенциалом, стимулируют создание новых форм, методов и технологий самообразования на основе использования цифровых инструментов, оказывают значительное влияние на обогащение и обновление компетенций в области использования цифровых инструментов в учебной и преподавательской деятельности.

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. Бадарч Д., Токарева Н., Цветкова М. MOOC: реконструкция высшего образования / Д. Бадарч, Н. Токарева, М. Цветкова // Высшее образование в России. - 2014. - № 10. - С. 135–146.
3. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике / Н.В. Днепровская // Статистика и экономика. - 2018. - № 4. - С. 16–28.
4. 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.
5. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация / Н.В. Гречушкина // Высшее образование в России. - 2018. - № 6. - С. 125–134.
6. 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.
7. 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.

8. 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.
9. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография; под ред. Д. Бадарч. - М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. - 320 с.
10. Можаяева Г.В. Массовые онлайн-курсы: новый вектор в развитии непрерывного образования / Г.В. Можаяева // Открытое и дистанционное образование. - 2015. - № 2(58). - С. 56–65.
11. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216432/
12. Приоритетный проект «СЦОС в РФ» вышел на магистральный путь развития [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://neorusedu.ru/news/prioritetnyj-proekt-stsos-v-rf-vyshel-na-magistralnyj-put>
13. Платформа дополнительного профессионального онлайн-образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://edumoos.openprofession.ru/catalog>
14. Современная цифровая образовательная среда (СЦОС) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://neorusedu.ru/>

References:

1. Andreev A.A. Russian open educational resources and massive open distance courses / A.A. Andreev // Higher education in Russia. - 2014. - № 6. - P. 150–155.
2. Badarch D., Tokareva N., Tsvetkova M. MOOC: reconstruction of higher education / D. Badarch, N.

3. Dneprovskaya N.V. Assessment of the readiness of Russian higher education for the digital economy / N.V. Tokareva, M. Tsvetkova // Higher education in Russia. - 2014. - № 10. - P. 135–146.

Dniprovskaya // Statistics and Economics. - 2018. - № 4. - P. 16–28.

4. 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. - P. 25–29.

5. Grechushkina N.V. Online course: definition and classification / N.V. Grechushkina // Higher education in Russia. - 2018. - № 6. - P. 125-134.

6. 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.

7. 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. - S. 31–36.

8. Goncharuk N.P., Khromova E.I. Intellectualization of professional pedagogical activity based on the integration of pedagogical and digital technologies / N.P. Goncharuk,

E.I. Khromova // Pedagogy and psychology of education. - 2020. - № 2. - P. 83–92.

9. Information and communication technologies in education: monograph; ed. D. Badarch. - M.: IITE UNESCO, 2013. - 320 p.

10. Mozhaeva G.V. Mass online courses: a new vector in the development of lifelong education / G.V. Mozhaeva // Open and distance education. - 2015. - № 2(58). - S. 56–65.

11. 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/

12. 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>

13. Platform for additional professional online education [Electronic resource]. - Access mode: <https://edumooc.openprofession.ru/catalog>

14. Modern digital educational environment (STsOS) [Electronic resource]. - Access mode: <http://neorusedu.ru/>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования



УДК 378

**Электронные информационные ресурсы
в художественном самообразовании учащейся молодежи**

E-learning informational resources in art self-education of studying youth

Командышко Е.Ф., Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», *elkom04@gmail.com*

Нагаева И.А., Автономная некоммерческая организация высшего образования «МОСКОВСКИЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ», *i.a.nagaeva@yandex.ru*

Komandyshko E., *Federal State Budgetary scientific Institution «Institute of Art education and Cultural sciences of the Russian Academy of education», elkom04@gmail.com*

Nagaeva I., *Autonomous noncommercial organization of higher education "INTERNATIONAL UNIVERSITY IN MOSCOW", i.a.nagaeva@yandex.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.012

Статья подготовлена в рамках проекта «Социализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства», № государственной регистрации проекта: АААА-А20-120030590088-6, 2020г.

Ключевые слова: электронное обучение, информационные ресурсы, художественное самообразование, художественные коммуникации, принцип равных возможностей и поливалентного обучения.

Ключевые слова: e-learning, informational resources, art self-education, art communication, the principle of equal opportunities and polyvalent education.

Аннотация. Авторы статьи обращаются к проблеме формирования художественного самообразования учащейся молодежи и поиску наиболее эффективных приемов обучения в опоре на электронные информационные ресурсы. Предметом исследования является процесс художественного самообразования студентов гуманитарных факультетов вузов в условиях электронного обучения. Целью исследования выступает обоснование технологий электронного обучения студентов, способствующих повышению их профессиональных компетенций. Методологической основой исследования выступают работы отечественных и зарубежных ученых по проблеме электронного обучения, а также характеризующих процесс обучения с позиции художественных коммуникаций. В статье показана специфика художественного самообразования студентов в условиях реализации принципа равных возможностей и поливалентного обучения, который не зафиксирован жестко на подготовке к какой-либо одной художественной специальности, но позволяет учащейся молодежи осваивать весь спектр новых технологий и материалов, получать специальные гуманитарные знания на основе виртуальных художественных ресурсов.

Abstract. The authors of the article refer to the problem of art self-education formation of the studying youth and to the search of the most effective learning solutions based on electronic informational resources. The research subject is the art self-education process of Humanitarian faculty students of higher education institutions in the conditions of e-learning. The research purpose is to substantiate the e-learning technologies that promote for improving their professional competencies. The methodological research basis is the work of Russian and foreign scientists on the e-learning problem of, also describing the learning process from the position of art communications. The article shows the specificity of student's art self-education in the conditions of the principle of equal opportunities and polyvalent education realization, which is not strictly fixed on the preparation for any art specialty, but allows young pupils to master the full range of new technologies and materials, to obtain special humanitarian knowledge based on virtual art resources.

Введение. В контексте происходящих инновационных изменений современного общества все более становится очевидным, что в настоящее время возникла необходимость существенных перемен в традиционных образовательных системах и технологиях, и, соответственно, разработка новых путей их развития на основе электронного обучения и инновационных технологий.

Тенденции информационного общества, отражающиеся в развитии дистанционного обучения, цифровых технологий, мультимедиа и других интернет-ресурсов, освещались в работах зарубежных (П. Верхаген, С. Доунс, И. Иллич, Д. Кормье, Д. Корнели, И. Сейнен, Д. Сименс, С. Френе и др.) и отечественных ученых (А.А. Андреев, С.В. Агапов, Г.С. Гершунский, А.В. Густырь, Е.И. Машбиц, М.В. Моисеева, В.И. Овсянников, Е.С. Полат, А.В. Хуторский, С.А. Щенников и др.).

В работах современных исследователей по проблемам художественного образования постоянно совершенствуются теоретические и практические ресурсы электронного обучения детей и молодежи. Так, в исследовании И.М. Красильникова раскрыт развивающий потенциал электронного музыкального творчества как нового вида учебно-художественной деятельности [4]; в работах Е.М. Акишиной отмечается использование информационных ресурсов медиакультуры на занятиях в системе музыкального образования [1]; педагогические исследования Т.В. Селивановой раскрывают необходимые педагогические условия интеграции компьютерных технологий в процесс художественной коммуникации [7] и многие другие.

В настоящее время электронные информационные ресурсы являются составной частью процесса интеллектуализации общества, включая перспективные и мобильные формы получения профессионального образования учащейся молодежи.

Наибольшую эффективность технологии электронного обучения находят в практике разных специализаций гуманитарного образования (журналистика, арт-менеджмент, реклама и PR-коммуникации).

Вместе с тем, несмотря на ценность существующих сегодня исследований, до сих пор теоретически не обоснована и практически не апробирована концепция электронного обучения в ее приложении с опорой на художественное самообразование студентов гуманитарных факультетов вузов.

Первым признаком самообразования является наличие конкретной цели. Заниматься самообразованием «просто так», «вообще», «для удовольствия», «для проверки интеллектуальной формы», – бессмысленно. Ставя перед собой цель, человек получает стимул для деятельности и мобилизует творческие силы. Таким образом, активная самостоятельная познавательная деятельность приобретает для него новый смысл. Среди методов, полученных в результате исследования проблемы формирования художественного самообразования учителя музыки, Ж.Б. Кармазина выделяет «предметное или *тематическое интегрирование*» [2, с.93].

Следует отметить, что Б.П. Юсов одним из первых определил важное значение интеграции предметной области «Искусство» с содержанием разных предметных областей. Он отмечал, что при интеграции происходит учет географических, исторических, культурогенных факторов создания произведений искусства в едином потоке культуры, а также установление связи искусства с науками в едином поле творческого проявления человечества, где они питаются достижениями друг друга и нередко совмещаются в едином целом [10].

В исследованиях ученых отмечается, что использование культурного наследия наиболее помогает осуществить процесс личностного развития, так как объекты культурного наследия обладают важным свойством, – «информативностью». Являясь фрагментом реальности, они фиксируют определенный опыт человечества и аккумулируют в себе сведения об исторических явлениях и культурных процессах, предопределивших их появление и бытование. Данный процесс художественного самообразования связан с познавательной деятельностью и опорой на продуктивные методы освоения культурного наследия, включая интерактивную экскурсию, учебную прогулку, городской квест, образовательное путешествие, социальный эксперимент, музейно-педагогическое занятие, культурно-познавательное путешествие и пр. [9, с.44].

Однако, исходя из состояния системы электронного обучения студентов, можно констатировать наличие *противоречий* между нормативными требованиями Министерства науки и высшего образования России к уровню профессиональной квалификации студентов (гуманитарный профиль обучения), с одной стороны, и отсутствием системы непрерывной подготовки и повышения качественного уровня электронного обучения и художественного

самообразования на основе электронных художественных ресурсов, с другой стороны.

Электронные художественные ресурсы, представленные в сети Интернета или Интранета, носят виртуальный характер и называются сетевыми или виртуальными ресурсами.

Электронные художественные ресурсы, материализованные в виде электронных книг, статей, документов, «виртуальных музеев», «виртуальных экскурсий», репродукций произведений искусства и т.п., образуют базу мультимедийных художественных ресурсов.

Электронные художественные ресурсы, как часть информационных ресурсов, объединяют информацию, отражающую знания человека об опыте своей деятельности и сведения об искусстве и культуре, а также всю вторичную информацию, образующуюся в результате обработки и переработки получаемой информации. Таким образом, информация обладает уникальным свойством репродуцирования (воспроизведения) знаний и повышения эффекта их накопления (суммирования), что приводит к постоянному росту информационных ресурсов, появлению новых знаний.

Материалы и методы. Чтобы решить проблемы технологического и методического характера, связанные с повышением уровня художественного самообразования в условиях электронного обучения учащейся молодежи, необходим универсальный набор образовательных ресурсов, который поддерживает: планирование учебного процесса; использование готовых и разработку новых курсов и тестов; ведение архива документов учебного процесса; взаимодействие с имеющимися системами и т.д.

Электронный учебно-методический ресурс может состоять из модулей, которые можно изучать в разной последовательности, создавая *индивидуальные траектории обучения* (как самостоятельно, так и по рекомендации преподавателей).

В зависимости от форм обучения в учебном плане электронный учебно-методический ресурс включает следующие составляющие блоки, см. рисунок 1):

– *презентационный* (представление учебного ресурса, информация о дисциплине и её месте в учебном процессе);

– *контентный* (учебные материалы, включая рабочую программу учебной дисциплины, краткое содержание лекционных, семинарских и практических занятий, разработанные аудио-, видео-лекции; иллюстрации и т.д.);

– *методического обеспечения* (методические рекомендации к изучению теоретического курса дисциплины, самостоятельной работе, написанию рефератов др.);

– *контрольный* (перечень вопросов к зачёту, экзамену; тестовые и другие задания);

– *адаптивного обеспечения* (предназначен для обучаемых с ограниченными возможностями по здоровью);

– *программно-технологический* (информационно-поисковые справочные системы; программы-тренажёры; программные средства виртуальных лабораторий; отбор Интернет-сайтов по тематике с аннотацией каждого ресурса; ссылки на электронные ресурсы и т.д.);

– *коммуникативный* – средства общения студентов с преподавателем и другими обучаемыми (электронная почта, телеконференции, форум, чат) и так далее.

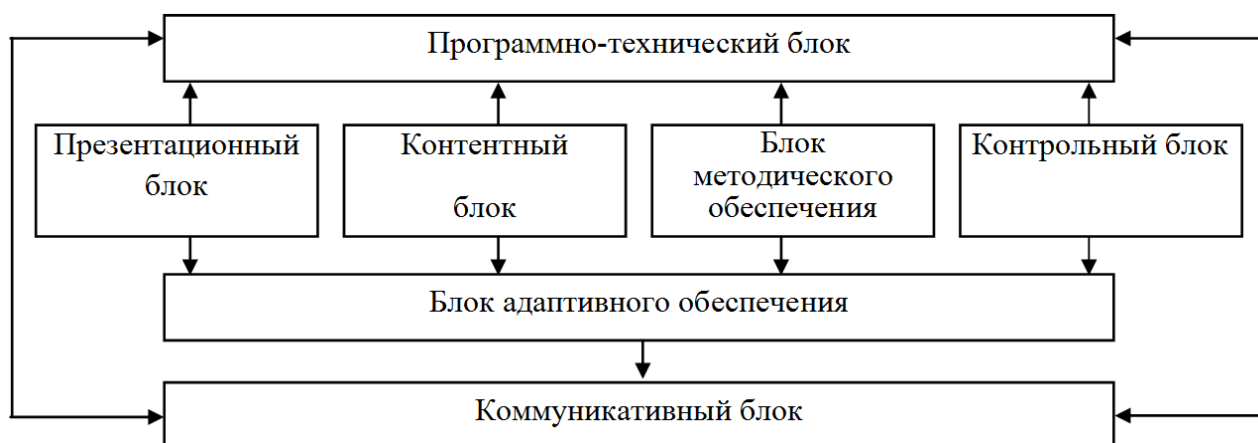


Рисунок 1. – Структура электронного учебно-методического ресурса

Следует отметить, что коммуникативный блок в нашем исследовании расширяется за счет целевой направленности на художественное самообразование и художественную коммуникацию.

Коммуникативные возможности языка искусства рассмотрены в трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера, Ю.М. Лотмана и других. В работах указанных исследователей художественная коммуникация преимущественно понимается как механизм познания той информации, которая «закодирована» автором в произведении искусства. В этой связи интересна мысль Ю.М. Лотмана об *иконических знаках*, раскрывающих особенности построения произведений искусства. Ученый отмечал, что вся *информация*, заключенная в произведении искусства, «неотделима от языка его моделирования и от его структуры как знака-модели» [8, с.276]. Он поднял важную проблему, раскрывающую необходимость изучать в искусстве скрытые источники информативности, «позволяющие тексту становиться мощным регулятором и строителем человеческой личности и культуры» [там же, с.321].

Следует отметить, что в основе электронного обучения и направленности на художественное самообразование студентов важное значение приобретает *принцип равных возможностей и поливалентного обучения*.

В нашем исследовании принцип равных возможностей и поливалентного обучения направлен на деятельностное освоение искусства и активизацию художественного самообразования студентов. При этом равные возможности в получении образования получают все желающие, живущие в отдаленных поселениях, «в условиях неподвижных социальных иерархий и отсутствия социальной мобильности» (Новиков А.М.) [6, с.112], а поливалентный фактор обучения позволяет осваивать весь спектр новых технологий и материалов, а также расширять специальные гуманитарные и художественные познания.

Электронный учебно-методический ресурс в исследовании опирается на опытную модель учебного курса «Арт-информатика» (автор И.А. Нагаева) [5], включающего образовательные модули: кодирование и хранение информации; создание компьютерной анимации; создание интерактивных презентаций; обработка и редактирование звуковых файлов; обработка и редактирование видеочертежей; создание 3d изображений; создание рисованного видео и анимированной презентации; нотные редакторы; создание интерактивных Web-страниц и другие.

Результаты. Эксперимент показал, что реализация современных информационно-коммуникационных технологий в обучении студентов позволяет внести новые интерпретации в образовательный процесс, направленный на активизацию художественного самообразования, что помогает учащейся молодежи осмыслить многообразие и многослойность художественных объектов и социокультурных явлений современного общества на основе электронных художественных ресурсов.

Для реализации равных возможностей в обучении студентов к традиционной структуре учебно-методического ресурса добавлены блоки: блок адаптивного обеспечения (предназначен для обучаемых с ограниченными возможностями по здоровью); программно-технологический блок; коммуникативный блок.

Блок адаптивного обеспечения включает технологии специальных возможностей, позволяющие пользователям настраивать компьютеры в соответствии со своими зрительными, слуховыми, двигательными, когнитивными и речевыми потребностями.

Технологии специальных возможностей основаны на продуктах вспомогательных технологий (ВТ-продукты) — специализированные программные и аппаратные продукты (такие как программы чтения с экрана и распознавания голоса). Подобные продукты тщательно подбираются, чтобы соответствовать потребностям пользователей с одним или несколькими нарушениями по здоровью.

Анализ средств доступа к системе электронного обучения подтвердил и показал, что с применением специальных возможностей и ВТ-продуктов к процессу обучения могут подключаться студенты с различными ограниченными возможностями, включая ограничения возрастные, подвижности и гибкости, ограничения слуха, речи и обучаемости. Разработанные к настоящему времени программные и аппаратные продукты, призванные предоставить дополнительные специальные возможности обучаемым с ограничениями по здоровью, а также учащейся молодежи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации (к примеру, самоизоляции), позволяют выбирать требуемые технологии для конкретного учебного заведения.

В результате исследования проблемы художественного самообразования были выделены критерии, по которым можно судить об эффективности использования электронных художественных ресурсов. Среди них: направленность на развитие художественных

потребностей и интересов; «обогащение художественно-эстетического опыта; освоение технологий арт-менеджмента и проектной художественно-творческой деятельности» (Командышко Е.Ф.) [3, с.304].

Основные результаты включения дисциплины «Арт-инфоматика» в программу обучения студентов гуманитарного профиля были представлены в виде разработанного и внедренного проекта (мультимедийного проекта), как уникального художественно-творческого продукта, в состав которого могут входить: музыкальное сопровождение, видеоклипы, анимация, галереи картин и слайдов, различные базы данных и т.д.

К примеру, в процессе создания проекта «Интерактивный маршрут» разрабатывалась иерархическая навигационная структура, осуществлялся запуск приложений, исполняемых файлов, звуковых и видеофайлов.

Художественное самообразование учащейся молодежи осуществлялось на практических занятиях по созданию проекта «Видеоскрайбинг» средствами Sparkol VideoScribe, т.е. самостоятельно разрабатывался видеоролик способом донесения информации через иллюстрирование ключевых моментов, осуществлялось дополнение повествования зарисовками и пр.

В итоге учитывались следующие показатели: применение элементов творчества (создание оригинального мультимедийного объекта, разработка анимационных эффектов, использование нелинейной структуры и образного подхода), наличие мультимедийных объектов авторского характера высокого качества, оригинальное отношение автора к

разработке проекта с использованием разных видов искусств.

Выводы. В процессе исследования выявлено, что:

– применение информационных ресурсов электронного обучения на основе принципа равных возможностей и поливалентного обучения студентов позволяет формировать индивидуальную многопрофильную (в том числе и междисциплинарную) программу обучения и реализовать её как процесс художественного самообразования;

– реализация электронного обучения в художественном самообразовании студентов опирается на комплекс применения инновационных форм обучения, включая вебинары, Wiki-страницы, дистанционные курсы, электронные библиотеки, виртуальные классные комнаты, эвристические олимпиады, видео-конференции и др.;

– электронное обучение активизирует процесс художественного самообразования и позволяет закрепить у студентов на уровне систематизации, тренировки и дальнейшего совершенствования профессиональные навыки мультимедийного проектирования с использованием современной технической базы и новейших цифровых технологий создания медиа продукта в различных знаковых системах (фото-, аудио-, видео-, графической);

– художественное самообразование студентов обеспечивается интеграцией относительно самостоятельных, но, вместе с тем, взаимосвязанных направлений электронного обучения, связанных с использованием электронных художественных ресурсов в результате обработки и переработки получаемой информации.

Литература:

1. Акишина Е.М. Современная музыка и горизонты музыкального образования: монография / Е.М. Акишина. – М.: Издательство «Музыка», 2017. – 176 с.
2. Кармазина Ж.Б. Художественное самообразование учителя музыки как условие развития его профессиональной компетентности (2 глава) / Ж.Б. Кармазина // Интеграционные процессы в современном музыкальном образовании: коллективная монография; под научной редакцией д.п.н. Е.Ф. Командышко. – М.: «ИХОиК РАО», 2018. – С. 62–131.
3. Командышко Е.Ф. Специфика творческого развития учащейся молодежи в условиях взаимодействия с искусством / Е.Ф. Командышко // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 4(111). – Ч. 2. - С. 301–304.
4. Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного

- образования / И.М. Красильников. – Дубна: Феникс+, 2007. - 496 с.
5. Нагаева И.А. Арт-инфоматика: учебное пособие / И.А. Нагаева. - М.: Издательство «Спутник+», 2020. – 326 с.
6. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
7. Селиванова Т.В. От книги до компьютера: художественные коммуникации. Программа. Методические рекомендации / Т.В. Селиванова. – М.: Издательство «Музыка», 2017. – 176 с.
8. Лотман Ю.Н. Статьи по семиотике искусства / Ю.Н. Лотман. – СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 2002. – 542 с.
9. Шейко Н.Г. Культурно-образовательный туризм и его роль в становлении локальной идентичности учащихся: сборник научных статей /

Н.Г. Шейко // Образовательные стратегии социокультурного пространства региона / Материалы Всероссийской научно-практической конференции (11-12 сентября 2018 г.); редактор-составитель Е.Ф. Командышко. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019. - 268 с. – С. 39–47.

10. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» / Б.П. Юсов. – М.: Спутник+, 2004. – 252 с.

References:

1. Akishina E.M. Contemporary music and horizons of musical education: monograph / E.M. Akishina. - M.: Publishing house "Music", 2017. - 176 p.

2. Karmazina Zh.B. Artistic self-education of a music teacher as a condition for the development of his professional competence (Chapter 2) / Zh.B. Karmazina // Integration processes in modern music education: collective monograph; under the scientific editorship of Ph.D. E.F. Commandyshko. - M.: "ИХОиК РАО", 2018. - P. 62-131.

3. Komandyshko E.F. Specificity of the creative development of students in the context of interaction with art / E.F. Komandyshko // Kazan Pedagogical Journal. - 2015. - № 4 (111). - Part 2. - P. 301–304.

4. Krasilnikov I.M. Electronic musical creativity in the system of art education / I.M. Krasilnikov. - Dubna: Phoenix +, 2007. - 496 p.

5. Nagaeva I.A. Art informatics: textbook / I.A. Nagaeva. - M.: Publishing house "Sputnik +", 2020. - 326 p.

6. Novikov A.M. Russian education in a new era: paradoxes of heritage, vectors of development / A.M. Novikov. - M.: Egves, 2000. - 272 p.

7. Selivanova T.V. From book to computer: artistic communication. Program. Methodical recommendations / T.V. Selivanov. - M.: Publishing house "Music", 2017. - 176 p.

8. Lotman Yu.N. Articles on the semiotics of art / Yu.N. Lotman. - SPb.: Humanitarian agency "Academic project", 2002. - 542 p.

9. Sheiko N.G. Cultural and educational tourism and its role in the formation of local identity of students: collection of scientific articles / N.G. Sheiko // Educational strategies of the socio-cultural space of the region / Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (September 11-12, 2018); editor-compiler E.F. Commandyshko. - M.: FGBNU "ИХОиК РАО", 2019. - p. - S. 39–47.

10. Yusov B.P. The relationship of cultural factors in the formation of modern artistic thinking of the teacher of the educational field "Art" / B.P. Yusov. - M.: Sputnik +, 2004. - 252 p.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378.14

Методологические основания интеграции базовой геометро-графической подготовки студентов в технических вузах

Methodological foundations for integration of basic geometric and graphic training of students in technical universities

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

Usanova E., Kazan national research technical university (KNITU-KAI), usanovahelena@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.013

Ключевые слова: базовая геометро-графическая подготовка, интеграция, методологические основания.

Keywords: basic geometric and graphic training, integration, methodological foundations.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме профессионального образования – интеграции базовой геометро-графической подготовки в условиях перехода предприятий высокотехнологичного машиностроения к комплексной информатизации технической деятельности на базе концепции CE/PLM. Целью статьи является обоснование теоретических и практических аспектов методологических подходов к интеграции базовой графической подготовки. Автором проведен анализ мирового и отечественного образовательного пространства относительно необходимости системной интеграции геометро-графической подготовки. Представлена авторская трактовка решения задач ее интеграции, определяющих ее развитие в контексте CE/PLM. Эффективность организации интеграции на базе проектной и проблемно-ориентированной дидактики с методологией генерации новых идей активизирует проектную деятельность студентов с применением технологий, моделирующих профессиональную деятельность. Новизна авторской идеи начала интеграции с учебных элементов, оказала положительное влияние на учебно-информационное взаимодействие, активизацию самостоятельной работы студентов.

Abstract. The article is devoted to the actual problem of professional education – integration of basic geometric and graphic training in the conditions of transition of high-tech engineering enterprises to complex Informatization of technical activities based on the CE/PLM concept. The purpose of the article is to substantiate the theoretical and practical aspects of methodological approaches to the integration of basic graphic training. The author analyzes the international and Russian educational space regarding the need for system integration of geometric and graphic training. The author's interpretation of the solution of its integration problems that determine its development in the context of CE/PLM is presented. The effectiveness of organizing integration based on project-based and problem-oriented didactics with a methodology for generating new ideas activates students' project activities using technologies that model their professional activities. The novelty of the author's idea of starting integration with educational elements had a positive impact on educational and informational interaction, activation of independent work of students.

Введение. Переход предприятий высокотехнологичного машиностроения к комплексной информатизации технической деятельности на базе концепции CE/PLM (CE, Concurrent Engineering; PLM, Product Lifecycle Management) – параллельного инжиниринга и информационной поддержки ЖЦИ– жизненного цикла изделий изменил характер инженерной деятельности в области техники и технологий. Сегодня востребован инженер, являющийся «носителем целостной инженерной деятельности,

способный к творческой работе на всех этапах жизненного цикла – от исследования и конструирования до разработки технологии, изготовления, доведения до потребителя и обеспечения эксплуатации» [1, с.69]. Эта многофункциональная деятельность предполагает целостную систему ЗУВ – знаний, умений, владений ими. Их системообразующим фактором является «профессиональная компетентность современного конкурентоспособного инженера и технолога», которая «предполагает наличие

системных функциональных знаний» и системного политехнического мышления, тогда как традиционная «дисциплинарная система организации профессиональной подготовки не способна справиться с этой задачей» [2, с.75]. Это требует переосмысления инженерной подготовки в контексте *CE/PLM*, организации ее на основе системной интеграции всех образовательных структур: учебных, научных, административных.

Дефицит высококвалифицированных кадров для ключевой в жизненном цикле изделий проектно-конструкторской деятельности вызывает необходимость их подготовки. В среде проектно-технологических информационных *CAD/CAE/CAM*-систем с применением технологий высокотехнологичного производства: *3D*-моделирования, *3D*-визуализации, *3D*-сканирования, *3D*-печати и т.д., современная проектно-конструкторская деятельность имеет интегративный полидисциплинарный характер. Это обстоятельство выводит значимость целостности и системности знаний, умений, навыков владения, определяющих ее развитие в контексте концепции *CE/PLM*, на первые позиции и требует адекватного ответа со стороны системы высшего образования.

Теоретической и практической основой проектно-конструкторской деятельности является геометро-графическая подготовка. Начиная с базовой общеинженерной геометро-графической подготовки, вопросы разработки общих педагогических концепций и обучающих технологий в формировании целостной системы знаний, умений, владений возникают перед всем мировым образовательным сообществом. Об этом свидетельствуют материалы регулярных международных конференций по геометрии и графике, где обозначены организационно-институциональные трудности системной интеграции базовой геометро-графической подготовки, отражены накопленный опыт и практический инструментарий.

Целью данного исследования является обоснование методологических подходов, теоретических и практических аспектов интеграции базовой геометро-графической подготовки, обеспечивающих целостность и системность знаний, умений, навыков владения в контексте *CE/PLM*.

Методология исследования. Материалом для исследования послужил анализ позиций мирового и отечественного [3] образовательного пространства относительно необходимости системной интеграции базовой геометро-графической подготовки на фоне общемировой стратегии информатизации проектно-

конструкторской деятельности. В странах с высокоразвитым машиностроением: США, Германии, Японии, Китае и др., где концепция *CE/PLM* в машиностроении внедрена ранее, объектами интеграции базовой геометро-графической подготовки инженерных кадров выступают: содержание и виды знаний, научные понятия, теории и идеи, образовательные модели. Интеграция учебных и научных структур при этом осуществляется с учетом быстро меняющихся вызовов технического прогресса и применяемых в производстве технических объектов информационных технологий. Инженерная подготовка в этих странах обычно осуществляется в рамках укрупненных образовательных структур (департаментов), а гарантированное качество образовательных инноваций при этом обеспечивается в интеграции с производством даже в международной межвузовской кооперации. Например, университеты США (Кеттеринг) и Германии (Констанц, Висбаден, Ульм, Эслинген) [4;5], имеют идентичную структуру учебных планов в STEM-направлениях (science, technology, engineering, mathematics: естественные науки, технологии, инженерное дело, математика). В рамках практико-ориентированной инициативы *CDIO* (*Conceive* – понимать, *Design* – проектировать, *Implement* – реализовывать, *Operate* – эксплуатировать), начиная с базовой геометро-графической подготовки, они практикуют подготовку специалистов посредством стажировок по месту или выполнением проектов международными командами дистанционно. С первого года обучения в этих университетах изучается проектно-организованный интегрированный базовый *CAD*-курс *Engineering Graphical Communication* [4, с.112,115,117,119]. В индустриально продвинутой Японии по программам бакалавриата осуществляется внутри- и междисциплинарная интеграция содержания с использованием активных обучающих технологий [5, с.1048-1054]. В Китае подход к содержанию геометро-графического образования базируется на интеграции фундаментального классического и нового, обновляющегося по мере совершенствования технологий производства [6, с.1055-1060; 7, с.1037-1043]. Представленная в сборнике материалов 16-й Международной конференции по геометрии и графике (*ICGG-2014*, Австрия, г. Инсбрук) [6, с.1060] структура содержания включает базовую графику с графическими стандартами и прикладную графику с приложениями. В ней интегрированы

классический графический общепользовательский фонд (начертательная геометрия + алгебра), графический вычислительный фонд (геометрические вычисления, компьютеризированные алгоритмы, вычислительная математика и др.), теория графики (графическая теория формы и др.). В блоке прикладной графики изучаются: проектирование и дизайн изделий, графический дизайн, изобразительное творчество, визуализация информации и др. Обучающиеся осваивают ручные графические техники в изобразительном творчестве и дизайне, развивающие пространственные представления на уровне образов воссоздающего и творческого воображения, инженерное мышление, профессиональную интуицию. Мониторинг качества обученности осуществляется с помощью постоянно обновляемого банка графических тестов [8, с.1061-1065]. Такой подход к интеграции классического и современного содержания с привлечением наиболее адекватных для формирования целостной инженерной деятельности обучающихся технологий и мониторингом результатов внедрения всего комплекса интеграционных мероприятий обеспечивает высокое качество проектно-конструкторской деятельности выпускаемых инженеров.

В российском геометро-графическом образовании в период «перехода к новому технологическому укладу» [9, с.373] в интеграции базовой подготовки в контексте *CE/PLM* характерны следующие организационные решения на разных уровнях.

Внутрипредметный уровень. Учебный материал объединяется в блоки-модули из ориентированного на перспективы обновленного в контексте *CE/PLM* содержания разделов, меняющих структуру подготовки. Их изучение предполагает различные приемы и формы выполнения комплексных заданий, творческих упражнений, направленных на формирование базовых компонент конструкторско-технологических компетенций с приобретением практических навыков. Например, интегративный базовый курс Пермского национального исследовательского политехнического университета, сопровождаемый электронным учебно-методическим комплексом, включающий лекции-презентации, указания к практическим занятиям, тренинг к лабораторным занятиям, руководство к самостоятельной работе, охватывает различные виды учебной деятельности. Но в структуру обучающего контента, ориентированного на формирование

базовых геометро-графических компонент проектно-конструкторских компетенций, не интегрированы такие разделы, как технический рисунок и индустриальный дизайн. Однако, исследования Н.В. Соснина и др. [10] показывают, что применение графических информационных технологий открывает широкие возможности формирования целостного образа объекта с учетом его технических и эстетических характеристик, и инженеру необходимы знания основ дизайна, позволяющие комплексно подойти к его композиционному построению в целом. Поэтому выстраивать классические учебные геометро-графическими модули в интеграции с основами индустриального дизайна следует уже на этапе базовой подготовки. Содержание такого интегрированного контента, декларативные и процедурные обучающие средства, спектр инструментальных средств, используемых в обучающей модели, формируют базовый объем знаний-умений-владений, необходимый для *CE/PLM*.

Межпредметный уровень. Организационно интеграция базовой геометро-графической подготовки в РФ осуществляется, в основном, на базе межкафедральной кооперации или объединения кафедр («оптимизации»). Применяют модели межпредметной интеграции со смежными (горизонтальный уровень) и базирующимися на ней модулями проектной конструкторско-технологической подготовки (вертикальный уровень) в CAD/CAE/CAM-среде. Интегрируемые модули при этом должны обладать общностью объекта, предмета, целей изучения, допускать перенос методов исследования, присущих одним модулям (дисциплинам) в другие. Примерами различного решения организационных задач интеграции базовой подготовки специалистов инновационного машиностроения в межкафедральной кооперации может служить опыт МВТУ им. Баумана и Самарского государственного аэрокосмического университета (СГАУ). В МВТУ формирование части компонент профессиональных компетенций вычислительно-графической практики с кафедры «Аэрокосмические системы» делегируется на кафедру «Инженерная графика» [11]. В СГАУ же организована сквозная геометро-графическая подготовка выпускников в области авиадвигателестроения в интеграции со смежными и выпускающими кафедрами, и с производством. Общей платформой интеграции является организация сквозного параметрического моделирования элементов авиадвигателей в CAD/CAE/CAM-среде [12]. При

этом становится возможной интеграция основного и дополнительного образования с выходом на трансдисциплинарный уровень.

Методологическим интегратором, общей платформой методологических оснований ориентации геометро-графической подготовки на *CE/PLM* выступает деятельностно-компетентностный подход, обеспечивающий целостное познание целостность и системность деятельности. При этом в разработке образовательных программ, отборе и структурировании содержания обучающего материала реализуются формы и принципы практико-ориентированного учебного процесса, нацеленного на решение профессиональных задач. Результаты его образовательного воздействия показывают, что с применением обучающих технологий, моделирующих деятельность профессионального характера, этот подход выступает, как средство развития способности обучающихся системно мыслить в процессе решения практических задач [13;14 и др.]. Привлечение при этом технологий личностно-ориентированного подхода позволяет обеспечить персонализацию обучения с учетом возможностей отдельного обучающегося, помочь ему в саморазвитии и самореализации.

Системный подход к интеграции базовой подготовки в контексте *CE/PLM* требует структурных (состав и структура новых для *CE/PLM* компетенций), конструктивно-технологических (содержание сквозных обучающих модулей, продуктивные обучающие технологии) и параметрических (объемы учебных часов, самостоятельные работы студентов, баланс различных видов занятий в учебных планах и т.д.) изменений. Это дает возможность выстраивать интеграцию, выделяя системообразующие факторы и функциональные связи между ними, в соответствии с целями педагогических подходов и концепций.

Имеющийся опыт ведущих технических вузов России [9;11-14] подтверждает, что наиболее эффективными формами организации учебного процесса в базовой геометро-графической подготовке в контексте *CE/PLM* являются проблемно-ориентированное и проектно-организованное обучение. Проблемно-ориентированное обучение с изложением содержания обучающего материала как системы учебных проблем направлено на развитие продуктивного творческого мышления будущего инженера. Проектно-организованное обучение в контексте *CE/PLM* дает возможность интегрировать профессиональные знания и практическую деятельность, рассматривая проект

как объект усвоения. Обучение выполнению проектов командой участников проекта осуществляется посредством группового обучения в сочетании с индивидуализацией траекторий обучения каждого члена команды. Совместное использование этих форм активизации преобразующе-познавательной учебной деятельности стимулирует формирование целостности и системности профессиональной деятельности в *CE/PLM*.

Информационный подход с применением иерархических моделей к отбору и структуре содержания с применением визуализации (мультимедиа, инфографика и т.д.) интенсифицирует развитие когнитивной активности обучающихся. Структурирование обучающей информации с помощью широкого спектра визуальных техник стимулирует создание целостного образа профессионального знания, систематизируя его. При этом вопросы эффективности приема, переработки и хранения визуальной информации, зависящие от форм и методов ее представления, решаются с учетом психолого-педагогических аспектов [15].

В соответствии с целями применяемых в интеграции геометро-графической подготовки педагогических подходов и концепций, традиционные дидактические принципы: научности, наглядности, профессиональной направленности, индивидуализации, повышения информационной ёмкости учебных элементов, интенсификации учебных действий и т.д., ориентируются на развитие базовой геометро-графической подготовки в контексте *CE/PLM*.

Результаты исследования. Интеграция базовой геометро-графической подготовки в варианте «оптимизации» реализована на примере объединения кафедр графики и основ конструирования (КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева). Объединение кафедр создало предпосылки для разработки оптимально интегрированного базового курса. Приобретаемые базовые ЗУВ параллельно используются при выполнении курсовых работ и проектов общеинженерной конструкторской подготовки. При этом возникают условия для приложения результатов базовой подготовки на дальнейших этапах обучения и организации далее (по примеру СГАУ) сквозной подготовки с участием в профессиональных проектах. Но даже в интеграции с дисциплинами общеинженерной конструкторской подготовки реализация всех необходимых методологических оснований требует большой методической проработки содержания обучающего материала, технологий обучения, новых образовательных форматов

учебно-информационного взаимодействия (VR, on-line, сетевых программ и т.д.), соответствующая подготовка преподавателей.

В модульной структуре обучения учебная деятельность осуществляется через УЭ – учебные элементы, включающие обучающий материал для освоения элементарных единиц знаний, умений, навыков владения. Структурирование учебной информации начинается с выделения основных учебных элементов и установления интеграционных связей между ними. Эти связи определяют конкретную структуру, последовательность изучения и интеграцию содержания. Обучающий контент базовой подготовки включает 7 базовых модулей: основы

графических средств представления обучающей информации и технический рисунок, основы индустриального дизайна, основы теории геометрического моделирования, твердотельное 3D-моделирование и параметризация, соединения, моделирование сборочных единиц и чертежи деталей, схемы. Он имеет трехуровневую структуру: базовые модули (M1, M2, ... M7), включающие темы-микромодули (MM1, MM2, ...), состоящие учебных элементов (УЭ1, УЭ2, ...), с которых начинается процесс интеграции, см. рисунок 1.

Реализация модульного обучения в базовой геометро-графической подготовке наиболее продуктивна, как показал опыт, на основе алгоритма, см. рисунок 2.

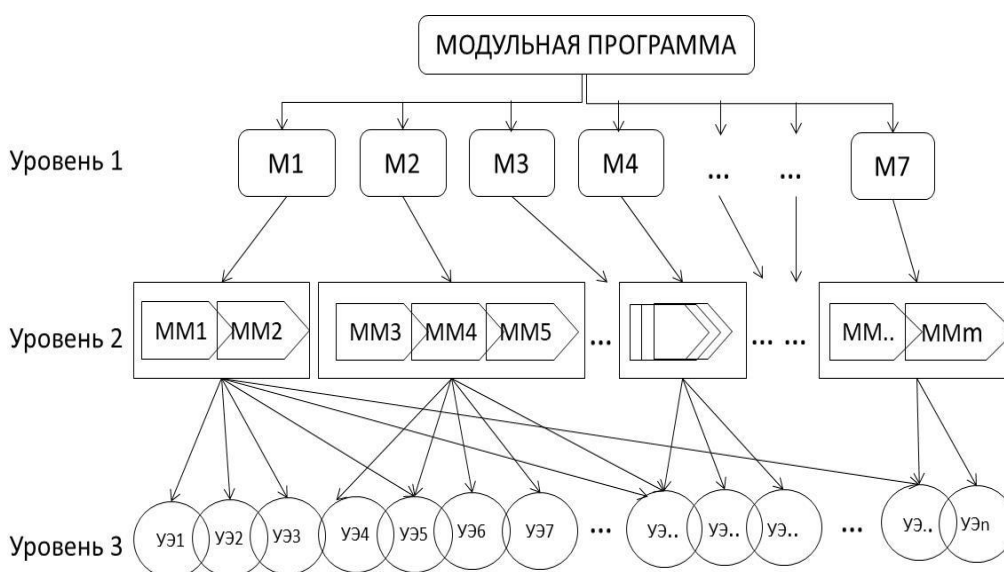


Рисунок 1. – Модульная структура контента

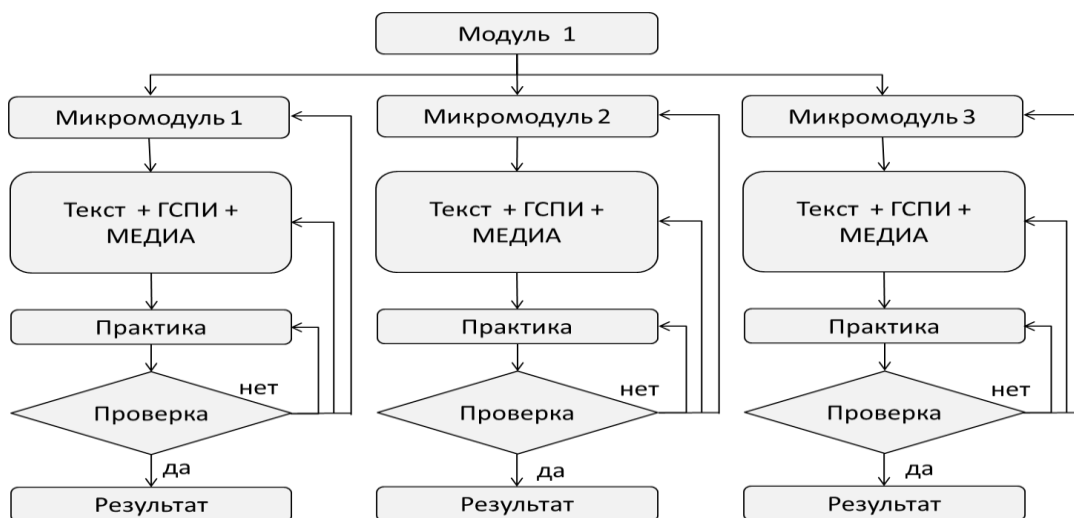


Рисунок 2. – Алгоритм модульного обучения

Для сжатия информации автор использует медиа технологии и ГСПИ – графические средства ее представления [15]. Мониторинг качества обученности осуществляется *LMS Blackboard*.

Структура интегрированного контента, проектируя индивидуальный опыт учебной деятельности, начиная с учебных элементов, направлена на развитие индивидуальных когнитивных способностей, отвечающих концепции *CE/PLM*. Наполнение содержания учебных элементов определяется темпами развития инновационных технологий и рыночной конъюнктуры.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило актуальность обоснования методологических аспектов интеграции базовой геометро-графической подготовки с целью обеспечения целостности и системности знаний,

умений, навыков владения для деятельности в *CE/PLM*.

Мониторинг качества обученности в *LMS Blackboard* продемонстрировал эффективность организационных инноваций в интеграции учебных элементов, их положительное влияние на самостоятельную работу.

Интеграция базовой геометро-графической подготовки на базе проектной и проблемно-ориентированной дидактики с её методологией генерации новых идей активизирует проектную деятельность обучающихся.

Дальнейшие исследования автора направлены на реализацию потенциала интеграции медиа технологий и цифровой среды *CAD/CAE/CAM*-систем в повышении эффективности формирования профессиональной компетентности инженера путем формата *on-line* обучения.

Литература:

1. Юшко С.В., Галиханов М.Ф., Кондратьев В.В. Интегративная подготовка будущих инженеров к инновационной деятельности для постиндустриальной экономики / С.В. Юшко, М.Ф. Гелиханов, В.В. Кондратьев // Высшее образование в России. – 2019. – № 1. – С. 65–75.
2. Инженерное образование: экспертная оценка, диагноз, перспективы (обзор) // Высшее образование в России. – 2011. – № 12. – С. 65–75.
3. Современное инженерное образование: материалы ВКС-конференции. (СПб, 22-24 июня, 2020 г.) Центр НТИ СПбПУ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://nticenter.spbstu.ru/news/7380>
4. Kettering University 2012-2014. Undergraduate Programs. – Flint, MI 48504, 2014. [Электронный ресурс] - Режим доступа: www.kettering.edu
5. Hiroki Tominaga. A research of multimedia teaching materials for 3-dimension cad education / Hiroki Tominaga et al. // Proceedings of the 16th International Conference on Geometry and Graphics. Innsbruck, 2014. – P. 1048-1054.
6. Baoling Han The research on graph, graphics and graphics science / Baoling Han et al. // Proceedings of the 16th International Conference on Geometry and Graphics. Innsbruck, 2014. – P. 1055-1060.
7. Zhang Ningrong and Xie Qinghua. Research and practice of engineering design training with a tight integration between design and engineering graphics / Zhang Ningrong and Xie Qinghua. // Proceedings of the 16th International Conference on Geometry and Graphics. Innsbruck, 2014. – P. 1037–1043.
8. Lijie Guan. Research on the test sheet organization for engineering graphics / Lijie Guan // Proceedings of the 16th International Conference on Geometry and Graphics. Innsbruck, 2014. – P. 1061–1065.
9. Столбова И.Д., Шахова А.В. Интегративная модель геометро-графической подготовки студентов: сборник / И.Д. Столбова, А.В. Шахова // «GraphiCon – 2017» / Материалы 27-й Международной конференции по компьютерной графике и машинному зрению. - Пермь, ПНИПУ, 2017. – С. 373–377.
10. Соснин Н.В. Дизайн как основа компетентностной модели инженерного образования / Н.В. Соснин // Высшее образование в России. – 2009. – № 12. – С. 20–26.
11. Щеглов Г.А. Обучение твердотельному геометрическому моделированию - от инженерной графики к инженерной скульптуре: сборник / Г.А. Щеглов // «Информатизационные средства и технологии» / Материалы XXI Международной научно-методической конференции. - М., МЭИ, 2013. – Т.1. – С. 207–210.
12. 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.
13. 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.
14. Семенов В.А. Геометро-графическая подготовка в рамках специалитета в русле всемирной инициативы CDIO: сборник / В.А. Семенов, С.Н. Абросимов, Д.Е. Тихонов-Бугров // «GraphiCon – 2017» / Материалы 27-й Международной конференции по компьютерной графике и машинному зрению. - Пермь, ПНИПУ, 2017. – С. 370–372.
15. Усанова Е.В. Психолого-педагогические аспекты геометро-графической подготовки в

техническом вузе с использованием медиа технологий и САД-систем / Е.В. Усанова // Геометрия и графика. –

М.: Изд-во ООО «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2011. – Вып.1. – С. 138–144.

References

1. Yushko S.V., Galikhanov M.F., Kondratev V.V. Integrative training of future engineers for innovation activities for the post-industrial economy / S.V. Yushko, M.F. Gelikhanov, V.V. Kondratev // Higher education in Russia. – 2019. – № 1. – P. 65-75.
2. Engineering education: expert assessment, diagnosis, prospects (review) // Higher education in Russia. – 2011. – № 12. – P. 65-75.
3. Modern engineering education: materials of the VKS-conference. (Saint Petersburg, June 22-24, 2020) NTI center of Spbpu [Electronic resource]. - Access mode: <https://nticenter.spbstu.ru/news/7380>
4. Kettering University 2012-2014. Undergraduate Programs. – Flint, MI 48504, 2014. [Electronic resource]. - Access mode: www.kettering.edu
5. Hiroki Tominaga. A research of multimedia teaching materials for 3-dimension cad education / Hiroki Tominaga et al. // Proceedings of the 16th International Conference on Geometry and Graphics. Innsbruck, 2014. – P. 1048-1054.
6. Baoling Han. The research on graph, graphics and graphics science / Baoling Han et al. // Proceedings of the 16th International Conference on Geometry and Graphics. Innsbruck, 2014. – P. 1055-1060.
7. Zhang Ningrong and Xie Qinghua. Research and practice of engineering design training with a tight integration between design and engineering graphics / Zhang Ningrong and Xie Qinghua. // Proceedings of the 16th International Conference on Geometry and Graphics. Innsbruck, 2014. – P. 1037-1043.
8. Lijie Guan. Research on the test sheet organization for engineering graphics / Lijie Guan // Proceedings of the 16th International Conference on Geometry and Graphics. Innsbruck, 2014. – P. 1061-1065.
9. Stolbova, I.D., Shakhova A.V. Integrative model of geometric and graphic training of students / I.D. Stolbova, A.B. Shakhova // "GraphiCon – 2017": collection of materials of the 27th International conference on computer graphics and machine vision. Perm, PNRPU, 2017. – P. 373-377.
10. Sosnin N.V. Design as the basis of the competence model of engineering education / N.V. Sosnin // Higher education in Russia. - 2009. – № 12. – P. 20-26.
11. Shcheglov G.A. Training in solid - state geometric modeling- from engineering graphics to engineering sculpture / G.A. Shcheglov // "Informatization tools and technologies": collection of materials of the XXI International scientific and methodological conference. Moscow, MEI, 2013. – Vol. 1. – Pp. 207-210.
12. Champinsky L.A. building competencies in the new educational course "Fundamentals of geometric modeling in engineering" / L.A. Champinsky // "problems of quality of graphic training of students in technical College: traditions and innovations": proceedings of the VIII International scientific-practical Internet-conference. Perm: PNRPU, 2019. – P. 303-308.
13. Rukavishnikov V.A. basic geometric and graphic training of specialists in the field of engineering and technology: monograph / V.A. Rukavishnikov, E.V. Usanova. – Kazan: Kazan state energy. UN-t, 2018. – 126 с.
14. Semenov V.A. Geometric and graphic training in the framework of a specialty in line with the world CDIO initiative/ V.A. Semenov, S.N. Abrosimov, D.E. Tikhonov-Bugrov // "GraphiCon – 2017": collection of materials of the 27th International conference on computer graphics and machine vision. Perm, PNRPU, 2017. – P. 370-372.
15. Usanova E.V. Psychological and pedagogical aspects of geometric and graphic training in a technical University using media technologies and CAD systems / E.V. Usanova // Geometry and graphics. – М.: Publishing house of LLC "Scientific and publishing center INFRA-M", 2011. – Issue 1. – P. 138-144.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования



УДК 378

Рискологическая компетентность студентов политехнического вуза как предмет научно-педагогического анализа

Riskological competence of students of a polytechnic university as a subject of scientific and pedagogical analysis

Кушнарёва О.В., Пермский национальный исследовательский политехнический университет, *ovk.delo@mail.ru*

Kushnaryova O., Perm National Research Polytechnic University, *ovk.delo@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.014

Ключевые слова: риск, рискология, рискологические компетенции, рискологическая компетентность, компетентностный подход.

Keywords: risk, riskology, riskological competence, riskological competence, competence-based approach.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью раскрытия роли профессионального образования в деле подготовки специалистов, обладающих не только высоким уровнем профессиональных знаний и умений в области техносферной безопасности, интеллектуальных способностей, но и осознающих ценность культуры безопасности, способных воплотить идею превентивного управления техносферой с целью предупреждения, минимизации и ликвидации рисков для обеспечения сохранности природы, обеспечения безопасности жизни и деятельности человека при повышении качества среды обитания. Цель статьи – анализ понятия «рискологическая компетентность студентов политехнического вуза», которая рассматривается в качестве одного из важнейших профессиональных качеств специалиста сферы охраны труда и промышленной безопасности.

Многоаспектность исследуемой проблемы привела к необходимости анализа образовательных и профессиональных стандартов, регулирующих процесс подготовки студентов направления «Техносферная безопасность» уровней бакалавриата и магистратуры, а также каких понятий, как «риск», «рискология», «профессиональный риск», «техногенный риск», «компетенция», «компетентность», «рискологическая компетенция». Результаты анализа и логика приведенных утверждений и определений, помогли осмыслить понятие «рискологическая компетентность студентов политехнического вуза» как интегративное качество личности, проявляющееся в знаниях в области обеспечения безопасности и предотвращения риска, мотивации и рефлексии, ценностях культуры безопасности, риск-ориентированном мышлении, в способности обеспечивать безопасность на основе умений и навыков преодоления опасных производственных ситуаций. Статья предназначена для работников системы образования, исследователей в области теории и методики профессионального образования.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to disclose the role of vocational education in the training of specialists who do not have only a high level of professional knowledge and skills in the field of technosphere safety, intellectual abilities, but also aware of the value of safety culture, capable of implementing the idea of preventive management of the technosphere in order to prevent, minimize and eliminate risks to ensure the preservation of nature, ensure the safety of life and human activities while improving the quality of the environment. The purpose of the article is to analyze the concept of "riskological competence of students of a polytechnic university", which is considered as one of the most important professional qualities of a specialist in the field of labor protection and industrial safety.

The multifaceted nature of the problem under study has led to the need to analyze educational and professional standards governing the process of training students in the Technosphere Safety direction of the bachelor's and master's degrees, as well as what concepts like "risk", "riskology", "professional risk", "technogenic risk", "competence", "riskological competence". The results of the analysis and the logic of the above statements and definitions helped to comprehend the concept of "risk-based competence of students of a polytechnic university" as an integrative personality quality, manifested in knowledge in the field of safety and risk prevention, motivation and reflection, values of safety culture, risk-oriented thinking, in the ability to ensure safety based on the skills and abilities to overcome dangerous industrial situations. The article is intended for employees of the education system, researchers in the field of theory and methodology of vocational education.

Введение. С конца XX века с трибун различных научных и общественных форумов звучат призывы к развитию человеческого сообщества и техносферы в соответствии с законами природы. Актуальность этих призывов обусловлена ускорением развития техносферы в направлении роботизации, автоматизации, компьютеризации производственных процессов, что приводит к постепенному и все более заметному «вытеснению» человека из производственной сферы. Кроме того, рост энерго- и ресурсоемкости производства провоцирует возникновение новых техногенных рисков, проявляющихся в виде чрезвычайных ситуаций, сопровождающихся увеличением экологического ущерба, количества человеческих жертв. Все это является свидетельством того, что техносфера – это сложнейшая антропогенная система, управлять которой могут специалисты, обладающие, с одной стороны, высоким уровнем профессиональных знаний, умений, интеллектуальных способностей, а с другой стороны, ориентированные на сохранение окружающей среды и повышение качества человеческой жизни, ради чего и осуществляются все техносферные преобразования.

Отсюда вполне правомерно утверждать, что одной из важнейших идей в концепции развития мирового сообщества, воплощение которой в жизнь будет способствовать сохранности природы и повышению безопасности жизнедеятельности человека, может быть идея превентивного управления техносферой как условия минимизации техногенных рисков и повышения качества среды обитания современного мирового сообщества. Мы считаем, что важнейшая роль в превращении данной идеи в реальность принадлежит системе образования, на всех уровнях которого возможно технологичное решение задачи формирования у обучающихся соответствующих сути данной идеи личностных качеств. Правомерность высказанного суждения подтверждается возникновением в науке новых направлений исследований, и, как следствие, появлением таких учебных дисциплин, как экософия, ноксология, рискология и других им подобных, а также выделение самостоятельной группы научных специальностей 05.26.00 «Безопасность деятельности человека».

Вслед за этим в педагогике появляются многочисленные исследования, посвященные формированию у обучающихся культуры безопасности, в которых обосновываются понятия «личность безопасного типа», «готовность к риску», «риск-мышление» и др.

Расширению исследований в данном направлении способствует также внедрение в систему отечественного образования компетентного подхода, что позволяет педагогическому сообществу своевременно реагировать на происходящие перемены как внутри отдельной профессиональной группы, отрасли, страны, так и на общемировые тенденции. Мы считаем, что одним из качеств личности, характеризующих своеобразное профессиональное «чутье» специалиста, является рискологическая компетентность. Отсюда цель данной статьи – выявление содержания и обоснование правомерности понятия «рискологическая компетентность студентов политехнического вуза», что требует последовательного рассмотрения родовых понятий «риск», «компетенция», «компетентность».

Материалы и методы исследования. Начнем с определения риска, являющегося для понятия «рискологическая компетентность» определяющим. Риск – это неотъемлемая часть человеческого существования на всем протяжении его истории. Однако, несмотря на это, общепризнанного определения риска до сих пор не существует в силу многоаспектности и многозначности самого этого явления.

По В.И. Далю, «рисковать», «рискнуть» означает пускаться наудачу, на неверное дело, наудалую, отважиться, идти на авось, делать что-то без верного расчета, подвергаться случайности, действовать смело, предприимчиво, надеясь на счастье, ставить на кон (от игры); находиться в опасной ситуации, угрожающей жизни, здоровью, имуществу [20]. В современном русском языке понятие «риск» имеет несколько значений: 1) вероятность наступления негативных событий; 2) возможные потери (ущерб); 3) характеристика прогнозируемой ситуации; 4) действие, не имеющее гарантированного результата.

В современных зарубежных исследованиях (У. Бек [27], Э. Гидденс [29], Н. Луман [31], М. Меркхофер [30] и др.) риск рассматривается как социальное явление. Происхождение риска как неизбежного атрибута индустриального общества исследует У. Бек [27] и вводит, в связи с этим понятие общества риска, в котором риск становится сопутствующим явлением среды жизнедеятельности социума. Для характеристики социальной природы риска он использует два термина: величина риска и уровень риска. Первый термин – величина риска – связан со складывающимися общественными отношениями и протекающими в обществе процессами, а второй – уровень риска – отражает уровень

«экспертного знания». По мнению Э. Гидденса, рискогенно вообще любое социальное действие, «пассивность, бездействие или решение об отказе осуществить действие также является социальным «действием», которое может быть не менее рискогенно» [29]. Такое же понимание риска обнаруживает М. Меркхофер и дает его следующее определение: «...Это трудно предсказуемая ситуация, в которой одно или несколько последствий (вариантов исхода) нежелательны» [30].

В исследованиях Н. Лумана [31] проводится дифференция понятий «риск» и «опасность». При этом в качестве основания дифференциации исследователь выделяет причины ущерба. По его мнению, о риске имеет смысл говорить в том случае, если возможный ущерб выступает следствием принятого ответственным лицом решения, то есть «вменяется решению», тогда это «риск решения». Если причина ущерба «вменяется окружающему миру», то есть зависит не от решения человека, а от внешних обстоятельств, тогда следует говорить об опасности. На основании этого Н. Луман делает два важных вывода: в реальности не существует ни свободного от риска поведения, ни свободной от опасностей окружающей человека природной и социальной среды. В.Т. Кавелло и Д.Л. Момпауэр определяют риск в качестве «характеристики ситуации или действия, когда возможны многие исходы, существует неопределенность в отношении конкретного исхода, и, по крайней мере, одна из возможностей нежелательна» [28].

Резюмируя вышесказанное, отметим, что исследования названных зарубежных ученых являются основой социологической теории риска, которая получает развитие в исследованиях российских ученых: В.И. Зубкова [10], А.В. Мозговой [11], С.М. Никитина [13], М.Е. Поздняковой [15], К.А. Федорова [13], Л.С. Шиловой [24], О.Н. Яницкого [26], изучающих различные виды риска в условиях напряженной социальной и экономической ситуации в стране.

Следствием постоянного контакта людей с различными опасностями, возникающими в результате модернизации сфер жизни и деятельности, порождающими у них чувства неуверенности и страха, несмотря на существующие блага, считает риском О.Н. Яницкий [26]. О неизбежности и вместе с тем о целесообразности необходимости риска, а также и потребности многих людей в нем рассуждают Л.М. Михайлов, К.А. Кирсанов и В.П. Буянов, называющие риском «систему действий по целеполаганию и целеосуществлению с наличием

прогнозных оценок по вероятности достижения поставленных и решаемых задач», и считают, что человеку необходимо рисковать, так как в рискованных ситуациях у людей в полной мере проявляются имеющиеся личностные качества. «Никакая личность не может вырасти, не рискуя в определенные моменты. Риск нужен здоровому организму как воздух, вода, доброта, солнце и прочие атрибуты жизни» [17, с.15], он играет роль мерила, позволяя удовлетворить потребность в адекватной оценке собственных способностей и системы ценностей, сформировать целостное представление о себе самом.

Рассмотрев приведенные положения, можно прийти к ряду важных для нашего исследования выводов: во-первых, риск – это неотъемлемый атрибут человеческой жизни; во-вторых, любая деятельность так же, как и ее отсутствие – бездействие – оказывают влияние на уровень риска; в-третьих, несмотря на то, что риск может иметь как положительное, так и отрицательное влияние, он всегда сопровождает развитие, прогресс, которые без риска не могут стать реальными процессами, деятельностью.

Понятие «риск» в настоящее время используется в разных сферах жизни современного общества. В связи с этим представляется целесообразным привести ряд определений из разных официальных документов (нормативных правовых актов). Так, в ГОСТ Р ИСО 9001-2015 «Системы менеджмента качества. Требования» риск рассматривается как одно из следствий управления, которое проявляется во всех системах и процессах любых организаций, возникает при постановке и достижении цели в присущей реальной действительности ситуации неопределенности, и свойственно всем аспектам системы менеджмента. В области охраны труда риском считается одновременное сочетание, во-первых, вероятности опасного события, которое может возникнуть в процессе трудовой деятельности человека и тяжести полученной им травмы или любого другого ущерба для его здоровья, полученных вследствие этого события, и, во-вторых, вероятность частоты причинения ущерба и его тяжести. В аналогичном значении понятием «риск» оперирует сфера промышленной безопасности для обозначения соотношения меры опасности, обусловленной возможностью возникновения аварии на опасном производственном объекте, и тяжести последствий данной аварии. В Федеральном законе «Об охране окружающей среды», определяющем меры экологической безопасности, риском называется «вероятность наступления события, имеющего

неблагоприятные последствия для природной среды и вызванного негативным воздействием хозяйственной и иной деятельности, чрезвычайными ситуациями природного и техногенного характера». В Федеральном законе «О техническом регулировании» понятием «риск» так же, как и во всех вышерассмотренных документах, означает «вероятность причинения вреда жизни или здоровью граждан, имуществу физических или юридических лиц, государственному или муниципальному имуществу, окружающей среде, жизни или здоровью животных и растений с учетом тяжести этого вреда». В документах, регулирующих функционирование сферы пожарной безопасности, используется понятие «пожарный риск», который оценивается по соотношению меры потенциальной пожарной опасности для тех или иных объектов и размеров возможных последствий пожаров разной сложности для людей и материальных ценностей.

Таким образом, правомерно утверждать, что риск присущ практически всем сферам жизни и деятельности современного общества и является предметом достаточно активного изучения исследователями и специалистами различных областей науки и производства, которые в зависимости от специфики своих профессиональных интересов дают различные определения феномена риска. Так, например, И.Г. Абрамова, риск в сфере образования связывает с развитием научного знания и таким результатом этого процесса, как резкое увеличение в научных исследованиях доли вероятностных представлений о факторах развития отдельного человека и общества в целом, а также с признанием ситуаций стихийности, случайности, неопределенности в качестве важнейших вероятностных причин [1, с.8].

С течением времени исследование феномена риска, его причин, форм проявления, а также необходимость анализа, прогнозирования рисков и управлению ими приводит к возникновению во второй половине XX века нового научного междисциплинарного направления – рискологии, в рамках которой в настоящее время активно развиваются педагогическая, медицинская, правовая, криминальная, социальная, финансовая, техносферная и другие виды рискологии.

Результаты исследования. В контексте нашего исследования наибольший научный интерес представляет техносферная рискология, предметом которой, по мнению Е.В. Муравьевой и В.Л. Романовского, является синтез теоретических и практических наработок наук об окружающем мире с целью осознанного

использования знаний о синергизме техногенных, экологических, социальных и иных факторов в риск-менеджменте сложных техносферных комплексов [12, с.16]. Поскольку профессиональная деятельность специалистов в области техносферной безопасности связана с предотвращением профессионального риска на производстве, то представляется уместным определить с содержанием понятий «производственный риск» и тождественным ему понятием «промышленный риск». Так, большинство авторов термин «производственный риск» связывают со срывом запланированных мероприятий и обязательств в отношении производства и продажи товаров и услуг, что обусловлено двумя факторами: внешними, к которым относится неблагоприятное воздействие внешней среды, и внутренними, связанными с не предусмотренным и не нормированным использованием сырья, основных и оборотных средств, рабочего времени, а также ненадлежащей эксплуатацией техники, повлекшей ее выход из строя, и нарушением требований к реализации технологий, а «промышленный риск», по определению И.Н. Долгачевой, это риск, «возникающий при любых видах деятельности, связанных с производством продукции, ее реализацией, товарно-денежными и финансовыми операциями, маркетингом, коммерцией, осуществлением социально-экономических и научно-технических проектов» [7, с.14].

С этими двумя понятиями соотносится понятие «профессиональный риск», который для специалиста в области охраны труда определяет предмет и содержание его профессиональной деятельности, в качестве которой выступает «предупреждение несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний, снижение уровня воздействия (устранение воздействия) на работников вредных и (или) опасных производственных факторов» [22], а также устранение или минимизация «вероятности повреждения, утраты здоровья или смерти работника, связанных с исполнением им обязанностей по трудовому договору» [21]. Таким образом, выпускник бакалавриата по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» должен быть готов решать профессиональные задачи, связанные с минимизацией или предотвращением профессионального и техногенного рисков. При этом техногенный риск, по определению Р.А. Шубина, является «комплексным показателем надёжности элементов техносферы и <...> выражает вероятность аварии или катастрофы

при низком уровне научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ; эксплуатации небезопасной техники; нарушении правил безопасной эксплуатации технических систем...» [25, с.53].

Понятие риск, благодаря развитию рискологии, в последние годы получает все более четкое и ясное научно-теоретическое оформление как в содержательном и структурном, так и в нормативном, технологическом и практико-методическом отношении, что способствует, с одной стороны, расширению области его применения (от контрольно-надзорной деятельности органов государственного, ведомственного и корпоративного управления до безопасности и охраны труда в сферах экономики, финансов и промышленного производства), а с другой стороны, повышению качества управленческих решений при выработке стратегий и подходов к обеспечению безопасности жизни и деятельности человека. Современные тенденции государственной политики, направленной на переход к риск-ориентированной модели обеспечения безопасности в промышленности, закономерно требуют модернизации профессионального образования специалистов для соответствующих производственных сфер, владеющих необходимыми и достаточными компетенциями в области техносферной безопасности. Решение данной задачи обеспечивает реализация в системе высшего образования компетентностного подхода, основополагающими понятиями для которого являются понятия «компетенция» и «компетентность».

С внедрением в систему образования федеральных государственных образовательных стандартов, устанавливающих три уровня высшего образования, появляются исследования, посвященные проблемам разработки и реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалистов разных профилей. Однако, несмотря на их достаточно представительное количество, до настоящего времени не существует общего подхода к определению содержания понятий «компетенция» и «компетентность». Изучив предлагаемые исследования определения, мы в нашем исследовании в качестве методологической основы приняли три определения. Это, во-первых, определение И.А. Зимней, которая компетенциями называет «некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений), которые затем

выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельных проявлениях» [19, с.22]; во-вторых, это определение А.В. Хуторского, в его понимании компетенции представляют собой совокупность взаимосвязанных между собой качеств личности, которые необходимы для качественного и продуктивного осуществления действий с определенными предметами и соответствующих процессов, то есть это «некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика» [23, с.14]; в-третьих, это определение Э.Ф. Зеера, который под компетенциями понимает «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [8, с.31]. Именно это достаточно краткое и в то же время емкое и наиболее точное определение мы берем за основу при разработке понятия «рискологическая компетентность» применительно к обучающимся вуза, получающим профессиональную подготовку по направлению «Техносферная безопасность».

В связи с этим для нас представляют интерес исследования, в которых тем или иным образом упоминаются понятия, близкие по содержанию к ключевому понятию нашего исследования, но по отношению к студентам разных направлений и профилей подготовки: «рискологическая компетенция», «профессиональная рискологическая компетенция», «специальная профессиональная компетенция», «рискологическая подготовка», «рискологическая компетенция учителя», «рискологическая компетентность менеджеров образования», «готовность будущего бакалавра к управлению производственно-технологическими рисками» (Н.Н. Асхадуллина [3], И.Д. Белоновская [5;16], Е.М. Езерская [5], С.А. Днепров и А.А. Головкина [6], Е.В. Савенкова [18], Р.Е. Санин [19], Л.П. Репях [16] и др.). Анализ данных понятий дает основание обозначить наиболее общие для всех определений признаки рискологической компетенции: «личная способность», «интегративное качество личности», «профессионально-личностное качество, отражающее знания, умения и навыки», «готовность и способность к решению задач», «знания, умения и владения, эмоции и чувства переживания опасности». Таким образом, мы видим, что понятие «рискологическая компетенция» преимущественно относится к деятельностной характеристике личности. В этом плане наиболее точным представляется определение С.А. Днепров и А.А. Головкиной, которые в содержание понятия «рискологическая

компетенция» включают такие компоненты, как профессиональные знания, умения и навыки, отражающие степень готовности субъекта к соответствующей деятельности; личностные качества, обеспечивающие ему способность чувствовать, переживать и осознавать опасность, и, как следствие, осмысливать ее размеры в виде риска с целью формирования и укрепления безопасности [6, с.5].

Таким образом, рискологическая компетенция – это понятие, объединяющее в себе комплекс общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций специалистов в области техносферной безопасности, позволяющих им: а) осуществлять профессиональные действия по идентификации, оценке и предотвращению риска; б) решать необходимые и заданные обстоятельствами профессиональные задачи, которые в ситуации неопределенности представляют реальную угрозу для личной безопасности работников в силу их опасности, новизны, дискомфорта, в) уметь минимизировать в процессе профессиональной деятельности возможные негативные последствия своих решений с тем, чтобы обеспечить снижение их опасности для здоровья, жизни и репутации людей, а также сохранности благосостояния в условиях всё усложняющейся природной, социальной и техногенной среды; г) своевременно выявлять характер производственно-технологических рисков и управлять ими, сознательно и грамотно выполняя объективно целесообразные действия, способствующие локализации, компенсации и ликвидации возможных негативных последствий, связанных со сбоем или остановкой производственных процессов, нарушением технологии выполнения операций, низким качеством сырья или работы персонала. Исходя из сказанного, вполне правомерно считать все вышеназванные действия результатом сформированности у обучающихся вуза определенного набора рискологических компетенций, представленных в образовательных стандартах направления подготовки «Техносферная безопасность» для уровней бакалавриата (20.03.01) и магистратуры (20.04.01).

Представленный выше анализ понятия «компетенция» позволяет утверждать его связь с понятием «компетентность», которое также имеет различное толкование у исследователей. Так, И.А. Зимняя понимает «компетентность как актуализированное, интегративное, базирующееся на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленное личностное качество, проявляющееся в деятельности,

поведении человека и в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач» [9, с.22]. Компетентность человека в области профессиональной деятельности исследователи называют профессиональной и соответствующим образом ее определяют. Так, В.И. Байденко под профессиональной компетентностью человека понимает его «готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности» [4, с.6]; К.М. Оганян определяет профессиональную компетентность как «сформированную в процессе обучения и самообразования систему научно-практических знаний и умений, влияющих на качество решения профессиональных задач, и развитые личностно-профессиональные качества, проявляющиеся в деловом и партнерском общении с людьми при решении их жизненных проблем» [14, с.94]; Р.М. Асадуллин профессиональную компетентность считает комплексным качеством специалиста, в котором интегрируются такие его профессионально значимые характеристики, как способность решать возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, используя необходимые и достаточные знания, профессиональный и социальный опыт, профессионально значимые ценностные ориентации и заданные от природы задатки и соответствующие наклонности [2].

Приведенные определения, наш опыт работы, опросы обучающихся и выпускников на предмет наличия у них представления о риске, его сущности и видах, анализ статистических данных о количестве и разновидностях аварий на производстве, а также о сопровождающем эти аварии травматизме, дают основание разводить понятия «компетенция» и «компетентность», содержание которых характеризуется существенными отличиями. Так, например, человек может иметь некоторый набор компетенций, отражающих объем его знаний, умений и навыков квазипрофессиональной и профессиональной деятельности, но в силу некоторых индивидуальных психологических и личностных особенностей, отсутствия адекватных мотивов и необходимого опыта подобных действий оказывается не готовым реализовывать свои компетенции на практике в заданных условиях и нестандартных ситуациях. Мы считаем, что профессиональная

компетентность, это качественный показатель уровня профессионального развития специалиста, включающий образовательные результаты, профессиональный опыт, личностные характеристики субъекта и ряд компетентностей (в том числе рискологическую), отражающих специфику его профессиональной деятельности. Все вышесказанное правомерно в полной мере относить и к рискологической компетентности, которая, по мнению Е.В. Савенковой, является «одним из компонентов профессиональной компетентности руководителя, отражает совокупность его представлений об организационном риске и связанных с ним явлений, проявляется деятельности руководителя в направлении определения опасностей, угроз и связанных с ними рисков [18, с.52].

Все вышеизложенное позволяет определять рискологическую компетентность студентов политехнического вуза как интегративное качество личности, проявляющееся в знаниях в области обеспечения безопасности и предотвращения риска, мотивации и рефлексии, ценностях культуры безопасности, риск-ориентированном мышлении, в способности обеспечивать безопасность на основе умений и навыков преодоления опасных производственных ситуаций.

В данном определении просматривается взаимосвязь между целым и его частями, их взаимообусловленность, отражается субъектная принадлежность, структурная определенность и признаки проявления данного личностного качества в профессиональной деятельности специалиста в области техносферной безопасности (от идентификации риска к его оценке и предотвращению), что позволяет объективно оценить уровень сформированности рискологической компетентности.

Заключение. Сформированная на необходимом и достаточном уровне рискологическая компетентность студентов политехнического вуза выполняет ряд определенных функций, среди которых наиболее значимыми являются: познавательная (когнитивная), которая предполагает познание взаимовлияния природной, социальной и техногенной сфер, роли человека в деле сохранения баланса между ними; практико-преобразовательная и практико-мобилизующая (обеспечивающие преобразование известных и выработку новых способов решения проблем безопасности для сохранения баланса между природной, социальной и техногенной сферами); воспитательная (направленная на воспитание у обучающихся определенных качеств, «при которых вопросы безопасности и сохранения окружающей среды рассматриваются в качестве важнейших приоритетов в жизни и деятельности» человека и общества); критическая (проявляющаяся в критическом отношении личности к существующей действительности, в направленности на преодоление устаревших стереотипов через непрерывное совершенствование методов и средств обеспечения безопасности); прогностическая (нацеливающая на прогнозирование последствий принятых решений и развития техники и технологий для своевременного реагирования на возможные опасности).

Таким образом, рискологическую компетентность можно считать принципиально важной, качественной и профессионально целесообразной основой подготовки студентов по направлению «Техносферная безопасность» и неотъемлемым компонентом их профессионального образования в политехническом вузе.

Литература:

1. Абрамова И.Г. Теория педагогического риска: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Абрамова Ирина Георгиевна. - СПб., 1996. - 381 с.
2. Асадуллин Р.М., Васильев Л.В., Иванов В.Г. Новые ориентиры развития профессионального образования: монография / Р.М. Асадуллин, Л.В. Васильев, В.Г. Иванов. - Уфа: Вагант, 2008. - 131 с.
3. Асхадуллина Н.Н. Сушностная характеристика рискологической компетенции будущего учителя / Н.Н. Асхадуллина // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. - 2016. - Вып. 52. - Ч. 3. - С. 8–15.
4. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. - С. 3–13.
5. Белоновская И.Д., Езерская Е.М. Формирование готовности будущего инженера к управлению производственно-технологическими рисками / И.Д. Белоновская, Е.М. Езерская // Инновационная интегрированная система профессионального образования: проблемы и пути развития / Материалы Всерос. науч. конф. - Красноярск, 2010. - С. 7–9.
6. Днепров С.А., Головкина А.А. Рискологическая компетенция в формировании профессиональной безопасности бакалавров нефтегазовой отрасли. Результаты применения кейс-стади / С.А. Днепров, А.А. Головкина // Высшее образование сегодня. - 2015. - № 12. - С. 4–10.
7. Долгачева И.Н. Концепция и основные принципы комплексного риск-менеджмента / И.Н.

Долгачева // Безопасность движения поездов: труды XII научно-практической конференции. - М.: МИИТ, 2011. - С. 13–15.

8. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. - 2005. - № 5. - С. 31–37.

9. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2006. - № 8. - С. 20–26.

10. Зубков В.И. Социологическая теория риска: монография / В.И. Зубков. - М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2003. - 230 с.

11. Мозговая А.В. Экологически устойчивое развитие и образ жизни: социологический подход / А.В. Мозговая // Россия: риски и опасности «переходного» общества; под ред. О.Н. Яницкого. - М.: Институт социологии РАН, 1998. - С. 60–83.

12. Муравьева Е.В., Романовский В.Л. Педагогические технологии в подготовке специалистов в области прикладной техносферной рискологии / Е.В. Муравьева, В.Л. Романовский // Казанский педагогический журнал. - 2007. - № 1. - С. 14–21.

13. Никитин С.М., Федоров К.А. Социологическая теория риска в поисках предмета / С.М. Никитин, К.А. Федоров // Социологические исследования. - 1992. - № 10. - С. 120–127.

14. Оганян К.М. К проблеме подготовки социального работника и формирования профессиональной компетентности / К.М. Оганян // Российский журнал социальной работы. - 1996. - № 2/4. - С. 92–95.

15. Позднякова М.Е. Наркомания как социальная проблема / М.Е. Позднякова // Россия: риски и опасности «переходного» общества; под ред. О.Н. Яницкого. - М.: Институт социологии РАН, 1998. - С. 106–130.

16. Репях Л.П., Белоновская И.Д. Технологии визуализации и моделирования в подготовке персонала к производственным рискам в дополнительном профессиональном образовании / Л.П. Репях, И.Д. Белоновская // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2018. - Т. 10. - № 4. - С. 46–60.

17. Рискология: Управление рисками / В.П. Буянов, К.А. Кирсанов, Л.М. Михайлов. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Экзамен, 2003. - 382 с.

18. Савенкова Е.В. Формирование рискологической компетентности при реализации магистерских программ в педагогическом вузе / Е.В. Савенкова // Образовательные технологии. - 2016. - № 1. - С. 43–57.

19. Санин Р.Е. Особенности формирования рискологической компетенции у будущих офицеров внутренних войск (на примере Пермского военного института внутренних войск МВД России) / Р.Е. Санин // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. - 2011. - № 4(52). - С. 208–212.

20. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. - 3-е изд., стереотип. - М.: Русский язык, 1985–1988. - Т. 3. П – Р., 1987. - 752 с.

21. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. N 197-ФЗ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/

22. Федеральный Закон от 24.07.1998 г. № 125-ФЗ «Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19559/

23. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/>

24. Шилова Л.С. Стресс, здоровье и изменение самосохранительного поведения населения Москвы за годы реформ / Л.С. Шилова // Россия: риски и опасности «переходного» общества; под ред. О.Н. Яницкого. - М.: Институт социологии РАН, 1998. - С. 161–191.

25. Шубин Р.А. Надежность технических систем и техногенный риск: учеб. пособие / Р.А. Шубин. - Тамбов: Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2012. - 80 с.

26. Яницкий О.Н. Социология риска: ключевые идеи / О.Н. Яницкий // Мир России. - 2003. - № 1. - С. 3–35.

27. Beck U. From Industrial Society to Risk Society // Theory, Culture and Society. 1992. N. 9 (1). P. 97–123.

28. Covello V.T., Mumpower J.L. Risk Analysis and Risk Management: An Historical Perspective // Risk Analysis. 1985. Vol. 5. No. 2. PP. 103–120.

29. Giddens A. Living in a Post-Traditional Society // Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order / Ed. by U. Beck, A. Giddens and S. Lash. Stanford, CA: Stanford University Press, 1994. P. 56–109.

30. Merkhofer M. Decision Science and Social Risk Management: A Comparative Evaluation of cost-benefit analysis, decision analysis, and other formal decision aiding approaches. Dordrecht: Reidel, 1987.

31. Luhmann N. Risk: A Sociological Theory. New York: Aldine de Gruyter, 1993.

References:

1. Abramova I.G. The theory of pedagogical risk: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / Abramova Irina Georgievna. - SPb., 1996. - 381 p.

2. Asadullin R.M., Vasiliev L.V., Ivanov V.G. New guidelines for the development of vocational education: monograph / R.M. Asadullin, L.V. Vasiliev, V.G. Ivanov. - Ufa: Vagant, 2008. - 131 p.

3. Askhadullina N.N. Essential characteristics of the riskological competence of the future teacher / N.N. Askhadullina // Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology. - 2016. - Issue. 52. - Part 3. - P. 8-15.

4. Baydenko V.I. Competences in vocational education (to the development of a competence-based approach) / V.I.

Baidenko // Higher education in Russia. - 2004. - № 11. - P. 3–13.

5. Belonovskaya I.D., Yezerskaya E.M. Formation of the readiness of the future engineer to manage production and technological risks / I.D. Belonovskaya, E.M. Yezerskaya // Innovative integrated system of vocational education: problems and ways of development / Materials of the All-Russian scientific conf. - Krasnoyarsk, 2010. - S. 7-9.

6. Dneprov S.A., Golovkina A.A. Riskological competence in the formation of professional safety of bachelors in the oil and gas industry. The results of the application of the case study / S.A. Dneprov, A.A. Golovkina // Higher education today. - 2015. - № 12. - P. 4–10.

7. Dolgacheva I.N. Concept and basic principles of complex risk management / I.N. Dolgacheva // Safety of train traffic: proceedings of the XII scientific-practical conference. - M.: MIIT, 2011. - S. 13-15.

8. Zeer E.F. Competence approach to education / E.F. Zeer // Education and Science. - 2005. - № 5. - P. 31–37.

9. Zimnyaya I.A. Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to education problems? (theoretical and methodological aspect) / I.A. Winter // Higher education today. - 2006. - № 8. - P. 20–26.

10. Zubkov V.I. Sociological theory of risk: monograph / V.I. Zubkov. - M.: Publishing house Ros. un-that friendship of peoples, 2003. - 230 p.

11. Brain A.V. Environmentally sustainable development and lifestyle: sociological approach / A.V. Brain // Russia: risks and dangers of a "transitional" society; ed. HE. Yanitsky. - M.: Institute of Sociology RAS, 1998. - P. 60–83.

12. Muravyova E.V., Romanovsky V.L. Pedagogical technologies in training specialists in the field of applied technosphere riskology / E.V. Muravyova, V.L. Romanovsky // Kazan Pedagogical Journal. - 2007. - № 1. - P. 14–21.

13. Nikitin S.M., Fedorov K.A. Sociological theory of risk in search of a subject / S.M. Nikitin, K.A. Fedorov // Sociological Research. - 1992. - № 10. - P. 120–127.

14. Ohanyan K.M. On the problem of training a social worker and the formation of professional competence / K.M. Ohanyan // Russian Journal of Social Work. - 1996. - № 2/4. - S. 92–95.

15. Pozdnyakova M.E. Drug addiction as a social problem / M.E. Pozdnyakova // Russia: Risks and Dangers of a "Transitional" Society; ed. HE. Yanitsky. - Moscow: Institute of Sociology RAS, 1998. - P. 106–130.

16. Repyakh L.P., Belonovskaya I.D. Visualization and modeling technologies in personnel training for production risks in additional professional education / L.P. Repyakh, I.D. Belonovskaya // Modern higher school: an innovative aspect. - 2018. - T. 10. - № 4. - P. 46-60.

17. Riskology: Risk Management / V.P. Buyanov, K.A. Kirsanov, L.M. Mikhailov. - 2nd ed., Rev. and add. - M.: Examination, 2003. - 382 p.

18. Savenkova E.V. Formation of riskological competence in the implementation of master's programs in a pedagogical university / E.V. Savenkova // Educational technologies. - 2016. - № 1. - P. 43–57.

19. Sanin R.E. Features of the Formation of Riskological Competence in Future Officers of Internal Troops (on the Example of the Perm Military Institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia) / R.E. Sanin // Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. - 2011. - № 4 (52). - S. 208-212.

20. Dictionary of the Russian language: in 4 volumes / Academy of Sciences of the USSR, Institute of Russian lang.; ed. A.P. Evgenieva. - 3rd ed., Stereotype. - M.: Russian language, 1985-1988. - T. 3.P - R., 1987. - 752 p.

21. Labor code of the Russian Federation of December 30, 2001 N 197-FZ [Electronic resource]. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/

22. Federal Law of 24.07.1998, No. 125-FZ "On compulsory social insurance against industrial accidents and occupational diseases" [Electronic resource]. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19559/

23. Khutorskoy A.V., Khutorskaya L.N. Competence as a didactic concept: content, structure and design models [Electronic resource]. - Access mode: <http://khutorskoy.ru/>

24. Shilova L.S. Stress, health and changes in the self-preservation behavior of the population of Moscow over the years of reforms / L.S. Shilova // Russia: Risks and Dangers of a "Transitional" Society; ed. HE. Yanitsky. - M.: Institute of Sociology RAS, 1998. - P. 161-191.

25. Shubin R.A. Reliability of technical systems and technogenic risk: textbook. allowance / R.A. Shubin. - Tambov: Publishing house of FGBOU VPO "TSTU", 2012. - 80 p.

26. Yanitskiy ON Sociology of risk: key ideas / O.N. Yanitskiy // World of Russia. - 2003. - № 1. - P. 3–35.

27. Beck U. From Industrial Society to Risk Society // Theory, Culture and Society. 1992. N. 9 (1). P. 97-123.

28. Covello V.T., Mumpower J.L. Risk Analysis and Risk Management: An Historical Perspective // Risk Analysis. 1985. Vol. 5.No. 2. PP. 103-120.

29. Giddens A. Living in a Post-Traditional Society // Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order / Ed. by U. Beck, A. Giddens and S. Lash. Stanford, CA: Stanford University Press, 1994. P. 56-109.

30. Merkhofer M. Decision Science and Social Risk Management: A Comparative Evaluation of cost-benefit analysis, decision analysis, and other formal decision aiding approaches. Dordrecht: Reidel, 1987.

31. Luhmann N. Risk: A Sociological Theory. New York: Aldine de Gruyter, 1993.

УДК 372.854

Тезаурусная преемственность в формировании компетенций специалистов химико-технологического направления

Thesaurus continuity in the formation of competencies of specialists in the chemical engineering direction

Мифтахова Н.Ш., Казанский национальный исследовательский технологический университет, *nshm@inbox.ru*

Miftakhova N., Kazan national research technological University, *nshm@inbox.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.015

Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование в контексте будущих промышленных революций – СИНЕРГИЯ-2020».

Ключевые слова: тезаурус, тезаурусная преемственность, наложение тезаурусов, корреспондирующие дескрипторы, формирование компетенций, общая и неорганическая химия, химические дисциплины, общие модули.

Keywords: thesaurus, thesaurus continuity, thesaurus overlay, corresponding descriptors, competence formation, general and inorganic chemistry, chemical disciplines, general modules.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что профессиональная подготовка специалистов химико-технологического направления оценивается формированием ключевых компетенций. Целью данного исследования является выявление путей формирования компетенций при изучении химических дисциплин. Предложено использование тезаурусного подхода к выявлению преемственности понятийно-терминологического аппарата (тезауруса) дисциплин. Преемственность осуществляется на основе общих модулей программ химических дисциплин. Модули содержат корреспондирующие дескрипторы, составляющие тезаурус специалиста. Проведено взаимное «наложение» тезаурусов дисциплин, и показана терминологическая общность общей и неорганической, физической, аналитической, органической химии. Состав и содержание компетенций, формируемых химическими дисциплинами при подготовке специалистов в вузах химико-технологического направления, соответствуют учебным тезаурусам, сформированным при изучении общей и неорганической химии и последующих химических дисциплин. Предложен учебно-методический комплекс по общей и неорганической химии, способствующий тезаурусной преемственности для формирования компетенций специалистов по направлению подготовки «Химическая технология».

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the professional training of specialists in the chemical engineering direction is assessed by the formation of key competencies. The purpose of this study is to identify ways of developing competencies in the study of chemical disciplines. The use of the thesaurus approach is proposed to identify the continuity of the conceptual and terminological apparatus (thesaurus) of disciplines. Succession is carried out on the basis of the general modules of the programs of chemical disciplines. Modules contain corresponding descriptors that make up the specialist's thesaurus. The mutual "overlap" of disciplines thesauri is carried out and the terminological commonality of general and inorganic, physical, analytical, organic chemistry is shown. The composition and content of the competencies formed by chemical disciplines in the training of specialists in universities of the chemical-technological direction corresponds to educational thesauri formed in the study of general and inorganic chemistry and subsequent chemical disciplines. An educational and methodological complex for general and inorganic chemistry is proposed, which contributes to thesaurus continuity for the formation of competencies of specialists in the field of training "Chemical technology".

Введение. Формирование ключевых компетенций, необходимых будущему специалисту, обучающемуся по направлению химическая технология, определяется успешностью усвоения химических дисциплин как профессионального, так и

естественнонаучного циклов. В настоящее время в процессе подготовки специалистов инженерной сферы наблюдается тенденция использования инновационных образовательных технологий, дистанционного обучения, онлайн-обучения, использования инновационного ресурса – современной образовательной платформы «Открытое образование» и т.д. [1]. Особенность онлайн-курсов в том, что для обучающихся создаются условия независимого существования от преподавателей и обучения по независимым друг от друга учебным материалам. Однако для подготовки специалистов химико-технологического профиля эффективность аудиторных занятий с использованием традиционных средств учебно-методического обеспечения остается высокой. Особенность обучения студентов химическим дисциплинам заключается в сочетании теоретических, практических и лабораторных занятий, что предполагает преимуществом понятийно-

терминологического аппарата внутри одной химической дисциплины. Усвоение понятий, терминов, определений химической дисциплины является основой формирования компетенций специалиста химической области.

Однако, получая химическое образование, студенты в течение всех курсов обучения поэтапно изучают ряд химических дисциплин: общую и неорганическую химию (1 курс), органическую химию (2 курс), физическую и аналитическую химию (3, 4 курсы). Это предполагает междисциплинарную связь, терминологическую общность дисциплин. Изучение отдельно взятой дисциплины и комплекса дисциплин сопровождается формированием общепрофессиональных компетенций, что отражено в учебных планах подготовки, например бакалавров, химико-технологического направления [2]. При этом следует отметить общность состава и содержания компетенций, необходимых в профессиональной деятельности специалиста, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Состав и содержание компетенций, формируемых химическими дисциплинами естественнонаучного цикла

№	Дисциплина	Компетенция	Содержание компетенции
1	Общая и неорганическая химия (ОНХ)	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3	Способностью и готовностью использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности (ОПК-1) [2].
2	Органическая химия (ОХ)	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3	Готовностью использовать знания о современной физической картине мира, пространственно-временных закономерностях, строении вещества для понимания окружающего мира и явлений природы (ОПК-2) [2].
3	Физическая химия (ФХ)	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3	Готовностью использовать знания о строении вещества, природе химической связи в различных классах химических соединений для понимания свойств материалов и механизма химических процессов, протекающих в окружающем мире (ОПК-3) [2]
4	Аналитическая химия и физико-химические методы анализа (АХиФХМА)	ОПК-1, ПК-3, ПК-10	

Содержание компетенций, формируемых фундаментальными химическими дисциплинами естественнонаучного цикла, предполагает усвоение специалистами основных законов химии, овладение знаниями об основных классах неорганических и органических соединений, представлениями о химической связи и строении молекул, о термодинамике, химическом равновесии и механизмах химических процессов и т.д. Это означает преимуществом понятийно-терминологического аппарата дисциплин в химической подготовке специалистов. В связи с этим возникает необходимость научного исследования содержания химических дисциплин с точки зрения общности и специфичности понятий, определений, терминов, законов,

принципов, правил, используемых в процессе их изучения.

Методологической основой исследования служит тезаурусный подход к отбору и структурированию содержания и терминологии химических дисциплин, изучаемых в вузе будущими специалистами химико-технологического направления. Тезаурусный подход позволяет выявить области «перекрывания» тезаурусов поэтапно изучаемых химических дисциплин и установить тезаурусную преимуществом в цикле этих дисциплин. К понятийной базе тезаурусного подхода относятся представления о тезаурусе, «наложении» или «перекрывании» тезаурусов, дескрипторе, корреспондирующих дескрипторах. «Тезаурус»

переводится с греческого языка как «сокровище». Для специалиста-химика тезаурус означает словарь, содержащий необходимые для его сферы деятельности научные термины, технологические определения, специальные понятия. Они отражают специфические знания по химии, систему связей между разными ее областями.

В учебных тезаурусах содержание изучаемых дисциплин отражается совокупностью дескрипторов (дескриптор от *лат. describere* – описывать). К учебным дескрипторам химических дисциплин относятся первичные понятия, концептуальные модели-объекты, законы, принципы, правила, научные теории, «именные уравнения», основные методы, базовые понятия, производные понятия. Выбор дескрипторов основывается на таких критериях, как научное определение, четкая семантическая структура, возможность образования однокоренных терминов (деривационная способность) [3].

Тезаурусная преемственность дисциплин какой-либо научной области оценивается переходящими из содержания одной дисциплины в содержание смежной дисциплины общих

терминов и понятий, обозначенных в тезаурусном подходе как корреспондирующие дескрипторы. Корреспондирующие дескрипторы составляют часть тезауруса специалиста. Для выявления корреспондирующих дескрипторов производится процедура «наложения» или «перекрывания» тезаурусов [4].

Результаты исследования. Основные разделы дисциплины «Общая и неорганическая химия» отражены в учебниках и учебных пособиях для студентов химико-технологических специальностей: строение атома, периодический закон, химическая связь, агрегатное состояние вещества, введение в теорию химических процессов (термодинамика химических процессов, энергетика химических реакций и фазовых превращений, направление химических реакций), химическое равновесие, реакции с изменением и без изменения степеней окисления элементов [5;6]. Основы химической науки, изучаемые в общей и неорганической химии, имеют логическое продолжение в модулях химических дисциплин, входящих в учебные планы на старших курсах вуза, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Общие модули химических дисциплин

№	Модуль	Дисциплина
1	Строение атома	Общая и неорганическая химия (ОНХ), органическая химия (ОХ), физическая химия (ФХ)
2	Химическая связь	Общая и неорганическая химия (ОНХ), органическая химия (ОХ), физическая химия (ФХ)
3	Агрегатное состояние. Растворы	Общая и неорганическая химия (ОНХ), физическая химия (ФХ), аналитическая химия (АХ), общая химическая технология (ОХТ), прикладная химия (ПХ)
4	Термодинамика химических превращений	Общая и неорганическая химия (ОНХ), физическая химия (ФХ), аналитическая химия (АХ), общая химическая технология (ОХТ)
5	Химическое равновесие	Общая и неорганическая химия (ОНХ), физическая химия (ФХ), аналитическая химия (АХ), общая химическая технология (ОХТ)
6	Химическая кинетика	Общая и неорганическая химия (ОНХ), физическая химия (ФХ), аналитическая химия (АХ), общая химическая технология (ОХТ)
7	Гидролиз ионных и ковалентных соединений	Общая и неорганическая химия (ОНХ), аналитическая химия (АХ)
8	Реакции с изменением степени окисления элементов	Общая и неорганическая химия (ОНХ), физическая химия (ФХ), аналитическая химия (АХ)
9	Простые вещества <i>s</i> -, <i>p</i> -, <i>d</i> -, <i>f</i> -элементов	Общая и неорганическая химия (ОНХ), Прикладная химия (ПХ)
10	Оксо- и гидроксо соединения, соли <i>s</i> -, <i>p</i> -, <i>d</i> -элементов	Общая и неорганическая химия (ОНХ), Прикладная химия (ПХ)
11	Качественные реакции	Аналитическая химия (АХ)
12	Комплексообразование, комплексные соединения <i>p</i> -, <i>d</i> -элементов	Общая и неорганическая химия (ОНХ), Аналитическая химия (АХ)

Дисциплина ОНХ имеет семь модулей, общих с физической химией; восемь модулей – с аналитической химией; четыре модуля – с общей химической технологией; три модуля – с прикладной химией; два модуля – с органической химией.

Терминологический анализ учебной литературы по смежным с общей и неорганической химией дисциплинам позволяет выявить количественное соотношение корреспондирующих дескрипторов. Для этого в

учебной литературе были рассмотрены специальные параграфы, посвященные основным понятиям, необходимым для изучения данной дисциплины. Для изучения основных вопросов общей и неорганической химии тезаурус дисциплины содержит примерно 223 дескриптора [7]. Для физической химии их число составляет 82 дескриптора, для аналитической химии – 66 дескрипторов, для органической химии – 29 дескрипторов, см. таблицу 3.

Таблица 3. – Количественная характеристика дескрипторов в тезаурусах смежных химических дисциплин

Дескрипторы	Химические дисциплины			
	ОНХ	ФХ	АХ	ОХ
Число основных дескрипторов дисциплины	223	82	66	29
Число корреспондирующих дескрипторов дисциплины	–	76	46	28
Доля корреспондирующих дескрипторов дисциплины, %	–	93	70	97
Доля корреспондирующих дескрипторов дисциплины в тезаурусе ОНХ, %	–	34	21	13

При попарном взаимном «наложении» тезаурусов каждой из химических дисциплин и тезауруса ОНХ выделены корреспондирующие дескрипторы. В тезаурусе физической химии их число равно 76, что составляет 93% тезауруса дисциплины. В аналитической химии – 46 корреспондирующих дескрипторов, которые составляют 70% тезауруса дисциплины. В составе тезауруса органической химии 97% дескрипторов, а именно, 28 из 29 дескрипторов являются корреспондирующими.

Расчет долей корреспондирующих дескрипторов смежных химических дисциплин в тезаурусе общей и неорганической химии (223 дескриптора) приводит к следующим

результатам: для физической химии – 34%, для аналитической химии – 21%, для органической химии – 13%. Таким образом, третья часть тезауруса физической химии, пятая часть тезауруса аналитической химии имеются в личном тезаурусе студента после изучения общей и неорганической химии и составляют часть тезауруса будущего специалиста – химика.

Значительный вклад «Общей и неорганической химии» в модули программы общехимических дисциплин при подготовке специалистов химико-технологического направления оценен в исследовании преэминентности непрерывной химической подготовки специалистов в технологическом университете, см. таблицу 4 [8].

Таблица 4. – Вклад содержания общей и неорганической химии в модули учебных программ смежных химических дисциплин

Модуль	Вклад общей и неорганической химии, %
Строение атома. Периодический закон Д.И. Менделеева	92,9
Химическая связь	87,9
Термодинамика химических равновесий. Химическое равновесие. Поверхностные явления. Фазовые равновесия. Растворы. Химическая кинетика и катализ. Физикохимия дисперсных систем. Полимеры	41

Вклад учебного материала общей и неорганической химии в модули химических дисциплин, изучаемых на средних и старших курсах будущими специалистами химико-

технологического направления, составляет от 41 до 92,9%.

Важная роль при обучении студентов химическим специальностям отводится не только

теоретическим, но практическим и лабораторным занятиям с соблюдением преемственности химических знаний. Практические задания по приготовлению растворов с заданной концентрацией растворенного вещества, определение значения водородного показателя (рН) растворов, расчет констант гидролиза, использование констант ионизации кислот и оснований для расчетов химических параметров,

термодинамические расчеты химических процессов, составление схем и констант химических равновесий и т.д. имеются в практикуме ряда смежных дисциплин [9, с.15,20; 10, с.21; 11, с.12,22; 12, с.6,8,28; 13, с.89; 14, с.94,115; 15, с.94]. Подобные примеры со ссылкой на учебные пособия, контрольные и индивидуальные задания представлены в таблице 5.

Таблица 5. – Практические задания по дисциплине «Общая и неорганическая химия» и другим смежным дисциплинам

Задание	
Дисциплина	
Общая и неорганическая химия	Аналитическая, физическая, прикладная химия, общая химическая технология
Какой объем воздуха необходимо взять для окисления оксида серы (IV) объемом 20 л (н. у.)? Объемная доля кислорода в воздухе составляет 20,95% [9, с. 20]	Приготовить 640 кг смеси газов в мольном соотношении $SO_2 : O_2 = 1 : 1$ [10, с. 21]
Какова концентрация (моль/л) H^+ и OH^- -ионов в растворе, если его рН 3,4? [11, с. 22]	Вычислить $[H^+]$ и $[OH^-]$ раствора, рН которого равен 10,33 [12, с. 6]
К 950 г воды прибавили 50 мл раствора серной кислоты с массовой долей H_2SO_4 48%, плотность которого 1,38 г/мл. Вычислите массовую долю серной кислоты в полученном растворе [9, с. 15]	К 3 л воды прибавлен 1 г HNO_3 (плотность 1,4). Вычислите рН раствора [12, с. 8]
Приведите выражения констант гидролиза сульфид-иона по первой и второй ступеням. Рассчитайте константы гидролиза, используя ионное произведение воды и константы ионизации сероводородной кислоты. Сравните глубину протекания гидролиза по первой и второй ступеням. Какой ступенью практически ограничивается гидролиз по сульфид-иону? [11, с. 12]	Вычислить степень гидролиза и рН в 0,5 М растворе сульфида натрия [12, с. 28]
Объясните, как и почему изменяется энтропия в процессе $SO_3(г) \rightarrow SO_3(ж) \rightarrow SO_3(к)$ [13, с. 89]	Как изменится (увеличится, уменьшится) энтропия системы при протекании следующих процессов: а) смешении двух жидкостей; б) растворении газа в жидкости; в) полимеризации? [14, с. 94]
Установите характер среды разбавленного раствора аммиака в воде. Объясните усиление запаха аммиака при действии на раствор щелочи и при нагревании раствора, а также изменение окраски индикатора при добавлении к раствору соляной кислоты [15, с. 94].	Напишите схему химических равновесий, протекающих в: а) водном растворе сульфата магния; б) водном растворе диоксида углерода; в) водном растворе муравьиной кислоты; г) насыщенном водном растворе оксалата кальция [14, с. 115]

Из таблицы 5 следует, что корреспондирующими дескрипторами в тезаурусе представленных химических дисциплин являются: концентрация, раствор, рН, ионы $[H^+]$ и $[OH^-]$, плотность раствора, константа гидролиза, степень гидролиза, энтропия, равновесие и др. Корреспондирующие дескрипторы используются студентами на протяжении всей учебной практики в вузе. В подобных условиях тезаурусной преемственности повышаются требования к подготовке учебных и учебно-методических пособий по общей и

неорганической химии, изучаемой на первом курсе вуза.

Учебно-методическое обеспечение тезаурусной преемственности при подготовке компетентных специалистов химико-технологического направления осуществляется учебно-методическим комплексом, отвечающим современным требованиям химического образования. Так, на кафедре неорганической химии Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ) разработан логически выстроенный комплекс, включающий учебное

пособие по общей и неорганической химии, учебно-методическое пособие по реакциям в неорганической химии (гидролиз, окислительно-восстановительные реакции), учебно-методическое пособие по основным классам неорганических соединений и их номенклатуре.

Данные учебные, учебно-методические пособия включают традиционный теоретический материал, примеры решения заданий и задач, вопросы и задания для самостоятельной работы студентов. Особое внимание уделено форме и содержанию представления важнейших понятий дисциплины:

- в начале каждой главы отдельной рубрикой представлены важнейшие научные понятия;

- определения и понятия графически выделяются в тексте, и их содержание кратко и логично раскрывается по ходу изложения теоретического материала;

- до 200 основных терминов и их производных размещены в «Предметных указателях» каждого пособия;

- активное использование дескрипторов (определений, понятий, терминов) происходит в образцах решенных примеров, при самостоятельном решении студентами конкретных задач и выполнении домашних заданий;

- в пособиях используются единицы физических величин в соответствии с Международной системой единиц (СИ) и номенклатура химических соединений в соответствии с Международной системой IUPAC (ИЮПАК). Даются представления о традиционных, систематических и тривиальных названиях неорганических соединений.

Учебное пособие по общей и неорганической химии неоднократно издавалось в последние годы: «Общая и неорганическая химия» (2017), «Общая и неорганическая химия. Теория и практика» (2018), «Общая и неорганическая химия. Теория и практика» (2019, издание 2-е, испр. и доп.) [6]. Учебное пособие 2017 года

издания кроме печатного исполнения имеет электронный вариант [16]. Учебное пособие, изданное в 2018 году, отмечено грамотой VIII Общероссийского конкурса изданий для вузов «Университетская книга – 2018» в номинации «Лучшее учебное пособие по естественным наукам». Пособие «Общая и неорганическая химия. Теория и практика» (2019) было издано с грифом «Рекомендовано федеральным учебно-методическим объединением по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 18.00.00 Химические технологии в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 18.03.01 Химическая технология». Вклад данных учебных пособий значителен и эффективен в формировании ключевых компетенций студентов, в подготовку специалистов по направлению химическая технология.

Заключение. В основе формирования профессиональных компетенций специалистов химико-технологического направления лежит тезаурусная преемственность содержания химических дисциплин естественнонаучного и профессионального циклов, изучаемых на протяжении всего периода обучения в вузе. Значительная часть профессионального тезауруса специалиста – химика заключена в содержании учебной литературы, изучаемой на первом курсе. Профессиональный тезаурус, сформированный при изучении дисциплин естественнонаучного цикла (например, общая и неорганическая химия, физическая, аналитическая химия и др.), развитый и дополненный специальными дисциплинами профессионального цикла (например, прикладная химия, общая химическая технология и др.), является основой познавательной активности специалиста в дальнейшем повышении квалификации и развитии компетенций, необходимых в осознанной профессиональной деятельности на химических производствах и в научной области.

Литература:

1. Кондратьев В.В. Инновационное инженерное образование в мире и России / В.В. Кондратьев / Презентация. – Казань: ЦППКП ИДПО ФГБОУ ВО «КНИТУ», 2018. – 123 с.
2. 1. 18.03.01-17-1234-2437_ТООНС 2017 основной 3+
3. Мифтахова Н.Ш. Подходы к обучению химическим дисциплинам естественнонаучного и общепрофессионального циклов при подготовке инженеров химико-технологического направления /

- Н.Ш. Мифтахова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 50–54.
4. Семин Ю.Н. Теория и технология интеграции содержания общепрофессиональной подготовки в техническом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Семин Юрий Николаевич. – Ижевск, 2001. – 403 с.
5. Ахметов Н.С. Общая и неорганическая химия: учебник / Н.С. Ахметов. – 8-е изд., стер. – СПб: Изд. Лань, 2014. – 752 с.
6. Мифтахова Н.Ш. Общая и неорганическая химия. Теория и практика: учебное пособие / Н.Ш.

Мифтахова, Т.П. Петрова. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2019. – 336 с.

7. Мифтахова Н.Ш. Система адаптационного обучения студентов на двуязычной основе в технологическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Мифтахова Нурия Шайхулисламовна. – Казань, 2013. – 498 с.

8. Исхакова Д.Д. Преемственность непрерывной подготовки специалистов в технологическом университете: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Исхакова Динара Даниловна. – Казань, 2003. – 128 с.

9. Основные классы неорганических соединений: контрольные задания; сост. Т.П. Петрова, Н.Ш. Мифтахова, Е.Е. Стародубец. – Казань: КГТУ, 2007. – 40 с.

10. Кузнецова И.М. Общая химическая технология: материальный баланс химико-технологического процесса: учеб. пособие для вузов / И.М. Кузнецова [и др.]. – М.: Университетская книга; Логос, 2007. – 264 с.

11. Гидролиз: Индивид. Задания; сост. Н.С. Ахметов, Н.Ш. Мифтахова. – Казань: КГТУ, 1998. – 20 с.

12. Сборник задач по аналитической химии; под ред. В.Ф. Тороповой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Казань: КГУ, 1978. – 263 с.

13. Контрольные задания по общей и неорганической химии: Ч. 1; сост. Н.Ш. Мифтахова, Т.П. Петрова [и др.]. – Казань: КГТУ, 2006. – 140 с.

14. Основы аналитической химии: в 2 кн. Кн. 1. Общие вопросы. Методы разделения: учеб. для вузов; под ред. Ю.А. Золотова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 2000. – 351 с.

15. Ахметов Н.С. Лабораторные и семинарские занятия по общей и неорганической химии: учеб. пособие / Н.С. Ахметов, Л.И. Бадьгина, М.К. Азизова. – 4-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2002. – 368 с.

16. Мифтахова Н.Ш. Общая и неорганическая химия [Учебники] [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Н.Ш. Мифтахова, Т.П. Петрова; Казанский нац. исслед. технол. ун-т; под ред. А.М. Кузнецова. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2017. – 407 с. - Режим доступа: http://ft.kstu.ru/ft/Miftakhova-Obshchaya_i_neorganicheskaya_khimiya_UP.pdf

References:

1. Kondratyev V.V. Innovative engineering education in the world and in Russia / V.V. Kondratyev / Presentation. - Kazan: TsPPKP IDPO FGBOU VO "KNITU", 2018. - 123 p.

2. 1.18.03.01-17-1234-2437_TONS 2017 major 3+

3. Miftakhova N.Sh. Approaches to teaching the chemical disciplines of natural science and general professional cycles in the preparation of engineers in the chemical engineering direction / N.Sh. Miftakhova // Kazan pedagogical journal. - 2019. - № 1. - P. 50–54.

4. Semin Yu.N. Theory and technology of integration of the content of general professional training in a technical university: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / Semin Yuri Nikolaevich. - Izhevsk, 2001. - 403 p.

5. Akhmetov N.S. General and inorganic chemistry: textbook / N.S. Akhmetov. - 8th ed., Erased. - SPb: Ed. Lan, 2014. - 752 p.

6. Miftakhova N.Sh. General and inorganic chemistry. Theory and practice: textbook / N.Sh. Miftakhova, T.P. Petrova. - Kazan: Publishing house of KNITU, 2019. - 336 p.

7. Miftakhova N.Sh. The system of adaptive training of students on a bilingual basis in a technological university: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / Miftakhova Nuriya Shaykhulislamovna. - Kazan, 2013. - 498 p.

8. Iskhakova D.D. Continuity of continuous training of specialists at a technological university: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Iskhakova Dinara Danilovna. - Kazan, 2003. - 128 p.

9. The main classes of inorganic compounds: control tasks; comp. T.P. Petrova, N.Sh. Miftakhova, E.E. Starodubets. - Kazan: KSTU, 2007. - 40 p.

10. Kuznetsova I.M. General chemical technology: material balance of the chemical-technological process: textbook. manual for universities / I.M. Kuznetsov [and others]. - M.: University book; Logos, 2007. - 264 p.

11. Hydrolysis: Individual. Tasks; comp. N.S. Akhmetov, N.Sh. Miftakhova. - Kazan: KSTU, 1998. - 20 p.

12. Collection of problems in analytical chemistry; ed. V.F. Toropova. - 2nd ed., Rev. and add. - Kazan: KSU, 1978. - 263 p.

13. Control tasks in general and inorganic chemistry: Part 1; comp. N.Sh. Miftakhova, T.P. Petrova [and others]. - Kazan: KSTU, 2006. - 140 p.

14. Fundamentals of analytical chemistry: in 2 books. Book. 1. General questions. Separation methods: textbook. for universities; ed. Yu.A. Zolotov. - 2nd ed., Rev. and add. - M.: Higher. shk., 2000. - 351 p.

15. Akhmetov N.S. Laboratory and seminars on general and inorganic chemistry: textbook. manual / N.S. Akhmetov, L.I. Badygin, M.K. Azizov. - 4th ed., Rev. - M.: Higher. shk., 2002. - 368 p.

16. Miftakhova N.Sh. General and inorganic chemistry [Textbooks] [Electronic resource]: textbook. allowance / N.Sh. Miftakhova, T.P. Petrov; Kazan nat. issled. technol. un-t; ed. A.M. Kuznetsova. - Kazan: Publishing house of KNITU, 2017. - 407 p. - http://ft.kstu.ru/ft/Miftakhova-Obshchaya_i_neorganicheskaya_khimiya_UP.pdf

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

УДК 371.3

Стратегии организации обучения и адаптации иностранных студентов

Strategies for organization of teaching and adaptation of foreign students

Абдулкашاپова Ф.А., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», aflyura@gmail.com

Бронская В.В., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», dweronika@mail.ru

Игнашина Т.В., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», ighnashina00@mail.ru

Шайхетдинова Р.С., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», rami21@yandex.ru

Abdulkashapova F., Kazan National Research Technological University, aflyura@gmail.com

Bronskaya V., Kazan National Research Technological University, dweronika@mail.ru

Ignashina T., Kazan National Research Technological University, ighnashina00@mail.ru

Shaikhettidnova R., Kazan National Research Technological University, rami21@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.016

Ключевые слова: обучение иностранных студентов, адаптация, стратегии корректировки, экспорт образовательных услуг.

Keywords: training of foreign students, adaptation, adjustment strategy, export of educational services.

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности социокультурной адаптации иностранных студентов в России. Выделены два аспекта успеха пребывания или временного пребывания в новой культуре, а именно, психологическая и социокультурная адаптация. Всесторонне рассмотрены и классифицированы барьеры иностранных студентов, возникающие при обучении в России, а также стратегии работы университетов с иностранными студентами с учетом их коммуникативных особенностей. Предложены факторы, влияющие на привыкание студента-иностранца к новой социокультурной среде: уровень базового знания русского языка, личная способность к обучению, особенности национального менталитета; с позиции педагога-преподавателя – компетентность в предмете, общительность, доброжелательность, понимание трудностей адаптации. На основании изученного материала представлены рекомендации для высших учебных заведений России о том, как помочь иностранным студентам добиться успехов в обучении.

Abstract. This article treats the features of the socio-cultural adaptation of foreign students in Russia. Two aspects of the success of staying or temporary stay in a new culture are highlighted, namely, psychological and socio-cultural adaptation. The article comprehensively considers and classifies the barriers for foreign students that arise when studying in Russia, as well as the strategies of universities working with foreign students, taking into account their communicative characteristics. The factors influencing the addiction of a foreign student to a new socio-cultural environment are proposed: the level of basic knowledge of the Russian language, individual ability to learn, peculiarities of the national mentality; from the position of a teacher-teacher – competence in the subject, sociability, benevolence, understanding of the difficulties of adaptation. Based on the studied material, recommendations are presented for higher educational institutions in Russia on the following topic: how to help foreign students achieve success in their studies.

Введение. В современном мире усиленно формируются межгосударственные образовательные контакты. Молодые люди стремятся выбрать наиболее востребованные направления деятельности, что приводит к получению образования за пределами родной

страны. Значительно расширилось международное сотрудничество в сфере образования и в высших учебных заведениях России. Создание международных научных и образовательных программ, процесс обмена научными и образовательными ресурсами и

технологиями позволили значительно увеличить приток иностранных студентов из стран СНГ и дальнего зарубежья. Например, в КНИТУ количество иностранных студентов увеличилось за последние 15 лет более чем в 10 раз - с 242 до 2575 человек.

Основными причинами, определяющими выбор университета иностранными учащимися, являются рейтинг и репутация вуза, стоимость программ и проживания, мероприятия по поддержке иностранных студентов. Одна из первостепенных задач в деятельности университета – это обеспечение благоприятных условий для пребывания иностранных граждан в период их обучения, поэтому университет должен быть готов встретить иностранных студентов не только в учебной среде, но и в социальной и культурной жизни.

Методология исследования. Иностранные студенты чрезвычайно важны для высшего образования России, как с точки зрения академического престижа, так и с точки зрения финансовой выгоды. С другой стороны, они вносят свой вклад в культурную жизнь университета, обогащая своими этническими особенностями и традициями. А по мере того, как опыт культурных различий становится все более сложным, его потенциальная компетентность в межкультурных отношениях возрастает, что дает возможность для формирования более разнообразного мировосприятия.

Иностранные студенты также представляют собой инвестиции в экономические и международные отношения для российских университетов. С экономической точки зрения они вносят существенный финансовый вклад в бюджет университета, и если их потребности будут удовлетворены, то они будут способствовать привлечению своих соотечественников в наши учебные заведения, что расширит экспорт образовательных услуг российских университетов.

Успешность обучения иностранных студентов в существенной степени зависит от социокультурной адаптации в стране пребывания [1;2]. Россия – многонациональная страна, для нее характерна не только культурная неоднородность, но и уважение к взглядам, нравам, религии, особенностям внешности других людей и народов.

Иностранные студенты не могут избежать культурных трансформаций, которые они ощущают во время проживания в России. Выходит, эти изменения могут быть отнесены к процессу аккультурации. Эти перестроения происходят между физическими,

биологическими, культурными, социальными отношениями и психологическими (поведение и состояние психического здоровья) особенностями. При этом на психологическое здоровье и адаптацию влияют опыт аккультурации человека, оценка аккультурных стрессоров и используемые навыки преодоления стресса.

Процесс аккультурации может быть положительным, улучшая психическое здоровье в доминирующей культуре, или отрицательным. Негативная часть процесса аккультурации может происходить из-за сложного характера изменений и адаптации к новым культурным и социальным ожиданиям. Точно так же успех пребывания или временного пребывания в новой культуре часто рассматривается в психологической литературе как «приспособление». Это может происходить в аспектах – психологической и социокультурной адаптации. Психологическая корректировка определяется как относящаяся к психическому здоровью и общему благополучию мигранта, тогда как социокультурная адаптация определяется как относящаяся к поведенческим и когнитивным факторам, которые связаны с эффективной работой во время межкультурного перехода.

Для большинства иностранных студентов поступление в университеты России может стать жизненным и культурным переходом. Во многих аспектах учащиеся чувствуют изоляцию и одиночество, когда они находятся за пределами своей страны. Этот стресс может быть вызван тоской по дому, культурным шоком или предполагаемой дискриминацией. Любой человек, испытывая трудности или психологические проблемы, полагается на семью и друзей. Активное общение с российскими студентами содействует благополучному приспособлению иностранных студентов к новой социально-культурной жизни. Любое внеучебное общение с преподавателями, неформальные консультации облегчают процесс преодоления языкового барьера, адаптации в учебный процесс, способствуют повышению успеваемости. Очень важна для адаптации студента и заинтересованность преподавателя в изучении культуры, традиций его родной страны.

Далее, многие проблемы также возникают в академической среде [3-7]. Язык считается одной из первостепенных академических проблем, препятствующих адаптации иностранных студентов. Недостаточный уровень владения русским языком приводит к накоплению массы неосвоенной информации, появляется проблема приспособления к условиям организации

учебного процесса. Поддержка со стороны семьи, преподавателя и общества оказывает положительное влияние на успешность обучения студентов [8-10].

Далее, проблемы иностранных студентов также являются социокультурными. Приезжая из другой страны, иностранные студенты могут столкнуться со многими трудностями в своей повседневной жизни.

На эмоциональное самочувствие иностранного студента в чужом социокультурном окружении оказывает положительное влияние тесный контакт с диаспорой.

Все участники собеседования, независимо от культурного происхождения, отметили трудности в общении из-за языковых барьеров, культурных различий. Обучение за рубежом не обходится без

проблем, которые влияют и на адаптацию, и на учебу. Университеты стараются предоставить услуги поддержки для иностранных студентов. Но очень важен личный опыт определения проблем и стратегии их преодоления, которые будут полезны для других иностранных студентов – поэтому важно организовывать встречи-консультации с соотечественниками. И именно институт играет важную роль в поддержке и адаптации иностранных студентов.

Результаты исследования. На основании выше изложенного можно выделить следующие барьеры иностранных студентов, см. таблицу 1, возникающие при обучении в России, а также стратегии корректировки работы университетов с иностранными студентами для лучшей адаптации в чужом социуме, см. таблицу 2.

Таблица 1. – Барьеры иностранных студентов

Академический барьер	
Взаимодействие с профессорами	Студенты признались, что это важно для них, потому что они хотели бы иметь больше установок от профессоров и одногруппников
Изоляция от одногруппников	Иностранные студенты в этом исследовании столкнулись с различной изоляцией в студенческой среде и их социальной жизни. Эти учащиеся обычно играют более пассивную роль в начале, но в конечном итоге они обнаруживают различные стратегии для участия в общественных мероприятиях
Языковой барьер	Язык является серьезным препятствием в академической адаптации участников. Многие участники указали, что русский язык – для них является проблемой, хотя они изучали русский в течение нескольких лет в своих странах. Языковые трудности связаны с разными акцентами, скоростью речи и произношением. Многим участникам приходится тратить дополнительное время на улучшение своего русского языка, которое появляется только к 3-ему курсу
Давление ожиданий родителей	На иностранных студентов «давит» ожидания родителей. Эти ожидания включали в себя результаты обучения – владение русским языком, завершение обучения в бакалавриате или магистратуре, финансовую поддержку и будущую карьеру
Социальный барьер	
Шаблоны общения	У иностранных студентов возникают трудности не только в аудитории, но и вне ее. Например, когда иностранные студенты участвовали в различных общественных мероприятиях, они заявляли, что им приходится иметь дело с разными моделями общения (отношение к противоположному полу, к старшему поколению)
Культурный барьер	
Реакция на понятие пунктуальности	Для иностранцев пунктуальность важна. «Я назначил встречу с репетитором; однако мне все равно пришлось ждать 30 минут. Я не думаю, что это имеет смысл»
Система ценностей	В каждой стране своя система ценностей. Даже политический строй может отличаться и накладывать свой отпечаток не только на поведение, но и на систему ценностей
Нормы поведения	Например, очередей – во многих странах просто нет. Другие правила поведения, обычаи

Таблица 2. – Стратегии работы университетов с иностранными студентами

Стратегии корректировки	
Использование ресурсов университета	По словам участников этого исследования, студенческие ассоциации, консультационный центр, центр отдыха и различные студенческие организации необходимы в их академической адаптации к общежитию. Участники отметили, что эти центры предоставляют им возможность снять стресс, найти группу поддержки и выработать стратегии для решения различных проблем. Например, многие иностранные студенты полагались на библиотеку, чтобы брать книги и уединиться

Продолжение таблицы 2

Стратегии коррективки	
Общежитие	Чтобы преодолеть эти проблемы, участники приняли активное участие в изучении нового общества и культуры. Например, немногие участники начали искать носителя русского языка – друга, чтобы улучшить свои знания русского языка. Один из участников вступил в разные студенческие организации. Через социализацию он хотел бы поделиться своей культурой и активно общаться с другими русскоговорящими студентами
Языковая поддержка	Хотя большинство иностранных студентов действительно показали хорошее знание письменного и разговорного русского языка, когда они были зачислены в российские университеты, они столкнулись с рядом трудностей, когда им пришлось общаться устно в академической обстановке, особенно в области технических наук
Консультационная служба университета	Среди десяти участников только один участник упомянул ресурс из консультационного центра. Он записывался на прием к консультанту несколько раз, чтобы обсудить свои проблемы и одиночество, и консультант дал конкретные рекомендации по адаптации
Студенческая организация	Расширение взаимодействия между студентами в общежитии имеет важное значение. Например, участники заявили, что существуют различные студенческие клубы или ассоциации, которые способствуют уменьшению изоляции иностранных студентов. Благодаря этому взаимодействию студенты улучшают языковые и коммуникативные навыки, а также появляется возможность понять и приспособиться к культуре России

На основании результатов этого исследования разработаны рекомендации для высших учебных заведений России о том, как помочь иностранным студентам добиться успеха.

Во-первых, университеты должны иметь программу русского языка для иностранных студентов, чтобы поддержать их владение языком, особенно естественно-научным и техническим. Языковые барьеры могут повлиять на академическое обучение студентов, участие в различных мероприятиях и понимании культуры. В университетах могут проводиться семинары, на которых иностранные студенты знакомятся с использованием разговорного русского языка, обычно используемых сленговых слов и социальных и культурных нравов общества, чтобы эффективно общаться как в академической, так и в неакадемической обстановке.

Во-вторых, российским ВУЗам необходимо осознавать ценность иностранных студентов, которые повышают репутацию университета в академических международных кругах, причем не только в рамках обучения в бакалавриате, но и участием в совместных научных исследованиях и международных проектах. При этом международная мобильность студентов положительно повлияет на конкурентоспособность университета в мировой образовательной среде и вхождению в ведущие строки мировых рейтингов.

В университетах могут проводиться ознакомительные программы для иностранных

студентов. Каждый факультет должен учитывать равный доступ и возможности обучения для всех студентов. Необходимо развивать межкультурную компетенцию для взаимодействия с иностранными студентами, например, для обучения персонала, который будет работать с иностранными студентами.

В-третьих, репетиторство и консультирование приветствуются, потому что иностранные студенты нуждаются в руководстве и наставничестве, чтобы преуспеть в академическом обучении, и снять психологический стресс.

В-четвертых, университеты должны предлагать иностранным студентам особую ориентацию на культуру России (устройство различных национальных праздников, международные студенческие конференции, фестивали, семинары-встречи).

С организационной точки зрения данные стратегии достаточно легко встраиваются в текущую образовательную деятельность вуза. Так, например, в Казанском национальном исследовательском технологическом университете представлены все уровни образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), доступные для иностранных студентов, существует и активно развивается кураторство иностранных студентов, которое помогает иностранным студентам адаптироваться в многонациональной среде. На его базе активно работает кафедра «Русского языка как иностранного» в профессиональной

коммуникации», которая предоставляет возможность предвузовской подготовки иностранных граждан. Проводятся национальные фестивали, международные студенческие конференции, конкурсы, такие как конкурс «Студент и гитара», ежегодный конкурс «Мисс КНИТУ», межнациональный этнический фестиваль «Вместе мы едины», всероссийская олимпиада по предмету «Русский язык – как иностранный». КНИТУ предоставляет равные возможности для российских и иностранных студентов в рамках получения качественного образования, поскольку: существуют курсы в рамках образовательных программ, которые проводятся на английском языке, иностранные студенты КНИТУ активно участвуют в международных конференциях, достойно представили свои проекты и получают памятные призы и дипломы (например, X Международный молодежный научно-практический конгресс «Oil and Gas Horizons»).

Заключение. Иностранные студенты, приезжая учиться в Россию, сталкиваясь с трудностями «переходного периода», тем самым

у ребят появляется мотивация в разработке стратегии для решения возникающих препятствий и успешного окончания университета. Настройка и адаптация требуют времени и усилий. Решение этой проблемы состоит в культурном обмене и взаимодействии. Для этого требуются доверие, доброжелательность и искренность обеих сторон. Университет является основным местом, где могут быть предоставлены возможности для положительной динамики в социальной адаптации иностранных студентов, как в процессе обучения, так и в процессе жизнедеятельности. Для повышения конкурентоспособности и увеличения количества иностранных студентов университет должен сосредоточиться, в первую очередь на проблемах, связанных с языковым, социокультурным и учебно-образовательным барьерами, с которыми сталкиваются иностранные студенты за пределами своей страны. Стратегии корректировки работы университетов с иностранными студентами, предложенные авторами, способствуют их адаптации и продуктивному обучению.

Литература:

1. Вяткина И.В. «Русский язык и культура речи» / И.В. Вяткина // Труды международного симпозиума. Надежность и качество. - 2008. - Т. 1. - С. 160–161.
2. Хайруллина Э.Р. Концептуальные подходы к профессиональному воспитанию будущих специалистов по направлению «Химические технологии» в техническом ВУЗе / Э.Р. Хайруллина, И.В. Вяткина // Вестник Казанского технологического университета. - 2012. - Т. 15. - № 19. - С. 218–223.
3. Игнашина Т.В. Формирование профессионально-ценностных ориентаций у студентов технического университета в процессе преподавания профильных дисциплин / Т.В. Игнашина, В.В. Бронская, Ф.А. Абдулкашапова // Управление устойчивым развитием. - 2018. - № 4(17). - С. 103–107.
4. Бронская В.В. Компетентности будущего специалиста как основа проектирования и оценки качества образовательных программ / В.В. Бронская, Т.В. Игнашина, Ф.А. Абдулкашапова // Управление устойчивым развитием. - 2018. - № 2(15). - С. 89–93.
5. Назарова М.А. Проблемное обучение как способ активации познавательной деятельности по дисциплине «Материаловедение» / М.А. Назарова, Р.С. Шайхетдинова, О.Ю. Хацринова, В.В. Бронская // Управление устойчивым развитием. - 2019. - № 1(20). - С. 89–94.
6. Бронская В.В. Реализация проблемного обучения в рамках курса «Процессы и аппараты химической технологии» / В.В. Бронская, О.С. Харитоновна, Т.В. Игнашина, Ф.А. Мусина, К.В. Рыкова, Р.Р. Гизатулина // Инновационные наукоемкие технологии / Материалы VI Международной научно-практической конференции; под общей редакцией В.М. Панарина. - 2019. - С. 80–82.
7. Клинов А.В. Формирование профессиональных компетенций в процессе изучения курса «Процессы и аппараты химической технологии» / А.В. Клинов, В.В. Бронская, Т.В. Игнашина, А.А. Нургалиева // Вестник Казанского технологического университета. - 2012. - Т. 15. - № 13. - С. 285–288.
8. Абдулкашапова Ф.А. Имидж преподавателя как средство повышения эффективности педагогической деятельности в ВУЗе / Ф.А. Абдулкашапова, Т.В. Игнашина, В.В. Бронская // Управление устойчивым развитием. - 2018. - № 5(18). - С. 79–82.
9. Хацринова О.Ю. Методическая компетентность – как вид профессионально-педагогической компетентности преподавателя инженерного ВУЗа / О.Ю. Хацринова // Вестник Казанского технологического университета. - 2011. - № 17. - С. 243–246.
10. Хацринова О.Ю. Дополнительное профессиональное образование преподавателей высшей школы: зарубежный и отечественный опыт / О.Ю. Хацринова // Вестник Казанского технологического университета. - 2014. - Т. 17. - № 7. - С. 368–375.

References:

1. Vyatkina I.V. "Russian language and culture of speech" / I.V. Vyatkina // Proceedings of the International Symposium. Reliability and quality. - 2008. - Т. 1. - P. 160-161.
2. Khairullina E.R. Conceptual approaches to professional education of future specialists in the field of "Chemical technologies" in a technical university / E.R. Khairullina, I.V. Vyatkina // Bulletin of Kazan Technological University. - 2012. - Т. 15. - № 19. - P. 218–223.
3. Ignashina T.V. Formation of vocational and value orientations among students of a technical university in the process of teaching specialized disciplines / T.V. Ignashina, V.V. Bronskaya, F.A. Abdulkashapova // Sustainable Development Management. - 2018. - № 4(17). - S. 103–107.
4. Bronskaya V.V. Competence of the future specialist as a basis for designing and assessing the quality of educational programs / V.V. Bronskaya, T.V. Ignashina, F.A. Abdulkashapova // Sustainable Development Management. - 2018. - № 2(15). - S. 89–93.
5. Nazarova M.A. Problem learning as a way of activating cognitive activity in the discipline "Materials Science" / M.A. Nazarova, R.S. Shaikhetdinova, O.Yu. Khatsrinova, V.V. Bronskaya // Sustainable Development Management. - 2019. - № 1(20). - S. 89–94.
6. Bronskaya V.V. Implementation of problem-based learning within the framework of the course "Processes and devices of chemical technology" / V.V. Bronskaya, O.S. Kharitonova, T.V. Ignashina, F.A. Musina, K.V. Rykova, R.R. Gizatulina // Innovative science-intensive technologies / Materials of the VI International scientific-practical conference; edited by V.M. Panarin. - 2019. - S. 80–82.
7. Klinov A.V. Formation of professional competencies in the process of studying the course "Processes and devices of chemical technology" / A.V. Klinov, V.V. Bronskaya, T.V. Ignashina, A.A. Nurgalieva // Bulletin of Kazan Technological University. - 2012. - Т. 15. - № 13. - S. 285–288.
8. Abdulkashapova F.A. The teacher's image as a means of increasing the effectiveness of pedagogical activity in the university / F.A. Abdulkashapova, T.V. Ignashina, V.V. Bronskaya // Sustainable Development Management. - 2018. - № 5(18). - S. 79–82.
9. Khatsrinova O.Yu. Methodical competence - as a type of professional and pedagogical competence of an engineering university teacher / O.Yu. Khatsrinova // Bulletin of Kazan Technological University. - 2011. - № 17. - P. 243–246.
10. Khatsrinova O.Yu. Additional professional education of higher school teachers: foreign and domestic experience / O.Yu. Khatsrinova // Bulletin of Kazan Technological University. - 2014. - Т. 17. - № 7. - P. 368–375.

13.00.08 — Теория и методика профессионального образования



УДК 378

Формирование навыков самообразования у студентов медиков в процессе изучения английского языка в вузе

Formation of the self-education skills of medical students during studying English at the university

Соколова И.И., Казанский Федеральный Университет, Институт международных отношений, *inna.academ@yandex.ru*

Корнева И.Г., Казанский Федеральный Университет, Институт международных отношений, *favouriteworkk@mail.ru*

Sokolova I., Kazan Federal University, Institute of International Relations, *inna.academ@yandex.ru*

Korneva I., Kazan Federal University, Institute of International Relations, *favouriteworkk@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.017

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, навыки самообразования, английский язык, студенты медики, высшее образование.

Keywords: professional communication, self-education skills, English, medical students, higher education.

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью формирования самообразовательных навыков у студентов медиков на первом курсе университета для эффективного овладения английским языком профессиональной направленности и возникающими трудностями на данном этапе обучения. Цель статьи заключается в исследовании влияния самостоятельных заданий на занятиях английского языка на формирование самообразовательных навыков у студентов первого курса медицинских специальностей. Выявлены основные навыки самообразовательной деятельности, сформированность которых продиагностирована на трех уровнях (низкий, средний, высокий). В статье продемонстрирована эффективность разработанных и внедренных самостоятельных учебных заданий; приводятся статистические данные, подтверждающие сформулированные выводы. Статья предназначена для преподавателей иностранного языка неязыковых вузов, исследователей, магистрантов и других, заинтересованных в данной теме, лиц.

Abstract. The relevance of this article is due to the need to form self-educational skills of medical students in the first year of the university for the effective mastering of professional English and the difficulties encountered at this stage of training. The purpose of the article is to study the influence of independent tasks fulfillment at English lessons on the formation of self-educational skills of first-year medical students. The main skills of self-educational activity were revealed, the development of which was diagnosed at three levels (low, medium, high). The article demonstrates the effectiveness of the developed and implemented independent educational assignments; provides statistical data confirming the formulated conclusions. The article is intended for teachers of a foreign language of non-linguistic universities, researchers, undergraduates, and other people who are interested in this topic.

Введение. В данной статье речь пойдет о том, как подготовка к занятиям английского языка в вузе, а именно, самостоятельный поиск, просмотр и критическое оценивание видео по профессионально ориентированной теме урока, анализ изученного видео материала и оформление ответов в виде устных ответов и письменных работ (эссе, изложение) формируют навыки самообразования у студентов первого курса медицинских специальностей.

Эти навыки необходимы для самостоятельной работы в условиях постоянно меняющегося мира, когда необходимо подстраиваться под новые условия, например, учиться удаленно, усваивать и находить массивные объемы информации. Формирование навыка самообразования обусловлено требованием ФГОС, в частности в ОК-5 (общекультурная компетенция) формулируется как готовность к саморазвитию,

самоорганизации, самообразованию и использованию творческого потенциала [9].

В большой советской энциклопедии о самообразовании говорится как о самостоятельном образовании; приобретении систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п., предполагающем непосредственный личный интерес занимающегося в сочетании с самостоятельностью изучения материала; включает все виды приобретения знаний, связанные с самостоятельной работой занимающегося над изучаемым материалом [1]. Таким образом, самообразование подразумевает под собой способность человека приобретать нужные ему знания, навыки посредством самостоятельных занятий и без помощи преподавателя [4].

Нами рассматриваются особенности подготовки в медиков в Казанском федеральном университете. Специфика Института фундаментальной медицины и биологии КФУ заключается в том, что здесь учатся студенты из многих городов России и стран мира. В первый год обучения студенты испытывают трудности в адаптации, во-первых, к организации обучения в университете, во-вторых, к новым бытовым условиям жизни и передвижению в незнакомом городе, а также к коммуникации с одногруппниками, являющимися представителями разных культур и ментальности [8]. Важность формирования навыков самообразования у студентов медиков первого курса состоит в том, что им предстоит расширить спектр навыков самостоятельности как в жизни, так и в обучении.

Мы рассматриваем процесс формирования навыков самообразования как организованный процесс под руководством преподавателя, когда студенты получают определенные задания, поэтапное выполнение которых позволяет наработать необходимые навыки. В связи с этим на уроках английского языка стоит задача не только научить студентов понимать, говорить и выражать свою точку зрения на английском языке, но и быть готовым самостоятельно изучать темы по будущей специальности, уметь формулировать вопросы и отвечать оппонентам, оформлять результаты проделанной работы в письменной форме в виде изложения с элементами аннотирования и эссе.

Таким образом, в данной статье мы сделали попытку решить эту проблему при помощи систематического формирования самообразовательных умений студентов первого курса медицинских специальностей на занятиях

английского языка, которые включали в себя определенные задания. Студенты, выполняя задания в течение всего академического года, становились способными самостоятельно найти видео по заданной теме в сети интернет, различных базах данных, подготовить вопросы для дальнейшего обсуждения и дискуссии на занятии, оформить свои аналитические выводы в виде письменной работы.

Материалы и методы исследования

Цель нашего исследования состоит в изучении влияния самостоятельных заданий на занятиях английского языка на формирование самообразовательных навыков у студентов первого курса медицинских специальностей.

Основа исследования – Институт фундаментальной медицины и биологии, Казанский федеральный университет.

Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе исследования были проанализированы отечественные и зарубежные источники по исследуемой проблеме, сформулирован методологический аппарат исследования.

На втором этапе обучения был проведен мониторинг процесса обучения английскому языку в Институте фундаментальной медицины и биологии Казанского федерального университета, проведены интервью с преподавателями английского языка, тестирование и анкетирование студентов. Были выделены и измерены ключевые самообразовательные навыки студентов.

На третьем этапе приводятся результаты внедрения самостоятельных заданий на занятиях английского языка и их влияние на формирование самообразовательных навыков студентов первого курса медицинских специальностей.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение научной литературы; изучение и обобщение передового образовательного опыта; интервью, тестирование, анкетирование.

Результаты исследования. В исследовании приняли участие 67 студентов 1 курса ИФМиБ, КФУ. На основе анализа зарубежной научной литературы по вопросу самообразовательных навыков, опираясь на ФГОС ВПО и полученные данные начальных этапов нашего исследования, были выделены ключевые самообразовательные навыки, необходимые студенту для дальнейшего эффективного обучения в университете. Мы выделили пять самообразовательных навыков у студентов медиков в процессе изучения английского языка: самостоятельный поиск информации при помощи современных компьютерных технологий; навык работы с

базами данных по заданной теме; навык оформления полученных собственных результатов в виде изложения, аннотации, эссе; навык самостоятельной подготовки вопросов для устной коммуникации на занятии; навык самостоятельной работы над фонетикой,

грамматикой и лексикой английского языка при оформлении своих результатов.

Самообразовательные навыки мы оценивали по трем уровням сформированности: низкий, средний, высокий, результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Уровни сформированности самообразовательных навыков студентов медиков 1 курса в начале академического года

Самообразовательные навыки	Уровни сформированности самообразовательных навыков в начале 1 курса обучения в университете		
	низкий	средний	высокий
1) самостоятельный поиск информации при помощи современных компьютерных технологий	24%	54%	22%
2) работа с базами данных по заданной теме	28%	42%	30%
3) оформление полученных собственных результатов в виде изложения с элементами аннотирования, эссе	71%	23%	6%
4) самостоятельная подготовка вопросов для устной коммуникации на занятии	62%	33%	5%
5) самостоятельная работа над фонетикой, грамматикой и лексикой английского языка при оформлении своих результатов	55%	30%	15%

Как видно из таблицы, у большинства респондентов низкий уровень сформированности выделенных нами ключевых самообразовательных умений от 24% до 71% и довольно низкое количество студентов, владеющих самообразовательными умениями на высоком уровне от 5% до 30%. Из полученных данных видно, что способность написания изложения с элементами аннотирования и эссе сформирован слабо у большинства студентов: низкий 71%, средний 23%, высокий 6%. Низкий уровень умения самостоятельно готовить вопросы для устной коммуникации на занятии также у довольно большого количества студентов – 62%.

Преподавание иностранного языка в вузе обусловлено профессионально ориентированным подходом и требует определенной стратегии в разработке учебных заданий [2;3;10]. У студентов медицинских специальностей уже с первого курса начинается изучение английского языка в разрезе их будущей профессии. В рекомендованных учебниках студенты разбирают анатомические темы «The Skeleton» (скелет), «Muscles» (мышцы), «The Digestive system» (пищеварительная система) и другие. Однако, рекомендуемая литература не предполагает заданий по аудированию, поэтому мы поставили задачу восполнить данный вид деятельности самостоятельной работой студентов. Студентам медикам было предложено самостоятельно

находить видео на английском языке по каждой изучаемой теме на таких ресурсах, как TED и Youtube [6]. Были обозначены параметры поиска: грамотная английская речь и аутентичное произношение диктора, содержательность и информативность, наглядность подачи материала, достоверность и научность материала.

Далее студенты просматривали самостоятельно выбранные видео, делали конспекты, выделяли ключевые слова и понятия, составляли вопросы на английском для дальнейшего обсуждения темы на занятии. Следующим этапом самостоятельной работы было написание изложения с элементами аннотирования по предложенному преподавателем плану с фразами клише, используемыми для данного вида документа. В качестве итогового задания студентам было предложено написать эссе по одной из изучаемых тем [5].

По завершении студентами первого курса нами было проведено итоговое тестирование и анкетирование, на основе полученных данных был проведен сравнительный анализ результатов уровней сформированности самообразовательных умений студентов 1 курса ИФМиБ, КФУ. Полученный результат третьего этапа исследования показал значительное увеличение показателей в среднем и высоком уровнях, данные представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Уровни сформированности самообразовательных навыков у студентов медиков 1 курса в начале и конце академического года

	Уровни сформированности самообразовательных навыков в начале 1 курса обучения в университете			Уровни сформированности самообразовательных навыков в конце 1 курса обучения в университете		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
1) самостоятельный поиск информации при помощи современных компьютерных технологий	24%	54%	22%	10%	52%	38%
2) работа с базами данных по заданной теме	28%	42%	30%	15%	48%	37%
3) оформление полученных собственных результатов в виде изложения с элементами аннотирования, эссе	71%	23%	6%	42%	36%	22%
4) самостоятельная подготовка вопросов для устной коммуникации на занятии	62%	33%	5%	38%	37%	25%
5) самостоятельная работа над фонетикой, грамматикой и лексикой английского языка при оформлении своих результатов	55%	30%	15%	33%	30%	37%

Заключение. Полученные результаты нашего исследования показали значительное увеличение уровней сформированности самообразовательных навыков у студентов медиков КФУ. Таким образом, мы можем сделать вывод, что разработанные нами самостоятельные задания по работе с видео на английском языке эффективно влияют на формирование самообразовательных умений студентов университета.

Для эффективного овладения английским языком, как, в принципе, и любым иностранным, первостепенным навыком является способность и готовность самостоятельно изучать, поддерживать и улучшать свой уровень знаний и владений [7]. В

процессе самостоятельной работы с ESP видео, поиска информации по заданной теме, анализа пригодности и аутентичности видео, написания изложений и эссе, постановке вопросов и ответов оппонентам студенты получают самообразовательные навыки, столь необходимые для успешной коммуникации на английском языке. Таким образом, студенты медики на следующих курсах обучения будут способны самостоятельно находить любого рода информацию, анализировать и критически оценивать ее, повышать свою эффективность в образовательной деятельности и овладении профессией, а не только в изучении английского языка.

Литература:

1. Антонов Г.В. Самообразование: в 30 т. / Г.В. Антонов // Большая советская энциклопедия; гл. ред. А.М. Прохоров. - 3-е изд. - М.: Советская энциклопедия. - С. 1969–1978.
2. Гатауллина А.М., Кондратьева И.Г. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых вузах / А.М. Гатауллина, И.Г. Кондратьева // Казанский вестник молодых учёных. - 2017. - Т. 1. - № 3(3). - С. 130–132.
3. Головин В.А. Формирование профессиональной культуры студентов-медиков на занятиях по английскому языку: сборник материалов // Педагогика и психология в XXI веке: современное

- состояние и тенденции исследования / Материалы III Всероссийской (заочной) научно-практической конференции с международным участием. - 2016. - С. 109-113.
4. Данилова О.А., Кондратьева И.Г. Самообразование учащейся молодежи: исторический аспект / О.А. Данилова, И.Г. Кондратьева // Вестник НЦБЖД. - 2019. - № 2(40). - С. 19–26.
5. Ильина М.С., Соколова И.И. Вариативность содержания культуры деловой речи как условие ее формирования в языковом цикле высшего учебного заведения / М.С. Ильина, И.И. Соколова // Глобальный научный потенциал. - 2016. - № 1(58). - С. 29–31.

6. Налимова И.С., Валеев А.А. Возможности информационных технологий при смешанном обучении профессионально-направленному иностранному языку на неязыковых факультетах / И.С. Налимова, А.А. Валеев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2019. - Т. 8. - № 2(27). - С. 168–171.

7. Сагитова Р.Р., Назмиева Э.И., Андреева Е.А. Моделирование самообразовательной деятельности студентов вуза в процессе обучения иностранным языкам с использованием современных образовательных технологий / Р.Р. Сагитова, Э.И. Назмиева, Е.А. Андреева // Вестник НЦБЖД. - 2017. - № 4(34). - С. 54–59.

8. Тишков Д.С. Изучение факторов, влияющих на успеваемость студентов медицинского вуза / Д.С.

Тишков // Балтийский гуманитарный журнал. - 2020. - Т. 9. - № 3(32). - С. 181–183.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Специальность 31.05.01 лечебное дело. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 февраля 2016 г. N 95. - 2016. - 22 с. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/310501.pdf>

10. Хлызова И.Э. Иноязычная специализация в медицинских институтах как инструмент развития языковой компетенции в профессиональной деятельности будущего врача: сборник научных трудов / И.Э. Хлызова // Педагогические мастерские. – Киров. - 2020. - С. 112–114.

References:

1. Antonov G.V. Self-education: in 30 volumes / G.V. Antonov // Great Soviet Encyclopedia; ch. ed. A.M. Prokhorov. - 3rd ed. - M.: Soviet encyclopedia. - S. 1969-1978.

2. Gataullina A.M., Kondratyeva I.G. Professionally oriented teaching of a foreign language in non-linguistic universities / A.M. Gataullina, I.G. Kondratiev // Kazan Bulletin of Young Scientists. - 2017. - Т. 1. - № 3(3). - S. 130-132.

3. Golovin V.A. Formation of the professional culture of medical students in the classroom in the English language: a collection of materials // Pedagogy and psychology in the XXI century: current state and research trends / Materials of the III All-Russian (correspondence) scientific and practical conference with international participation. - 2016. - S. 109-113.

4. Danilova O.A., Kondratieva I.G. Self-education of students: historical aspect / O.A. Danilova, I.G. Kondratyev // Bulletin of the NCBZD. - 2019. - № 2(40). - S. 19–26.

5. Ilyina M.S., Sokolova I.I. Variability of the content of the culture of business speech as a condition for its formation in the language cycle of a higher educational institution / M.S. Ilyina, I.I. Sokolova // Global scientific potential. - 2016. - № 1(58). - S. 29–31.

6. Nalimova I.S., Valeev A.A. Opportunities of information technologies in mixed training in a

professionally directed foreign language at non-linguistic faculties / I.S. Nalimova, A.A. Valeev // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. - 2019. - Т. 8. - № 2(27). - S. 168-171.

7. Sagitova R.R., Nazmieva E.I., Andreeva E.A. Modeling of self-educational activity of university students in the process of teaching foreign languages using modern educational technologies / R.R. Sagitova, E.I. Nazmieva, E.A. Andreeva // Bulletin of the NCBZD. - 2017. - № 4(34). - S. 54-59.

8. Tishkov D.S. Study of factors influencing the progress of students of a medical university / D.S. Tishkov // Baltic Humanitarian Journal. - 2020. - Т. 9. - № 3(32). - S. 181–183.

9. Federal state educational standard of higher education. Specialty 31.05.01 general medicine. Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 9, 2016 N 95. - 2016. - 22 p. [Electronic resource]. - Access mode: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/310501.pdf>

10. Khlyzova I.E. Foreign language specialization in medical institutions as a tool for the development of language competence in the professional activity of a future doctor: a collection of scientific papers / I.E. Khlyzova // Pedagogical workshops. - Kirov. - 2020. - P. 112-114.

УДК [373.5.016:811.133.1]:371.335

Технология формирования лингвистических компетенций обучающихся с использованием ментальных карт на уроках французского языка

Technology for the formation of students' linguistic competencies using mental maps in French lessons

Метелькова Л.А., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, *lilia.metelkova@gmail.com*

Metelkova L., *Chuvash State Pedagogical University I.Ya. Yakovlev, lilia.metelkova@gmail.com*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.018

Ключевые слова: лингвистические компетенции, ментальные карты, урок французского языка, методика преподавания иностранных языков.

Keywords: *linguistic competence, mental maps, French lesson, methods of teaching foreign languages.*

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в настоящее время изучение иностранного языка в школе рассматривается как обучение коммуникативной деятельности, развитие способности общаться. Переход на новые государственные образовательные стандарты повлек за собой необходимость внедрения в процесс обучения инновационных технологий, включающих в себя новые методы и приемы взаимодействия преподавателей и обучающихся, обеспечивающие эффективное достижение результатов образовательной деятельности. Цель статьи заключается в анализе теоретических основ использования ментальных карт в образовательном процессе и в практическом обосновании эффективности данных разработок в обучении французскому языку. Автором проанализирован большой объем отечественной и зарубежной литературы по теме исследования; предложена методика работы с ментальными картами на уроках французского языка; доказана эффективность данной методики в обучении различным аспектам изучаемого языка. Статья предназначена для учителей-практиков французского языка, а также студентам педагогических вузов, будущим учителям французского языка.

Abstract. *The relevance of the article is due to the fact that at the present period the study of a foreign language at school is considered as teaching communication activities, the development of the ability to communicate. The transition to new state educational standards entailed the need to introduce innovative technologies into the learning process, including new methods and techniques of interaction between teachers and students, ensuring the effective achievement of the results of educational activities. The purpose of the article is to analyze the theoretical foundations of the use of mental maps in the educational process and in the practical substantiation of the effectiveness of these developments in teaching French. The author analyzed a large amount of Russian and foreign literature on the research topic, proposed a method of working with mental maps in French lessons, proved the effectiveness of this technique in teaching various aspects of the target language. The article is intended for teachers-practitioners of the French language, as well as students of pedagogical universities, and future teachers of the French language.*

Введение. Одной из первостепенных задач обучения иностранного языка в школе является формирование системы лексических и грамматических знаний. Словарный запас, как известно, является основным строительным материалом любого языка. Но изучение французского языка как иностранного не может ограничиваться только запоминанием слов, необходимо также усваивать грамматические правила, структуры предложения, экспрессивные

средства, развивать умения и навыки всех видов речевой деятельности, что является необходимым для формирования лингвистических и прагматических компетенций.

Так как французский язык изучается в образовательных учреждениях в качестве второго иностранного языка, и в большинстве случаев ему уделяется мало времени в школьной программе, обучающиеся оказываются неспособны овладеть большим объемом учебного материала,

представленного в современных учебно-методических комплексах. Соответственно большинство обучающихся обладают достаточно низким уровнем владения французского языка.

Таким образом, можно сформулировать проблему исследования: каковы возможности ментальных карт в формировании лингвистических и прагматических компетенций обучающихся? Решение данной проблемы является целью исследования.

Данная проблема связана, прежде всего, с проблемой запоминания новых лексических единиц и грамматических конструкций на французском языке, что, в свою очередь, требует тренировки памяти обучающихся. Одним из приемов развития памяти и запоминания новых слов являются создание ментальных карт по изучаемым темам и работа с ними.

Материалы и методы исследования.

Исследование проводилось в течение 2018–2020 учебного года и включало в себя 3 этапа.

На первом этапе (сентябрь 2018 г. – октябрь 2019 г.) был проведен теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по применению ментальных карт в обучении иностранному языку в школе. Методы исследования на данном этапе – теоретические (анализ методической литературы, синтез, обобщение).

На втором этапе (октябрь 2019 г.) нами были рассмотрены методы обучения лексике и грамматике французского языка и проанализированы учебно-методические комплексы, а также составлены ментальные карты для экспериментальной работы. Проведен констатирующий этап экспериментальной работы. Методы исследования на данном этапе – наблюдение, анкетирование, тестирование, моделирование.

Третий этап (ноябрь – май 2020 г.) включал в себя экспериментальные уроки с обучающимися 8-ых классов МАОУ «Лицей №4» г. Чебоксары, а также описание экспериментальной работы и формулирование выводов. Методы исследования третьего этапа – эксперимент, качественный и количественный анализ данных, обработка результатов, полученных в ходе исследования, обобщение результатов экспериментальной работы.

Результаты исследования. Использование ментальных карт в обучении иностранному языку являлось темой исследования многих отечественных и зарубежных методистов.

Отдельные аспекты ментальных карт были изучены методистами и педагогами А.В. Макаровских и Л.А. Нежведиловой, по мнению

которых, данный метод помогает повысить эффективность учебного процесса [4;5].

Вместе с тем, анализ отечественных учебно-методических комплексов по французскому языку показал, что ментальные карты практически не используются в процессе обучения, хотя, по мнению многих методистов, ментальная карта может быть полезным инструментом, помогающим обучающимся запоминать большое количество информации на иностранном языке. Обучающиеся могут структурировать, визуализировать и контролировать предмет, который они хотят представить. Ментальная карта также позволяет представить несколько идей в небольшом пространстве и иметь одновременно подробное и глобальное видение предмета.

Таким образом, возникает противоречие между целесообразностью использования ментальных карт в обучении иностранному языку и отсутствием их разработок по существующим учебно-методическим комплексам по французскому языку [1].

Понятие «компетенция» часто применяют в методике в целях описания уровня владения тем или иным иностранным языком. Компетенция обозначает способность к решению некоторой коммуникативной задачи на иностранном языке, опираясь на полученные знания и сформированные навыки и умения.

Термин лингвистической компетенции включает в себя наличие системы знаний о различных аспектах всех уровней иностранного языка [3]. Таким образом, сформированную лингвистическую компетенцию можно трактовать как наличие у обучающегося знаний лексики, фонетики и грамматики. К данному понятию следует не только количество имеющейся системы знаний и качество этих знаний, но также и способ организации, хранения в памяти этой информации, способ ее извлечения [2]. В Стандарте основного общего образования по иностранным языкам лингвистическая компетенция предполагает «овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими и грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, отобранными для основной школы; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и изучаемом языке, развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях» [8].

В настоящее время ученики в школах, начиная с младших классов, окружены

информацией в больших объемах, которую они получают из различных ресурсов. Изучив необходимый материал, ребенок должен не только переработать, но и запомнить его, прочно укрепив в памяти, так, чтобы не было вероятности его забыть. Только таким образом ученик сможет в дальнейшем использовать данную информацию в жизни. К сожалению, некоторые школьники просто физически способны выучить много нового, у них не хватает на это времени и сил, что представляет собой серьезную проблему. К тому же предоставляемая учителем информация не всегда является интересной для детей. На уроках иностранного языка ученики сталкиваются с проблемой изучения сложных для них грамматических правил и структур, запоминания большого количества новой лексики – базы любого языка, что ведет за собой проблему бедного словарного запаса, неспособности правильно выражать свои мысли. Чаще всего эти проблемы возникают при изучении второго иностранного языка, в частности французского языка, так как многие ученики считают, что им достаточно знаний по первому иностранному языку, в большинстве случаев английскому. Все это в совокупности с недостаточным количеством часов в неделю способствует низкому уровню знания второго иностранного языка.

В такой ситуации важными задачами являются создание психологически комфортной образовательной среды и снижение трудностей в восприятии сложных языковых явлений, таких как произношение и особые грамматические структуры. По мнению французского педагога Летиции Карлье, ментальная карта – это индивидуальный и действенный инструмент размещения данных в определенном порядке каждого ученика. Она объединяет в себе некоторые эффективные принципы запоминания: 1) индивидуальный подход – каждый ученик строит свои собственные карты памяти. Сколько учеников – столько карт; 2) закрепление данных путем установления связей; 3) активное запоминание; 4) постоянное дополнение данных – карта она перестраивается столько раз, сколько необходимо; 5) использование рисунков, символов, цветов и знаков, что позволяет установить категоризацию элементов, а также иерархию между ними [6]. Ментальные карты – полифункциональное средство формирования продуктивных лексических навыков говорения на разных ступенях обучения французскому языку [12;13].

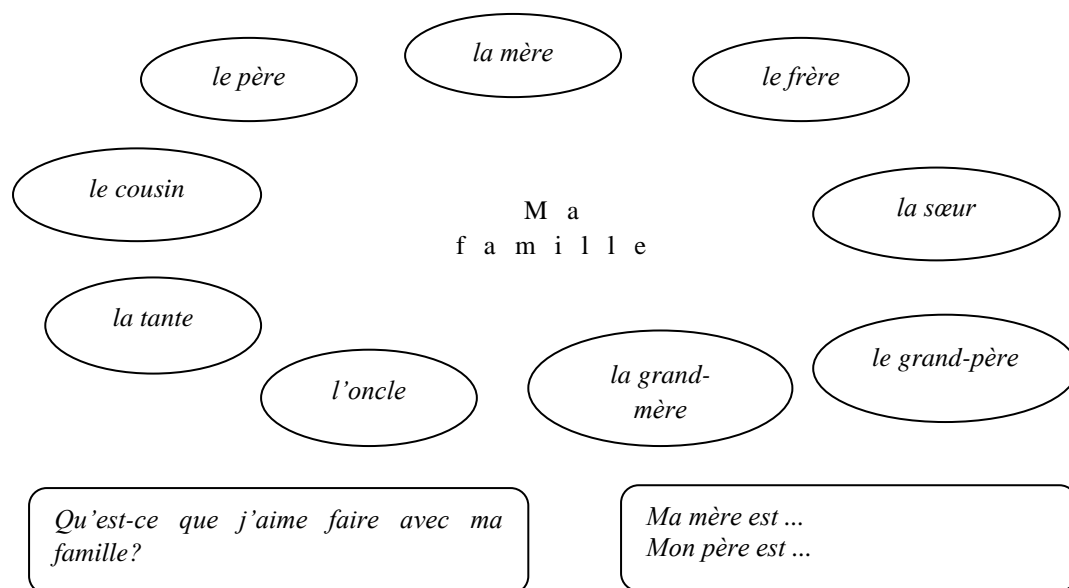
Рассмотрим конкретные примеры их применения на уроке французского языка. Когда ученики изучают лексику по теме «Семья», см. рисунок 1, при создании карты памяти мы расположим слово «La famille» в середине, и от него будут идти связи к таким словам, как «La mère», «Le père», «Le frère», «La sœur».

Задача учащихся выполнить задания на отработку изученных структур и лексических единиц. Отвечая на вопросы, ученики могут составить целый рассказ о своей семье и о том, как они проводят время с ней.

Если целью создания карты будет усвоение грамматического материала, принцип будет такой же. Так посредством ментальной карты можно зафиксировать тему использования времен французского языка. В центре будет находиться понятие «Le temps», от него мы обозначим линии к понятиям «Le passé», «Le présent», «Le futur». Далее можно отметить случаи использования каждого из времен, формы глаголов и т.д.

Ментальные карты могут включать в себя страноведческие данные о странах, в которых говорят на французском языке. Обычно эта информация касается традиций и обычаев страны, праздники, крупные города и их достопримечательности, что обычно представляет собой большой объем материала. Карта будет способствовать хранению в памяти всех этих данных. Кроме того, ментальная карта может служить хорошей опорой при пересказе текста. В центральной части будет располагаться тема текста, от которой будут идти связи к различным ключевым словам – заголовкам частей текста. Летиция Карлье утверждает, что ментальная карта – это одновременно процесс и его результат. Она позволяет мысли «выйти» из сознания, чтобы представить ее перед нашими глазами. Таким образом, мы используем основные свойства мозга, что дает возможность развивать способности визуализации, ассоциации, понимания, синтеза и запоминания [10].

Рассмотрим подробнее возможности ментальных карт в формировании навыков и умений чтения, аудирования, говорения и письма. Одной из первостепенных целей чтения, как вида речевой деятельности, является поиск необходимой информации в тексте. Обучающиеся должны овладеть навыками и умениями вычленения нужных фактов из всего произведения. Для этого и могут быть применены задания с ментальными картами, которые могут быть эффективными во всех видах чтения, особенно в поисковом чтении [9].



regarder la télé	faire la cuisine	aller au cinema	beau/belle	généreux/généreuse
jouer	faire du sport	faire du sport	doux/douce	amusant
passer le temps	se promener	manger	sérieux/sérieuse	gai

Рисунок 1. – Ментальная карта «Ma famille»

Так учитель может предложить обучающимся в ходе работы с текстом составить ментальную карту, на которой необходимо отразить необходимую информацию, например, идею текста, главных героев, их отличительные черты характера. Если обучающимся дается текст-рассуждение, то заданием может быть определение и дальнейшее систематизирование проблем и тем, поднимаемых автором, или поиск аргументов, раскрывающих точку зрения того или иного персонажа. Также в случае работы с текстом-описанием, учитель может организовать деятельность обучающихся таким образом, чтобы они составили портрет описанного в тексте человека, указав его внешнюю характеристику, внутренние качества и т.д. Кроме того, учитель также может составить ментальную карту самостоятельно, но оставить пропуски в некоторых местах, которые предстоит заполнить обучающимся. Вполне возможно организовать такую работу в парах и небольших группах. Что касается говорения, то в данном случае ментальные карты выступают не только средством формирования навыков данного вида речевой деятельности, но также выступают своеобразным «помощником».

Проведенную экспериментальную работу можно разделить на несколько этапов. На начальном этапе нами была проведена подготовительная работа для нашего эксперимента. Нами была составлена программа эксперимента, которая отражала содержание

нашей работы. Опираясь на гипотезу нашего исследования, мы выделили цель и задачи предстоящей экспериментальной работы. Также мы занялись поиском необходимой отечественной и зарубежной литературы по нашей теме исследования, проанализировали ее и выделили важную информацию. Кроме того, нами были проведены анкетирования для определения общего представления о ментальных картах и о работе с ними, а также были составлены тестовые задания, и проведены тестирования в целях определения имеющегося уровня знаний обучающихся для дальнейшего сравнения с результатами проведенной работы.

На следующем этапе нашей экспериментальной работы была проведена апробация наших разработок, а именно применение ментальных карт в процессе обучения французскому языку. В ходе эксперимента обучающимся предстояла работа по готовым ментальным картам, разработанных на основе материала учебно-методического комплекса «L'oiseau bleu 7-8. Méthode de français», а также работа по составлению своих карт [7;11].

На заключительном этапе нашей работы мы провели анализ полученных результатов контрольной и экспериментальной групп, сравнили эти данные с данными, полученными до нашего эксперимента, и сделали выводы.

В экспериментальную группу вошли обучающиеся 8М класса, а в контрольную группу вошли обучающиеся 8С класса, которые изучают

французский язык в качестве второго иностранного языка. Французский язык в данной школе изучается с 6 класса по одному уроку в неделю, часть обучающихся посещает дополнительные занятия еще один раз в неделю. Средний уровень знаний обучающихся в группах примерно одинаковый.

На заключительном этапе нашей работы мы

провели анализ полученных результатов контрольной и экспериментальной групп, сравнили эти данные с данными, полученными до нашего эксперимента, и сделали выводы.

Характеристика уровней эффективности использования ментальных карт в формировании лингвистических компетенций обучающихся представлена в таблице 1.

Таблица 1. – Характеристика уровней эффективности использования ментальных карт в формировании лингвистических компетенций обучающихся

Уровень эффективности	Формируемая компетенция	Характеристика уровня эффективности
Низкий уровень	Лингвистические компетенции	<ul style="list-style-type: none"> – наличие у обучающихся слабо развитой системы знаний, умений и навыков, необходимых для реализации иноязычного общения; – недостаточная осведомленность о грамматических конструкциях, правилах и правилах произношения на иностранном языке; – наличие слабо развитого словарного запаса на иностранном языке; – низкий уровень осознанности применения тех или иных лексической и грамматических конструкций
Средний уровень	Лингвистические компетенции	<ul style="list-style-type: none"> – наличие у обучающихся среднего уровня сформированности системы знаний, умений и навыков, необходимых для реализации общения на иностранном языке; – наличие среднего уровня знаний сторон иностранного языка: лексики, грамматики и фонетики; – достаточная, но не полная осознанность применения языковых единиц для порождения высказывания
Высокий уровень	Лингвистические компетенции	<ul style="list-style-type: none"> – наличие у обучающихся хорошо сформированной системы знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления общения на иностранном языке; – высокий уровень владения фонетической, лексической и грамматической стороной иностранного языка; – высокий уровень осознанности применения лексических единиц, грамматических конструкций, правил произношения

Лингвистические компетенции оценивались по их полноте и прочности:

– коэффициент полноты усвоения содержания понятия вычислялся по формуле: $K(n)=n/N$, где n – количество усвоенных существенных признаков понятия; N – общее количество существенных признаков, подлежащих усвоению на соответствующем этапе усвоения изучаемой темы;

– коэффициент полноты усвоения объема понятия вычислялся по формуле:

$K(o)=n/N$, где n – количество объектов данного понятия, усвоенных обучающимся; N – общее количество объектов, охватываемых данным понятием;

– коэффициент прочности усвоения материала по изучаемой теме вычислялся по формуле: $P=K2/K1$, где $K1$ – коэффициент полноты усвоения содержания и объема знания при первой проверке; $K2$ – коэффициент полноты усвоения содержания и объема знания при последующей проверке.

В нашем исследовании мы ввели следующие количественные показатели:

- баллом «1» обозначили «низкий уровень»
- баллом «2» обозначили «средний уровень»
- баллом «3» обозначили «высокий уровень»

Правила оценки уровня готовности тем или иным баллом каждого показателя представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Система оценки уровня сформированности лингвистических компетенций

Уровень сформированности показателя	Значение коэффициента	Баллы по характеристикам показателя		
		Полнота		Прочность усвоения изучаемой темы
		Содержание изучаемой темы	Объем изучаемой темы	
Высокий	$0,66 \leq K \leq 1$	3	3	3
Средний	$0,33 \leq K \leq 0,66$	2	2	2
Низкий	$K < 0,33$	0-1	0-1	0-1

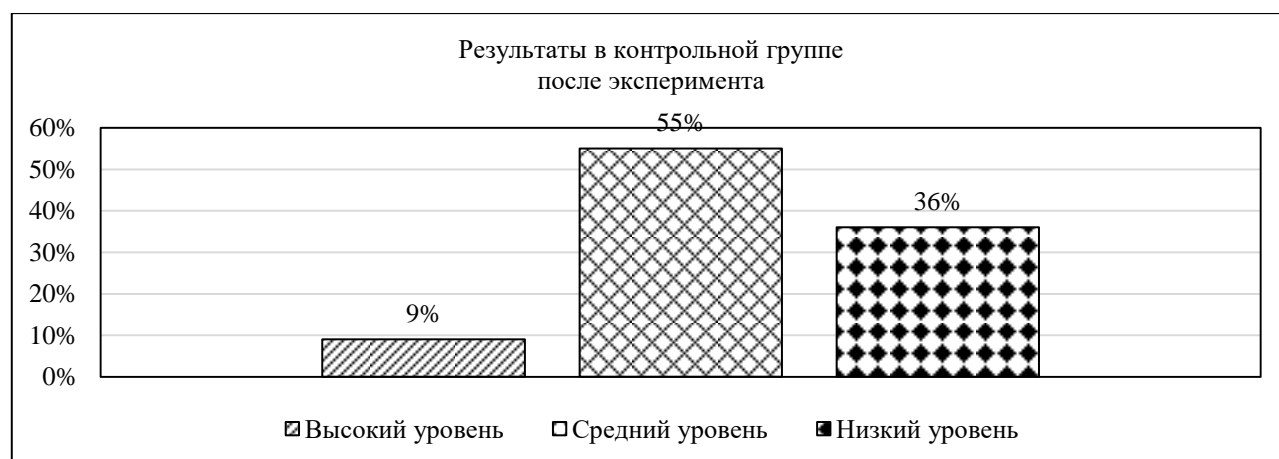
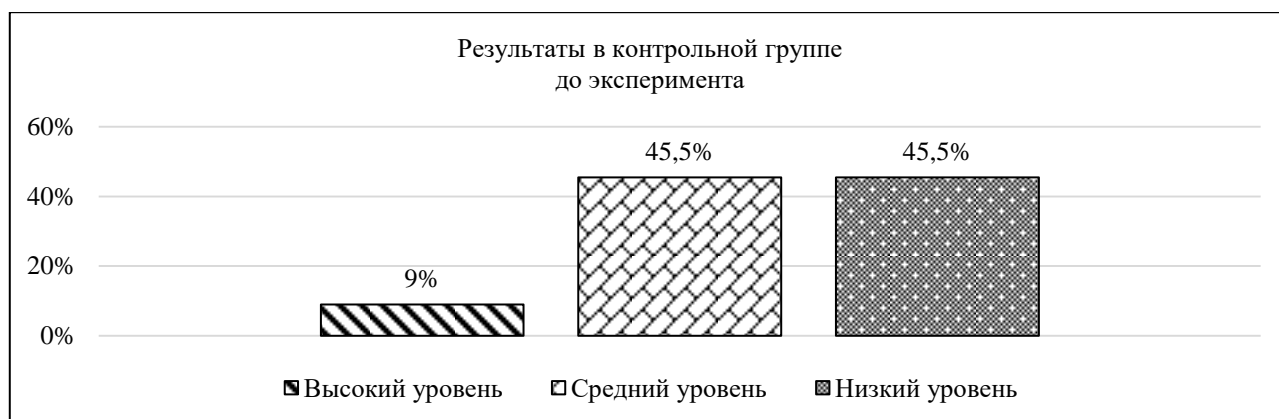
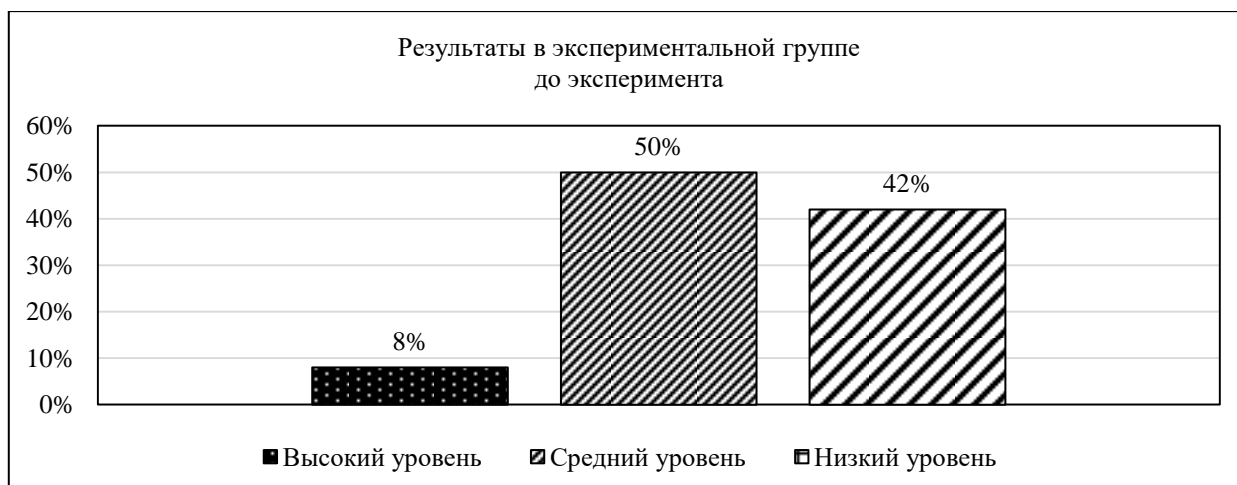


Рисунок 2. – Соотношение сформированности лингвистической компетенции обучающихся в контрольной группе до и после эксперимента



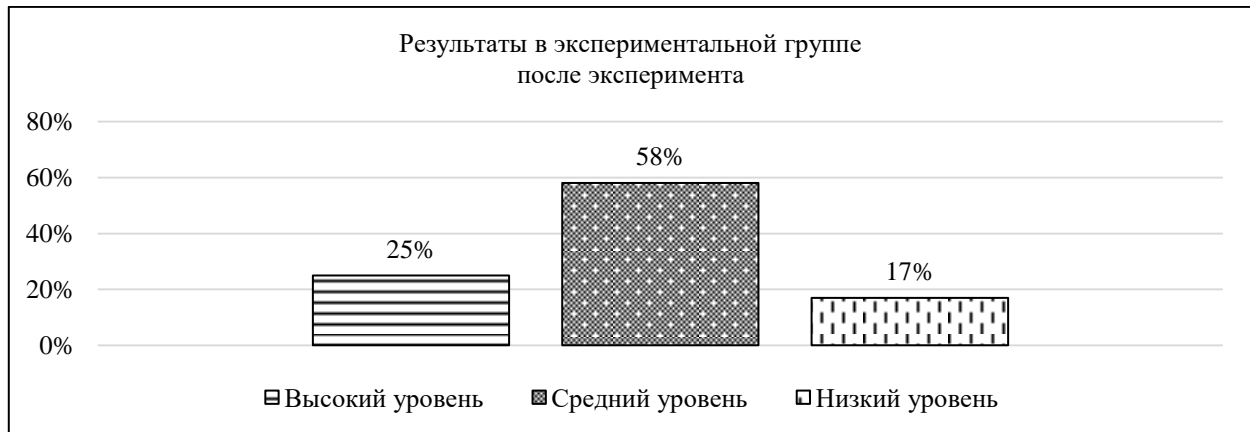


Рисунок 3. – Соотношение сформированности лингвистической компетенции обучающихся экспериментальной группы до и после эксперимента

Опираясь на результаты, полученные в ходе контрольного этапа эксперимента, можно сделать следующие выводы: уровень сформированности лингвистических и прагматических компетенций по теме «Conditionnel présent» и «Futur dans le passé» в экспериментальной группе значительно выше, чем он был при изучении предыдущей темы. В процентном соотношении число обучающихся с высоким уровнем сформированности знаний увеличилось с 8% до 25%, число обучающихся со средним уровнем знаний изменилось с 50% до 58%, а что касается обучающихся с низкими показателями, их число снизилось с 42% до 17%. В контрольной группе также произошли изменения, однако, не такие значительные: число обучающихся со средними показателями увеличилось с 45,5% до 55%, при этом число обучающихся с низким уровнем снизилось с 45,5% до 36%, число обучающихся с высоким уровнем осталось неизменным и составило 9%.

Как видно из приведенных выше данных, обучающиеся экспериментальной группы достигли больших успехов и более высоких результатов в овладении темами «Conditionnel

présent» и «Futur dans le passé», чем обучающиеся контрольной группы, см. рисунок 2 и 3.

Заключение. Анализ теоретических и методических основ использования ментальных карт в образовательном процессе, а также проведенная экспериментальная работа подтвердили их эффективность в обучении французскому языку. Предложенная методика работы с ментальными картами на уроках французского языка является эффективной в обучении различным аспектам изучаемого языка. Теоретическая значимость результатов исследования состоит в дополнении исследований по современной методике обучения французскому языку, а также в обосновании возможности повышения эффективности формирования лингвистических компетенций при помощи ментальных карт. Практическая значимость исследования состоит в возможности применения разработанного комплекса ментальных карт в процессе обучения французскому языку учителями-практиками французского языка, а также студентами-будущими учителями французского языка во время прохождения ими педагогической практики в школах.

Литература:

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2010. – 446 с.
2. Василина В.Н. Формирование прагматической компетенции при обучении иностранным языкам / В.Н. Василина // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам / Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16–18 мая 2013 г.; редкол. О.Ю. Шиманская (гл. ред.), Т.С. Коротюк. – Минск: МИТСО, 2013. – С. 166–169.
3. Зими́на А.С. Формирование лингвистических компетенций в процессе обучения иностранному языку

[Электронный ресурс] / А.С. Зими́на, Р.А. Фахрутдинова // Интерактивная наука. – 2017. – № 12. – С. 89–91. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lingvisticheskikh-kompetentsiy-v-protseste-obucheniya-inostrannomu-yazyku>

4. Макаровских А.В. «Кьюбинг» как технология активного обучения иностранному языку студентов технического ВУЗа / А.В. Макаровских, А.Ю. Остроумова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 3(33). - Ч. 2. – С. 137–141.
5. Нежведилова Л.А. Применение интеллектуальных карт при обучении английскому языку для студентов

неязыковых вузов / Л.А. Нежведилова // Молодой ученый. – 2015. – № 8. – С. 20–24.

6. Сазанова Л. Ментальные карты как средство обучения в вузе / Л. Сазанова // Перспективы развития информационных технологий. – 2016. – № 28. – С. 118–122.

7. Селиванова Н.А. Синяя птица = L'oiseau bleu: учеб. фр. яз. для 7–8 кл. общеобразоват. учреждений / Н.А. Селиванова, А.Ю. Шашурина; дизайн К. Шайблинг; худож. В. Гальдяев. – 5-е изд. – Москва: Просвещение, 2003. – 263 с.

8. Стандарт основного общего образования по иностранному языку [Электронный ресурс] // Законпрост. – Режим доступа: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/670390>

9. Apprenez vos cours de français avec une carte mentale [Электронный ресурс] // Nathaliefle.com. –

Режим доступа: <https://nathaliefle.com/apprenez-cours-francais-avec-carte-mentale/>

10. Bardière Y. De la pragmatique à la compétence pragmatique [Электронный ресурс] / Y. Bardière // Interactions langagières et didactique des langues. – 2016. – № 13-1. – Режим доступа: <https://journals.openedition.org/rdlc/462>

11. Blanc J. Déclic 1 / J. Blanc, J.-M. Cartier, P. Lederlin. – Paris: CLE International. – 2014. – 130 p.

12. Carlier L. La Carte Mentale Outil Pédagogique / L. Carlier // Scribd.com. – Режим доступа: <https://ru.scribd.com/document/253425228/La-Carte-Mentale-Outil-Pedagogique#>.

13. Cartes heuristiques FLE // Français Langue Etrangère. – Режим доступа: <https://lewebpedagogique.com/ressources-fle/cartes-heuristiques-fle/>

References:

1. Azimov E.G. New dictionary of methodological terms and concepts: (theory and practice of teaching languages) / E.G. Azimov, A.N. Shchukin. - Moscow: IKAR, 2010. - 446 p.

2. Vasilina V.N. Formation of pragmatic competence in teaching foreign languages / V.N. Vasilina // Theory and practice of professionally oriented teaching of foreign languages / Materials of the VI International. scientific-practical conf., Minsk, May 16–18, 2013; editorial board O. Yu. Shimanskaya (editor-in-chief), T.S. Korotyuk. - Minsk: MITSO, 2013. - P. 166–169.

3. Zimina A.S. Formation of linguistic competences in the process of teaching a foreign language [Electronic resource] / A.S. Zimin, R.A. Fakhruddinova // Interactive Science. - 2017. - № 12. - P. 89–91. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lingvisticheskikh-kompetentsiy-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku>

4. Makarovskikh A.V. "Cubing" as a technology of active teaching of a foreign language to students of a technical university / A.V. Makarovskikh, A.Yu. Ostroumova // Philological sciences. Questions of theory and practice. - 2014. - № 3(33). - Part 2. - P. 137-141.

5. Nezhvedilova L.A. The use of intelligence cards in teaching English for students of non-linguistic universities / L.A. Nezhvedilova // Young scientist. - 2015. - № 8. - P. 20-24.

6. Sazanova L. Mental maps as a means of teaching at a university / L. Sazanova // Prospects for the development of information technologies. - 2016. - № 28. - P. 118–122.

7. Selivanova N.A. Bluebird = L'oiseau bleu: textbook. fr. lang. for 7-8 cl. general education. institutions / N.A. Selivanova, A. Yu. Shashurin; design by K. Scheibling; artist V. Galdyayev. - 5th ed. - Moscow: Education, 2003. - 263 p.

8. Standard of basic general education in a foreign language [Electronic resource] // Zakonprost. - Access mode: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/670390>

9. Apprenez vos cours de français avec une carte mentale [Electronic resource] // Nathaliefle.com. - Access mode: <https://nathaliefle.com/apprenez-cours-francais-avec-carte-mentale/>

10. Bardière Y. De la pragmatique à la compétence pragmatique [Electronic resource] / Y. Bardière // Interactions langagières et didactique des langues. – 2016. - № 13-1. - Access mode: <https://journals.openedition.org/rdlc/462>

11. Blanc J. Déclic 1 / J. Blanc, J.-M. Cartier, P. Lederlin. - Paris: CLE International. - 2014. - 130 p.

12. Carlier L. La Carte Mentale Outil Pédagogique / L. Carlier // Scribd.com. - Access mode: <https://ru.scribd.com/document/253425228/La-Carte-Mentale-Outil-Pedagogique#>

13. Cartes heuristiques FLE // Français Langue Etrangère. - Access mode: <https://lewebpedagogique.com/ressources-fle/cartes-heuristiques-fle/>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

УДК 378

К вопросу об особенностях организации учебного процесса в высших учебных заведениях в условиях распространения пандемии

To the question of educational process organization peculiarities at higher educational institutions in the conditions of pandemic

Кислов В.Р., Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, kislov.vladlen@yandex.ru

Кузнецов А.В., Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, kuznetsovaleksan@mail.ru

Трофимова О.Г., Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 446878@list.ru

Юдин В.А., Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, vij131@mail.ru

Богданова О.Ю., Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, dictema@mail.ru

Kislov V., Yaroslavl Higher Military Institute of Air Defense, kislov.vladlen@yandex.ru

Kuznetsov A., Yaroslavl Higher Military Institute of Air Defense, kuznetsovaleksan@mail.ru

Trofimova O., Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, 446878@list.ru

Yudin V., Yaroslavl Higher Military Institute of Air Defense, vij131@mail.ru

Bogdanova O., Yaroslavl Higher Military Institute of Air Defense, dictema@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.019

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы, информационные ресурсы, пандемия, теоретические предметы, практические дисциплины, онлайн обучение.

Keywords: distance learning, electronic educational resources, information resources, pandemic, theoretical subjects, practical disciplines, online-education.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения особенностей применения дистанционной формы обучения гражданских студентов и курсантов военных вузов нашей страны в рамках учебно-воспитательного процесса в период распространения пандемии COVID-19. В статье обоснованы положительные и отрицательные составляющие данного процесса как для педагогов, работающих в нестандартном режиме, так и для студентов и курсантов. Приведены примеры организации учебных занятий по теоретическим и практическим дисциплинам на факультете физической культуры педагогического университета. Представлен порядок организации учебного процесса в военном вузе в условиях предотвращения заболеваний новой коронавирусной инфекцией. Результаты проведенного исследования предназначены для работников системы образования и руководителей образовательных организаций как гражданских, так и военных вузов.

Abstract. The relevance of the article is due to the research of the distance learning features for civilian students and military universities cadets in our country as part of the educational process during the spread of the COVID-19 pandemic. The article substantiates the positive and negative components both for teachers working in a non-standard mode, and for students and cadets, as well. The examples of training sessions organization in theoretical and practical disciplines at the Faculty of Physical Culture of the Pedagogical University are given. The procedure for organizing the educational process at a military university in the context of preventing diseases with a new coronavirus infection is presented. The study results are intended for the workers in the educational system and the heads of civil and military educational organizations.

Введение. Пандемия коронавируса (COVID–19) вынудила педагогов вузов вспомнить об активном применении информационно-коммуникативных технологий в учебно-воспитательном процессе с обучающимися и в кратчайшие сроки разработать дистанционные технологии преподавания, не снижающие качества образования и подготовки специалистов. В сложившихся экстремальных условиях преподавателям представилась уникальная возможность переосмысления их места и роли в образовательной системе, поскольку результаты глобального онлайн-эксперимента помогли выявить проблемы современного образования. Современные условия диктуют новые подходы к организации занятий по всем теоретическим и практическим дисциплинам в высших учебных заведениях. Важно отметить, что военная образовательная среда в отличие от образовательной среды гражданских вузов имеет ряд специфических особенностей, заключающихся, прежде всего, в строгой воинской дисциплине, армейском укладе жизни, постоянной готовности личного состава к выполнению задач по предназначению, режиме секретности и закрытости места дислокации [11, с.633]. Исследование особенностей организации учебного процесса в период распространения пандемии COVID–19 в высших учебных заведениях нашей страны, а также выявление положительных и отрицательных результатов дистанционных форм преподавания обуславливает актуальность данной работы.

Отличительной чертой XXI века является стремительное проникновение информационных технологий во все сферы жизни, и особое, ведущее место они занимают в системе современного образования в высшей школе. Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, интерактивные доски, анимационные программы, а также Интернет)» [12]. Преимуществом применения электронных образовательных ресурсов является возможность формирования собственной электронной образовательной среды, оптимизирующей наиболее эффективные средства дистанционного взаимодействия преподавателя и обучающегося.

Материалы и методы исследования. С каждым днём растёт популярность дистанционного обучения в вузе – взаимодействия преподавателя и обучающихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемого специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность, достигая формирования всех компетенций, предусмотренных учебными программами [6].

В этой связи у многих преподавателей высшей школы возникает вопрос о подмене понятий «дистанционное обучение» и «электронное обучение». Так, по мнению Ю.Ю. Котлярченко и О.Б. Симоновой «...с позиций большей части преподавателей формат электронного обучения ассоциируется с дистанционным и неизбежно сопровождается увеличением самостоятельной работы студента, отсутствием возможностей качественного интерактивного взаимодействия, а также ограничениями в организации групповых форм обучения» [7, с.75]. Исследователи полагают, что проблема низкой оценки качества дистанционной формы обучения связана не с демотивированностью преподавательского состава, а прежде всего «...с недостаточной осведомленностью о возможных технологических, методологических и методических решениях и возможностях реализации формата электронного обучения» [7, с.81].

В Российской Федерации всерьёз заговорили о дистанционном образовании только в конце 20 века. В 1997 году Министерство Образования РФ запустило глобальный эксперимент в области дистанционного образования, в котором приняли участие 20 различных ВУЗов как государственных, так и негосударственных [10]. В течение 5 лет проводилось тестирование различных технологий дистанционного обучения. На основе проделанной работы были разработаны специальные технологии, используемые для дистанционного обучения. Итогом данного проекта стало внесение в 2003-м году в закон «Об образовании» соответствующих поправок, которые придали дистанционному обучению юридическую силу.

Изначально применение технологий дистанционного обучения предполагалось как эффективный способ повышения квалификации или получения новой специальности на курсах переподготовки прямо из дома. Кроме того,

использование дистанционных форм обучения открывает большие перспективы для людей с ограниченными возможностями, поскольку обучение онлайн позволяет этой уязвимой группе людей успешно пройти школьную и вузовскую программу. Однако в сложившихся условиях пандемии коронавируса переход на данную форму обучения вызван, прежде всего необходимостью домашней самоизоляции в условиях карантина. По рекомендациям Министерства здравоохранения и Роспотребнадзора и педагоги, и студенты не имели права личного общения. В результате для качественного и эффективного завершения учебного процесса 2019–2020 года были использованы дистанционные формы обучения.

Несомненно, в каждой форме обучения (очная, заочная, очно-заочная, вечерняя, дистанционная и т.п.) есть свои особенности, проблемы, положительные моменты и недостатки, которые авторы данной статьи попытались выявить и обобщить, применяя онлайн обучение на факультете физической культуры (кафедра медико-биологических основ спорта и теории физической культуры) Ярославского государственного педагогического университета в течение трех месяцев с 1 апреля по 30 июня 2020 года.

Со стороны профессорско-преподавательского состава факультета были выделены следующие «плюсы» дистанционного обучения:

1. Доступность – независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет избежать ограничений в образовательных потребностях.

2. Мобильность – эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучающимся.

3. Технологичность – использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий.

4. Разработка презентаций – качественно и эффективно разработаны обучающие программы и курсы.

5. Транспортная независимость – нет необходимости долгого ожидания транспорта для того, чтобы добраться до учебного заведения.

6. Экономическая целесообразность – предоставлена возможность проводить лекции для разных специальностей одновременно, независимо от количественного состава аудитории (экономия заработной платы).

7. Экономия аудиторного фонда – не требуются специальные лекционные классы для организации занятий.

8. Сохранение голосовых связок – отличная связь позволяет говорить обычно, не повышая голоса.

9. Снижение физической и психологической нагрузки – нет необходимости ходить по аудитории или стоять у доски, отдаленность студентов создает психологический комфорт.

Педагоги раскрыли и «минусы» работы дистанционно и в режиме онлайн:

1. Отсутствие очного общения между студентами и преподавателем, все моменты, связанные с индивидуальным подходом исключаются. Значительный минус – отсутствие рядом человека, который мог бы эмоционально окрасить знания.

2. Необходимость наличия целого ряда индивидуально-психологических условий. Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, а его результат напрямую зависит от сознательности студента.

3. Необходимость постоянного доступа к источникам информации. Нужна хорошая техническая оснащенность: компьютер и выход в Интернет.

4. Обучаясь дистанционно, сложнее развить практические навыки. Нет возможности приехать на практические занятия, однако, для того, чтобы закрепить какой-то навык, нужна регулярная практика.

5. Одна из особенностей очного обучения – студенческая жизнь, общение с сокурсниками, совместное посещение лекций. При дистанционном обучении даже интернет-общение с преподавателем, а иногда и с другими студентами, не заменит живого общения.

6. Отсутствие прямого взаимодействия «преподаватель – студент», недостаток живой речи и эмоционального обмена ухудшают восприятие информации и снижают степень понимания материала.

7. Невозможность идентификации личности студента в процессе контроля знаний. Удаленный формат обучения не обеспечивает качественного взаимодействия преподавателя с обучающимся при проверке пройденного материала. Система технически не способна проконтролировать, кто работает над экзаменационной работой или выполняет тестовую работу.

8. На лекционных занятиях невозможно контролировать заинтересованность и внимание аудитории.

9. На семинарских занятиях много времени тратится на подключение студентов к системе во время диалога.

10. На практических занятиях онлайн нет тактильного восприятия спортивного оборудования, пространственно-временных характеристик объекта.

Со стороны студентов авторами данной работы также был проведен опрос, выявляющий положительные и отрицательные стороны дистанционной формы обучения. Большинство студентов к «плюсам» онлайн формата отнесли:

1. Возможность подольше поспать.
2. Не надо толкаться в транспорте.
3. Задания более легкие.
4. В любое время можно сделать перерыв.
5. Можно обмануть и сообщить про плохую связь.
6. Не надо много одежды и обуви, экономия денег.
7. Не надо жить в общежитии, можно учиться из дома.
8. Если не знаешь ответ сразу – поможет интернет.
9. Легче прогуливать занятия.

Среди «минусов» дистанционного обучения студенческая аудитория выделяет следующее:

1. Очень устают глаза у компьютера.
2. Не всегда хорошая связь.
3. Нет личного общения с педагогом, если что-то непонятно.
4. Плохо без друзей-сокурсников.
5. Мало физической активности.
6. Нет возможности тренироваться.
7. Задают больше заданий, уходит много времени на их подготовку.
8. Нет общих развлекательных и спортивных мероприятий.
9. Усилен контроль со стороны родителей.

Преподаватели кафедры медико-биологических основ спорта и теории физической культуры ЯГПУ совершенно спокойно проводили онлайн лекции, так как у многих уже имелись разработки качественных презентаций, и данная форма работы не вызывала трудностей в реализации и качественном изложении учебного материала.

Что касается формирования практических навыков и проведения практических занятий, то каждый педагог предлагал лично разработанные задания. Так по дисциплине «Организация спортивно-массовой работы» студенты отчитывались видеоматериалами по проведению зарядки с членами семьи, разрабатывали сценарии спортивных праздников и положения о соревнованиях.

По дисциплине «Спортивные игры» применялись анимационные задания с использованием специальной программы, в которой студенты строили технико-тактические варианты различных игровых ситуаций в волейболе и баскетболе.

В рамках дисциплины «Легкая атлетика» студенты на разных информационных платформах изучали методику обучения отдельным видам легкой атлетики, а затем в видео презентациях подбирали необходимый комплекс упражнений для обучения или совершенствования, используя домашний инвентарь и нестандартное оборудование.

По дисциплине «Гимнастика» обучающиеся присылали видеосюжеты с выполнением комплексов упражнений для различных мышечных групп, разрабатывали круговые тренировки, которые можно выполнять дома или во дворе.

Таким образом, по итогам трехмесячной удалённой формы обучения можно сделать вывод, что дистанционная система не является совершенной и имеет много недостатков. Кроме того, она неприемлема для обучающихся при получении специальностей, требующих систематических практических навыков (учитель физической культуры, тренер, фитнес-инструктор).

Несколько иначе развивалась ситуация с переходом на дистанционную форму обучения в высших учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации. В рамках национальной программы «Образование» и в соответствии с Указом Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации» [1] в военных вузах Министерства обороны РФ уже давно ведется работа по созданию информационно-образовательной среды. По заявлению представителя президента РФ – статс-секретаря, заместителя министра обороны России Николая Панкова «...в Минобороны давно занялись цифровизацией военного образования, что помогло организовать учебный процесс, как в довузовских заведениях, так и высшего профессионального образования» [9]. Генерал армии сообщил, что «...есть электронная библиотека, разработано огромное количество электронных учебников. Система образования смогла адаптироваться к новым условиям и все учебные заведения в полном объеме реализовали образовательные программы в условиях распространения коронавируса» [9].

В целях предупреждения завоза и распространения в Вооруженных Силах

Российской Федерации новой коронавирусной инфекции был определен порядок реализации комплекса ограничительных и иных мероприятий, направленных на обеспечение санитарно-эпидемиологического благополучия личного состава учебных заведений [2]. С учетом мер, принимаемых на территории субъекта Российской Федерации, в границах которого дислоцируется образовательная организация, был установлен особый порядок передвижения постоянного состава вузов и персонала, обеспечивающих сторонних организаций, максимально (по возможности) исключив непосредственный контакт с обучающимися. Для освоения программ обучения максимально полно использовались возможности электронных образовательных и информационных ресурсов, дистанционных образовательных технологий.

На примере Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны представим организацию учебного процесса в период пандемии в высшем военном учебном заведении. Разработка выпускных квалификационных работ слушателями и курсантами выпускных курсов осуществлялась с соответствии с индивидуальными заданиями. В период действия режима самоизоляции аудиторные занятия с адъюнктами были заменены самостоятельной работой по месту проживания (по индивидуальным заданиям, разработанными совместно с научными руководителями и направленными на разработку математического аппарата исследований, подготовку статей, научных докладов и др. с учетом соблюдения требований по защите государственной тайны).

Обучение курсантов не выпускных курсов, находящихся на казарменном положении, осуществлялось согласно расписанию занятий с учетом возможностей привлечения преподавательского состава. При необходимости проводилась корректировка расписания занятий. Занятия проводились преимущественно в форме самостоятельной работы, а также консультации с привлечением минимального количества преподавательского состава из числа военнослужащих. Курсанты были изолированы в учебных аудиториях и изучали учебный материал самостоятельно на основании заданий, выданных преподавателями, в соответствии с тематикой учебных программ. В процессе самостоятельной работы курсанты использовали электронную библиотеку училища и различные электронные учебно-методические комплексы. На каждой кафедре находился ответственный преподаватель за организацию учебного процесса.

При организации учебных занятий взаимодействие между преподавателями и курсантами осуществлялось с учетом рекомендаций по предотвращению распространения новой коронавирусной инфекции (расстояние между преподавателем и обучающимися не менее 2 метров, рассадка обучающихся на расстоянии не менее 1 м друг от друга, проведение дезинфекционных мероприятий в учебных помещениях не менее 2 раз в сутки, сквозное проветривание аудиторий между занятиями и др.).

Результаты исследования. По итогам проведенного опроса среди преподавателей и студентов гражданского вуза, можно констатировать тот факт, что дистанционное образование удобно и полезно. Но основное образование таким способом целесообразнее получать только в том случае, если по каким-то причинам студентам недоступен традиционный вариант обучения.

При рассмотрении вопросов дистанционного обучения в отношении здоровья и увеличения двигательной активности следует сделать вывод о предпочтительности обычного, «живого» взаимодействия с преподавателем, дополненного некоторыми элементами дистанционного обучения [5]. Отсутствие двигательной активности в рамках онлайн практических занятий несомненно увеличивает гипокинезию современной молодежи.

Как показали результаты организации учебного процесса в военном учреждении в период пандемии, наиболее распространенными трудностями при переходе высших военных учебных заведений на дистанционную форму обучения являются следующие [4, с.31]:

– обеспечение доступности образовательного контента для всех обучающихся, поскольку каждый курсант должен иметь рабочее место, оснащенное персональным компьютером, прошедшим проверку службой защиты государственной тайны и доступом к сети Интернет;

– возможность перевода специализированных классов по тактической и тактико-специальной, обще-военной подготовке, прошедших аттестацию в соответствии с требованиями нормативно-распорядительных документов по защите государственной тайны в дистанционный режим.

Заключение. Безусловно, онлайн-образование открывает человеку неограниченные возможности для самообразования и получения обширного спектра профессиональных навыков. Данный формат обучения развивает дисциплину, повышает интеллектуальный уровень,

требовательность к себе и при определенных условиях, может использоваться в дополнение к традиционной очной форме обучения. Однако представленные результаты данного исследования показали реалии использования дистанционной формы обучения в экстремальной ситуации как в гражданском, так и военном вузах, со всеми «плюсами» и «минусами». Система высшего образования требует дальнейшего совершенствования в области применения

электронных образовательных и информационных ресурсов, дистанционных образовательных технологий для освоения программ обучения. Будущее дистанционного образования – постоянное улучшение цифровой образовательной среды путем внедрения новых образовательных технологий с помощью методистов-архитекторов цифровых средств обучения, равно, как и в повышении всеобщей цифровой грамотности [3;8].

Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>
2. Официальный сайт Министерства обороны РФ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://mil.ru/>
3. Блинов В.И. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина. – М.: Издательство «Перо», 2019.
4. Бойкова А.В. Некоторые проблемы перехода на дистанционное обучение в военных вузах в условиях пандемии / А.В. Бойкова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. - 2020. - № 4–2(43). - С. 29–31.
5. Бондаренко Т.Г. Дистанционное обучение как активная образовательная технология: оценка целесообразности внедрения / Т.Г. Бондаренко, В.В. Колмаков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2018. - № 3(24). - С. 53–57.
6. Ковальчук С.П. Дистанционное обучение / С.П. Ковальчук. – М., 2005. – 156 с.

7. Котляренко Ю.Ю. Электронное обучение или дистанционное обучение (эмпирическое исследование на примере иностранного языка) / Ю.Ю. Котляренко, О.Б. Симонова // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 3(140). - С. 75–83.
8. Мухина М.В. Дистанционное обучение как современная тенденция развития общества / М.В. Мухина, Е.С. Мухина, А.Е. Булганина, А.А. Голубев, Д.А. Бычков // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. - 2019. - № 6(40). - С. 57–64.
9. Николай Панков рассказал об организации учебного процесса в военных вузах в период пандемии коронавируса [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://tvzvezda.ru/news/ekskluziv/content/202008231414-M5YPv.html>
10. Осипова Л.Б. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии / Л.Б. Осипова, О.М. Горева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.
11. Петровская М.В. Образовательная среда военного вуза как пространство развития психологической культуры преподавателя / М.В. Петровская // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1 (Ч. 3). – С. 632–635.
12. Усков В.Л. Информационные технологии в образовании / В.Л. Усков. – М., 2008. – 184 с.

References:

1. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 No. 204 "On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation" [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>
2. The official website of the Ministry of Defense of the Russian Federation [Electronic resource]. - Access mode: <http://mil.ru/>
3. Blinov V.I. Basic ideas of the didactic concept of digital vocational education and training / V.I. Blinov, I.S. Sergeev, E.Yu. Yesenin. - M.: Publishing house "Pero", 2019.
4. Boykova A.V. Some problems of the transition to distance learning in military universities in a pandemic / A.V. Boykova // International Journal of Humanities and Natural Sciences. - 2020. - № 4–2 (43). - S. 29–31.
5. Bondarenko T.G. Distance learning as an active educational technology: assessment of the feasibility of implementation / T.G. Bondarenko, V.V. Kolmakov // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. - 2018. - № 3(24). - S. 53–57.
6. Kovalchuk S.P. Distance learning / S.P. Kovalchuk. - M., 2005. - 156 p.
7. Kotlyarenko Yu.Yu. E-learning or distance learning (empirical research on the example of a foreign language) / Yu.Yu.

8. Kotlyarenko, O.B. Simonova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 3(140). - S. 75–83.
8. Mukhina M.V. Distance learning as a modern trend in the development of society / M.V. Mukhina, E.S. Mukhina, A.E. Bulganin, A.A. Golubev, D.A. Bychkov // Innovative economy: prospects for development and improvement. - 2019. - № 6(40). - S. 57–64.
9. Nikolai Pankov spoke about the organization of the educational process in military universities during the coronavirus pandemic [Electronic resource]. - Access mode: <https://tvzvezda.ru/news/ekskluziv/content/202008231414-M5YPv.html>
10. Osipova L.B. Distance learning at the university: models and technologies / L.B. Osipova, O.M. Goreva // Modern problems of science and education. - 2014. - № 5.
11. Petrovskaya M.V. Educational environment of a military university as a space for the development of the teacher's psychological culture / M.V. Petrovskaya // Fundamental research. - 2013. - № 1 (Part 3). - S. 632–635.
12. Uskov V.L. Information technologies in education / V.L. Uskov. - M., 2008. - 184 p.

УДК 378

Характеристика педагогического потенциала образовательных организаций высшего образования в формировании потребностей здорового образа жизни современных студентов

Description of the pedagogical potential of higher education institutions in forming the needs of a healthy lifestyle of modern students

Минигалеева А.З., Казанский (Приволжский) федеральный университет, w925eo@mail.ru

Minigaleeva A., Kazan (Volga) Federal University, w925eo@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.020

Ключевые слова: здоровый образ жизни, студенты, учреждения высшего образования.

Keywords: healthy lifestyle, students, institutions of higher education.

***Аннотация.** В статье актуализируется проблема формирования потребностей здорового образа жизни студентов в аспекте анализа педагогического потенциала образовательных организаций высшего образования. Обозначен круг возможностей для физического развития подрастающего поколения на различных ступенях образовательной системы, обусловленных, прежде всего, возрастными особенностями учащихся. Охарактеризованы особенности студенчества как собой социальной группы, представители которой способны совершать самостоятельные и мотивированные поступки в области валеологии. Раскрыты важнейшие недостатки и преимущества системы высшего образования, как препятствующие, так и способствующие эффективному формированию потребностей здорового образа жизни современных студентов. На конкретных примерах показаны перспективные способы организации воспитательной работы в вузах, сопряженные с реализацией ресурсов внеаудиторной работы и свободного времени (досуга), направленных на решение педагогической задачи по формированию потребностей здорового образа жизни студентов.*

***Abstract.** The article updates the problem of shaping the needs of healthy lifestyles of students in the aspect of analyzing the pedagogical potential of higher education institutions. The range of opportunities for the physical development of the younger generation at various levels of the educational system is outlined, primarily due to the age characteristics of students. The peculiarities of students are described as a social group whose representatives are able to perform independent and motivated actions in the field of valeology. The main disadvantages and advantages of the higher education system are revealed, both impeding and contributing to the effective formation of the needs of a healthy lifestyle of modern students. Specific examples show promising ways of organizing educational work in universities, associated with the implementation of resources of extra-curricular work and leisure time, aimed at solving the pedagogical problem of forming the needs of a healthy lifestyle of students.*

***Введение.** В наши дни физическая культура и здоровый образ жизни являются неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современных студентов, возможность приобщения к которым обусловлена специфическим потенциалом системы высшего образования [2]. Важно отметить, что такой потенциал имеется на различных ступенях образовательной системы, на каждой из которых он уникален и соответствует, прежде всего, возрастным особенностям обучающихся.*

В дошкольных образовательных организациях реализация таких возможностей

осуществляется преимущественно в виде групповых занятий, ориентированных главным образом на усвоение детьми гигиенических требований.

В общеобразовательной школе эти возможности расширяются, соответствуя уровню психического развития учащихся, но, следуя особенностям классно-урочной системы, воплощаются по большей части в виде классных часов. Тематика классных часов, помимо правил гигиены, рассматриваемых, как правило, в начальной школе, постепенно расширяется до понятий безопасности на дорогах, вредных

привычек, здорового питания и т.д. По результатам исследования Е.Е. Елаевой и Д.Ю. Крючкова можно сделать вывод о том, что практически все учащиеся общеобразовательной школы соблюдают правила личной гигиены [4]. При этом большая часть школьников ведет активный образ жизни, получая дополнительное образование в спортивных школах.

Материалы и методы. Материалами исследования явились преимущественно результаты исследований проблемы здорового образа жизни студентов, представленных периодических научных изданиях сравнительно-сопоставительный анализ которых позволил выявить возможности учебного процесса образовательных организаций высшего образования в данном аспекте. Основными методами исследования явились анализ, сравнение обобщение. Кроме того в исследовании использовались результаты собственных наблюдений автора.

Результаты. Исследуя педагогический потенциал образовательных организаций высшего образования в формировании потребностей здорового образа жизни современных студентов, необходимо отметить его особенность и своеобразие, имеющий как ряд преимуществ, так и недостатков по сравнению с вышеотмеченными уровнями образовательной системы. Несмотря на общность с общеобразовательной школой многих организационных аспектов, в системе высшего образования появляется принципиально иной образовательный субъект, которым является студент.

В отличие от школьника, студент является полностью дееспособным членом общества, имеющим свои права и обязанности и несущим полную личную ответственность за свои действия [6]. Эта ответственность, помимо решения вопросов личной безопасности, материальных, бытовых и иных задач, и т.д., полностью распространяется и на сферу здорового образа жизни. Студент полностью и самостоятельно волен выбирать свой способ жизни, приводя его в соответствие с существующими валеологическими воззрениями, либо заведомо усугублять свое здоровье различными способами, что кроме возможной негативной оценки со стороны референтной группы, не будет иметь никаких социально значимых последствий.

Более того, студент это уже за малым исключением полностью сформированная личность, обладающая развитой потребностно-мотивационной сферой, вмешательство, а тем

более коррекция которой сопряжена со значительными педагогическими рисками [8]. Свойственные юношескому возрасту понятия юношеского максимализма, поиска социальной справедливости, а также преобладающая ориентация поведения на честность и чувство романтичности часто затрудняют ход педагогического процесса, либо вкладывают в его основание иные мотивы.

В аспекте формирования потребностей здорового образа жизни современных студентов юношеский возраст чреват осуществляющимися процессами самоидентификации и самоактуализации, противоречащими природе здорового образа жизни. Именно поэтому желание общности и высокая эмоциональная восприимчивость студентов является основной причиной приобщения к вредным привычкам и прежде всего курению, когда молодые люди пытаются освоить свойственные взрослому человеку модели ролевого поведения.

Процесс профессионального образования достаточно сложно признать способствующим формированию потребностей здорового образа жизни студентов. Плотный учебный график, абсолютное преобладание аудиторных занятий над внеаудиторными, а также необходимость дополнительной теоретической подготовки и другие факторы неизбежно приводят к снижению физической активности студентов и употреблению в пищу преимущественно блюд быстрого питания, негативное значение которых для здоровья человека является доказанным [7]. Наряду с этим, несоблюдение студентами режима учебной деятельности и отдыха, а также отсутствие полноценного сна, особенно в сессионный период, также не могут удовлетворять требованиям здорового образа жизни.

Однако имея ряд отрицательных черт, система высшего образования обладает и некоторыми преимуществами в формировании потребностей здорового образа жизни студентов. Прежде всего, таким преимуществом является богатая ресурсная база вуза, несоизмеримо большая в сравнении с общеобразовательными учебными заведениями.

Рассматривая ресурсы материально-технической базы образовательных организаций высшего образования, необходимо подчеркнуть, что формированию потребностей здорового образа жизни студентов могут способствовать не только различные спортивные сооружения, которыми располагает практически каждый вуз, но и другие объекты инфраструктуры: общежития, зоны отдыха, студенческие клубы и

др., которые в зарубежной литературе носят обобщенное название «кампус».

Компактное расположение на сравнительно небольшой территории кампуса учебных, жилых спортивных и иных помещений, а также предприятий общественного питания, позволяют студентам вузов не только существенно экономить бюджет своего времени, но и качественно повысить уровень жизни путем решения различных бытовых проблем. Поэтому для студента вуза, обеспеченного современным комфортным жильем, имеющего возможность свободного и легкого доступа к занятиям физической культурой, своевременного приема горячей пищи и т.д., здоровый образ жизни может явиться не только желательным, но и непреложным атрибутом получения профессионального образования.

Так, например, занимающая практически один квартал города, «Деревня Универсиады» в г. Казань интегрирует в себе такие ключевые для профессионального образования объекты как учебные аудитории, общежития, столовые, кафе, спортивные центры, конференц-залы, кинотеатры и т.д., позволяя полностью оптимизировать жизнедеятельность студентов как учебное, так и в свободное время [5].

Другим важным ресурсом высшего образования является кадровый состав вузов, обладающий несоизмеримо большим по сравнению с другими ступенями образовательной системы научным потенциалом, способным выступить надежной основой для формирования потребностей здорового образа жизни студентов. Глубоко осознавая социальные, личностные и физиологические детерминанты и механизмы здорового образа жизни, педагоги вуза способны осуществлять эффективную воспитательную работу в данном направлении, используя научную аргументацию в диалоге со студентами и апеллируя к результатам конкретных научных исследований [9]. Кроме того, массовый характер высшего профессионального образования, когда за весь период обучения студент в ходе учебных и внеаудиторных занятий общается со многими десятками педагогов, априори обуславливает возможность актуализации проблемы здорового образа жизни, способной стать источником соответствующих потребностей. В образовательной практике встречается достаточно случаев, когда слово авторитетного преподавателя становилось действенным источником формирования направленности студента, что предопределяет обращение педагогов вуза и к тем или иным аспектам здорового образа жизни.

Переходя к рассмотрению возможностей формирования потребностей здорового образа жизни в системе высшего образования необходимо отметить, что они, являются непосредственными элементами профессиональной подготовки, встречающимися как в ходе учебных занятий внеаудиторной работы, так и период свободное время студентов.

В качестве одной из таких возможностей можно рассматривать организацию и проведение таких массовых форм воспитательной работы со студентами как публичные лекции по проблемам здорового образа жизни, встречи с медицинскими работниками, спортсменами и иными специалистами, пропагандирующими интересующие нас идеи. Наряду с этим валеологическая проблематика может явиться предпосылкой для организации спортивно-массовой работы в вузе: организации спортивных секций и кружков, проведения спортивных праздников, соревнований и т.д. [1].

Важно подчеркнуть, что в общем случае личной инициативы педагога для осуществления действительно масштабной воспитательной работы в области здорового образа жизни студентов недостаточно. Не имея достаточных ресурсов, обеспеченных планом воспитательной работы, внутренними приказами вуза, эти инициативы неизбежно столкнутся с материальными, организационными и иными противоречиями, препятствующими, либо вовсе делающими невозможными проведение здоровьесберегающих воспитательных мероприятий.

В целом, как показывает изучение современной образовательной практики, вопросы здорового образа жизни в системе воспитательной работы вуза прочно ассоциируются лишь с задачей организации студенческого спорта [3].

Сегодня практически каждая крупная образовательная организация высшего образования способна выставить на соревнование различные спортивные команды студентов, многие из которых, являются лидерами в различных видах спорта. Но, как известно проблема здорового образа жизни не сводится лишь к спортивным тренировкам и предполагает существенно более широкое толкование. Однако если вопросы организации студенческого спорта в какой то мере можно назвать решенными, то потенциал воспитательной работы во всех других сферах здоровьесберегающего воспитания остается невостребованным.

Практика показывает, что вариантом организации воспитательной работы по формированию потребностей здорового образа жизни современных студентов является его интеграция с другими направлениями воспитания. Таким примером может служить провозглашение в вузе года здоровья, когда все без исключения направления воспитательной работы будут затрагивать различные аспекты здоровьесбережения. Так, в рамках умственного воспитания студентов, возможно проведение научных мероприятий различной формы по проблеме здорового образа жизни. Нравственное воспитание студентов в таких условиях уже окажется невозможным без обсуждения со студентами вопросов этичности вредных привычек. Профессиональное воспитание студентов в рамках года здоровья также в значительной мере будет направлено на предупреждение и профилактику вызванных предстоящей трудовой деятельностью рисков и опасностей [10]. Важно подчеркнуть, что такая интеграция воспитательной работы уже давно успешно используется во многих учебных заведениях высшего образования в аспекте празднования памятных дат, а потому может выступить и средством формирования потребностей здорового образа жизни студентов.

Таким образом, потенциал воспитательного процесса вуза в рассматриваемой нами области является достаточно широким и значимым, однако его эффективная реализация невозможна без четкого обозначения проблемы здоровья в структуре нормативно-правового и методического обеспечения [11].

В тоже время жизнедеятельность студента не ограничивается рамками учебно-воспитательного процесса и осуществляется и в его свободное время, предоставляющее свои возможности формирования потребностей здорового образа жизни. Изучение этих возможностей показало, что они несоизмеримо больше чем те, которые представляет образовательный процесс, ограниченный как в содержательном отношении, так и во временных характеристиках. В отличие от учебно-воспитательного процесса, свободное время студентов может охватывать едва ли не все возможные формы здорового образа жизни, распространяясь не только на сферу спорта, но и на другие не менее важные направления валеологии: режим дня, вопросы питания, бытовые аспекты жизнедеятельности и т.д. На наш взгляд потенциал свободного времени студентов при формировании потребностей здорового образа жизни необходимо рассматривать в индивидуальном и массовом

значении. Индивидуальный досуг современного студента вуза понятие настолько широкое и многогранное что не представляется возможным обозначить даже примерный перечень занятий, осуществляемых на его протяжении.

Разумеется, большая часть так таких занятий не имеет непосредственного отношения к процессу формирования и реализации потребностей здорового образа жизни, однако уверенностью можно говорить и об обязательном соответствии ряда других досуговых занятий студентов рассматриваемой проблематике. Так, например, находящиеся в области свободного времени индивидуальные занятия студентов в спортивных центрах, регулирование ими режима дня, объема и калорийности питания и иных вопросов являются непосредственными показателями здорового образа жизни. В тоже время адекватный контроль времени отведенного на самообразование и отдых, выбор личностно развивающих видов занятий на досуге или отказ от них также опосредованно влияют на здоровье студента, выступая дополнительными факторами здорового образа жизни.

Рассматривая массовые формы студенческого досуга в аспекте формирования потребностей здорового образа жизни, можно говорить об исключительном преобладании спортивного направления, что объясняется его доступностью. Компенсация недостаточности двигательной активности студентов в ходе учебных занятий физическими нагрузками, реализуемыми в свободное время, является надежным и эффективным способом поддержания здорового образа жизни в вузе.

Заключение. Таким образом, проведенный анализ педагогического потенциала образовательных организаций высшего образования при формировании потребностей здорового образа жизни современных студентов позволяет сделать следующие выводы, обладающие определенной теоретической и практической значимостью:

– материальные и нематериальные ресурсы системы высшего образования (финансовые, информационные, образовательные и др.) являются мощным потенциальным средством формирования потребностей здорового образа жизни студентов, но, как показывает изучение современной образовательной практики, не всегда они используются в нужном русле, что не позволяет отнести их к группе потенциальных и требующих целенаправленных и специальных педагогических действий в ходе образовательного процесса. При этом сам учебный процесс современного вуза обладает

слабым потенциалом в аспекте формирования потребностей здорового образа жизни студентов, целиком концентрируясь на задачах профессиональной подготовки;

– эффективная реализация здоровьесберегающего потенциала воспитательного процесса учреждений высшего образования становится возможной лишь при официальном закреплении задач формирования потребностей здорового образа жизни студентов в структуре внутренней документации вуза. Являясь общеуниверситетской проблемой, задача формирования потребностей здорового образа жизни студентов требует решений соответствующего уровня, принимаемых на уровне ректората;

– наибольшим потенциалом формирования потребностей здорового образа жизни располагает внеаудиторная деятельность и свободное время, способы и формы проведения

которых полностью зависят от личных предпочтений студентов. В целом едва ли не весь бюджет свободного времени студента представляет собой потенциал для формирования потребностей здорового образа жизни, поскольку досуг, основанный на принципах свободы, творчества и самореализации является полем реализации абсолютно любых возможностей.

В связи с этим в качестве дальнейших перспективных направлений исследования педагогического потенциала образовательных организаций высшего образования в формировании потребностей здорового образа жизни современных студентов может рассматриваться создание нормативно-методического обеспечения регулирующего соответствующие вопросы в рамках вуза, а также разработка современных технологий внеаудиторной деятельности валеологического характера.

Литература:

1. Беланов А.Э. Валеологическое образование обучающихся – ресурс развития высшего образования / А.Э. Беланов // Физическая культура, спорт и здоровье. - 2015. - № 26. - С. 81-85.
2. Боброва О.М., Боброва Э.В., Еременская Л.И. Управление студенческой молодежью в борьбе за здоровый образ жизни / О.М. Боброва, Э.В. Боброва, Л.И. Еременская // Перспективы науки. - 2020. - № 3(126). - С. 150-152.
3. Гаирбеков М.М., Базаева Ф.У. Проблемы формирования потребности в здоровом образе жизни у студенческой молодежи / М.М. Гаирбеков, Ф.У. Базаева // Мир науки, культуры, образования. - 2019. - № 5(78). - С. 209-211.
4. Елаева Е.Е., Крючков Д.Ю. Формирование основ здорового образа жизни у учащихся общеобразовательных школ / Е.Е. Елаева, Д.Ю. Крючков // Science Time. - 2015. - № 12(24). - С. 217-221.
5. Зарипова Л. Опыт развития массового спорта в республике татарстан / Л. Зарипова // Инновационная экономика и современный менеджмент. - 2016. - № 3. - С. 26-34.
6. Иванова С.Ю. Формирование потребности студентов в здоровом образе жизни в процессе их обучения в вузе / С.Ю. Иванова, Н.Э. Касаткина, Т.Б. Игонина, Р.В. Конькова // Вестник Кемеровского

государственного университета. - 2014. - № 2-2(58). - С. 91-95.

7. Кожевникова Л.К. Физическое воспитание как средство формирования здорового образа жизни и культуры досуга студенческой молодежи / Л.К. Кожевникова // Физическое воспитание студентов. - 2010. - № 3. - С. 34-38.

8. Овчинников О.М., Анисимов А.В., Муравьев А.В. Проблемные аспекты формирования потребности в здоровом образе жизни у студентов / О.М. Овчинников, А.В. Анисимов, А.В. Муравьев // Глобальный научный потенциал. - 2018. - № 8(89). - С. 36-38.

9. Савина К.А. К вопросу о подготовке будущих педагогов в вузе / К.А. Савина // Проблемы и достижения современной науки. - 2017. - № 1(4). - С. 29-33.

10. Татарова С.Ю., Татаров В.Б. Роль рекреативных технологий в формировании культуры здоровья студенческой молодежи / С.Ю. Татарова, В.Б. Татаров // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2014. - № 1(129). - С. 76-80.

11. Третьякова Н.В. Нормативно-правовые основания обеспечения здоровья детей и подростков в учебном заведении / Н.В. Третьякова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2011. - № 1(71). - С. 124-126.

References:

1. Belanov A.E. Valeological education of students is a resource for the development of higher education / A. E. Belanov // Physical culture, sport and health. - 2015. - № 26. - S. 81-85.
2. Bobrova OM, Bobrova EV, Eremenskaya LI Management of student youth in the struggle for a healthy lifestyle / O.M. Bobrova, E.V. Bobrova, L.I. Eremenskaya

// Prospects for Science. - 2020. - № 3 (126). - S. 150-152.

3. Gairbekov M.M., Bazaeva F.U. Problems of forming the need for a healthy lifestyle among student youth / M.M. Gairbekov, F.U. Bazaeva // World of Science, Culture, Education. - 2019. - № 5 (78). - S. 209-211.

4. Elaeva E.E., Kryuchkov D.Yu. Formation of the foundations of a healthy lifestyle among students of

secondary schools / E.E. Elaeva, D.Yu. Kryuchkov // Science Time. - 2015. - № 12 (24). - S. 217-221.

5. Zaripova L. Experience in the development of mass sports in the Republic of Tatarstan / L. Zaripova // Innovative economy and modern management. - 2016. - № 3. - S. 26-34.

6. Ivanova S.Yu. Formation of the students' need for a healthy lifestyle in the process of their education at the university / S.Yu. Ivanova, N.E. Kasatkina, T.B. Igonina, R.V. Kon'kova // Bulletin of the Kemerovo State University. - 2014. - № 2-2 (58). - S. 91-95.

7. Kozhevnikova L.K. Physical education as a means of forming a healthy lifestyle and culture of leisure of student youth / L.K. Kozhevnikova // Physical education of students. - 2010. - № 3. - S. 34-38.

8. Ovchinnikov O.M., Anisimov A.V., Muravyov A.V. Problematic aspects of the formation of the need for a

healthy lifestyle among students / O.M. Ovchinnikov, A.V. Anisimov, A.V. Muravyov // Global scientific potential. - 2018. - № 8 (89). - S. 36-38.

9. Savina K.A. On the issue of training future teachers at the university / K.A. Savina // Problems and achievements of modern science. - 2017. - № 1 (4). - S. 29-33.

10. Tatarova S.Yu., Tatarov V.B. The role of recreational technologies in the formation of the health culture of student youth / S.Yu. Tatarova, V.B. Tatarov // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. - 2014. - № 1(129). - S. 76-80.

11. Tretyakova N.V. Normative legal basis for ensuring the health of children and adolescents in an educational institution / N.V. Tretyakov // Scientific Notes of the University. P.F. Lesgaft. - 2011. - № 1(71). - S. 124-126.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования



Профессиональное образование

УДК 377.5

Дидактическая система подготовки специалистов в техническом колледже

Didactic system of training specialists at the technical college

Ахметшина Г.Ф., Октябрьский нефтяной колледж им. С.И. Кувыкина,
guzel_fanisovna_ahmetshina@mail.ru

Амирова Л.А., БГПУ им. Акмуллы, ms.amirova@yandex.ru

Ahmetshina G., teacher, Otyabrsky Oil Industry College after S. Kuvykin,
guzel_fanisovna_ahmetshina@mail.ru

Amirova L., BSPU them Akmullah, ms.amirova@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.021

Ключевые слова: профессиональная мобильность, дидактическая система подготовки специалистов в техническом колледже, компетентностный подход, общие компетенции, профессиональные компетенции.

Keywords: professional mobility, didactic system of training specialists at the technical college, competent-based approach, general competencies, professional competencies.

Аннотация. В сфере профессионального образования за последние годы произошли изменения, которые связаны с повышением требований со стороны работодателей к качеству подготовки выпускников средней профессиональной школы. Это привело к переосмыслению преподавателями образовательных организаций системы оценивания учебно-профессиональных достижений студентов колледжа. В современных педагогических исследованиях большое внимание уделяется способам и методам повышения качества профессионального образования, внедрению новых технологий обучения, формам, типам, инструментам контроля. По мнению авторов, педагоги профессиональной школы в соответствии со спецификой преподаваемой дисциплины или модуля должны разработать собственную систему, которая будет эффективной при оценивании и подготовке студентов к профессиональной деятельности. Необходима такая система, которая позволяла бы систематически диагностировать уровень учебных достижений студентов, корректировать процесс их обучения, а также отслеживать развитие профессионально важных качеств обучающихся. На одно из таких качеств личности – профессиональную мобильность авторы обращают особое внимание. Для определения уровня развития компонентов профессиональной мобильности нами разработаны критерии и индикаторы. В статье описывается разработанная авторами дидактическая система подготовки специалистов в техническом колледже, способствующая формированию и развитию профессиональной мобильности специалистов среднего звена. Данная система позволяет оценивать уровень сформированности общих и профессиональных компетенций обучающихся колледжа. Выделены ее концептуальные основы, перечислены методы, типы, виды, формы проводимых контрольно-оценочных мероприятий, обозначены этапы организации педагогической деятельности по реализации данной системы. Методологической основой данной дидактической системы является комплекс подходов, одним из которых является компетентностный подход.

Abstract. In recent years, there has been a change in vocational education in connection with an increase in the requirements of employers for the quality of training of graduates. These requirements have led to a reconsideration by teachers in educational organizations of the system for evaluating the educational and professional achievements of college students. In modern pedagogical research, considerable attention is paid to: ways, methods of improving the quality of vocational education, the introduction of new teaching technologies, forms, types and monitoring instruments. According to the authors, the teachers of a vocational school, in accordance with the specifics of the discipline or module to be taught, need to develop their own system, which will be effective, in assessing the competences and preparing students for professional activities. A system that systematically diagnoses the level of

educational achievements of students, adjusts their learning processes, and also monitor the development of professionally important qualities of students is needed. The author pays special attention to one of these personality traits - professional mobility. To determine the level of development of the components of professional mobility, we have developed criteria and indicators. The article describes the didactic system developed by the author for the training specialists at the technical college, contributing to the formation and development of professional mobility of mid-level specialists. This system makes it possible to assess the level of development of the general and professional competencies of the students. Its conceptual foundations are allocated, methods, types, forms of the held control and evaluation activities events are listed, stages of the organization of pedagogical activities for realization of this system are designated. The methodological foundation of this didactic system is a set of approaches, one of which is competence-based approach.

Введение. На современном этапе принципиальные изменения в общественном сознании, обусловленные значительными инновационными достижениями в информационных, коммуникационных и производственных технологиях, диктуют новые требования к выпускнику профессиональной школы. Эти изменения особенно важны для профессиональной деятельности тех специалистов, которые имеют дело с агрегатами, техникой, аппаратами, устройствами, современными средствами производства. Поэтому специалисты должны быть мобильными, гибкими, грамотными, так как от их действий и решений зависят четкость и правильность технологического процесса. Очевидно, что качество подготовки специалистов среднего звена должно быть высоким и соответствовать уровню предъявляемых работодателями требований, а это обеспечивается грамотно подобранным содержанием, методами и формами профессиональной подготовки, а также состоянием материально-технической базы образовательной организации.

В последние годы в системе среднего профессионального образования произошли существенные изменения, связанные, с одной стороны — с реализацией федеральных государственных образовательных стандартов, ориентированных на формирование общих и профессиональных компетенций обучающихся, в которых особое внимание уделяется самостоятельной работе студентов; с другой стороны — с внедрением профессиональных стандартов, в которых отражены требования работодателей; с третьей — с участием студентов в мировых чемпионатах профессионального мастерства, а также с внедрением инновационных форм промежуточной и итоговой аттестации выпускников. Перечисленные аспекты повлияли на организационные, содержательные и методические компоненты системы подготовки специалистов в организациях среднего профессионального образования.

Методология исследования. Традиционно качество подготовки в профессиональной школе

оценивали по уровню знаний, умений и навыков, сформированных у обучающихся, сегодня же внимание преподавателей направлено на формирование компетенций. Однако на данный момент мы констатируем наличие противоречий между необходимостью оценки сформированности общих и профессиональных компетенций и недостаточностью научно-обоснованного инструментария объективного их оценивания; а также потребностью применения инновационных методов, технологий, форм контроля и недостаточностью педагогического мастерства для их оперативного внедрения в процесс обучения. Решение указанных противоречий лежит в плоскости актуальных проблем профессионального образования и может быть обеспечено деятельностью конкретного педагогического коллектива через создание дидактической системы подготовки будущих специалистов.

Считаем важным подчеркнуть, что среднее профессиональное образование всегда базировалось на массовой подготовке специалистов для работы по готовым алгоритмам, и только с приобретением профессионального опыта появлялась возможность оценивать уровень компетентности недавних выпускников. В современном производственном процессе в связи с быстро меняющимися технологиями, материалами, инструментами ощущается явная нехватка времени для технологической «доводки» выпускника и потому готовить профессионально мобильного специалиста с определенными профессионально-важными качествами личности необходимо в условиях колледжа. Перечисленные аспекты указывают на необходимость изменения системы подготовки в колледже, в частности, в содержании образования, в методах и способах контроля качества подготовки студентов, что требует системного подхода к организации работы профессиональной школы, начиная от приема абитуриентов на «входе» и заканчивая оценкой уровня их компетентности на «выходе».

Анализ работ по проблеме компетентностно-ориентированного обучения показал, что основы

формирования компетенций с точки зрения теории разработаны достаточно полно, однако для каждой конкретной профессии и специальности этот подход должен быть изучен дополнительно и недостающие элементы, соответствующие запросам производства и работодателя должны быть учтены и внедрены преподавательским коллективом в образовательный процесс согласно компетентностной модели выпускника. Также в научной литературе описаны общие пути, методы, средства мониторинга и диагностики сформированности компетенций выпускников среднего профессионального образования [2;4-6;8]. При этом преподаватель может выбрать подходящие для своей педагогической деятельности методы, инструменты, формы контроля, которые в полной мере отражают уровень сформированности общих и профессиональных компетенций студентов, их знаний, умений, навыков по дисциплине или модулю. Деятельность педагога и студентов, механизмы и способы взаимодействия преподавателя и обучающегося, а также студентов друг с другом в ходе обучения должны учитываться при разработке дидактической системы подготовки будущих специалистов.

Дидактическая система, разработанная нами, направлена на формирование комплекса компетенций, который заложен в федеральном государственном образовательном стандарте. Целью ее создания является формирование и развитие профессиональной мобильности будущего специалиста технического профиля. Любая дидактическая система имеет целостную структуру, в состав которой входят цели, организационные принципы, содержание, формы и методы обучения. Базовыми компонентами разработанной нами дидактической системы являются концептуальные основы: концепция, теории, законы, закономерности, а также методологические подходы, ее функции и принципы. Она состоит из трех взаимосвязанных и взаимодополняющих блоков: методологического, содержательного и организационно-методического. Данная система подготовки специалистов среднего звена апробирована в ходе преподавания дисциплины «Электротехника и электроника».

Современная дидактическая концепция (И.П. Подласый) выбрана нами в качестве основной в связи с тем, что она сочетает в себе принципы классической дидактической теории и новейших теорий обучения, а также принципы педагогического управления, опирающегося на собственную инициативу и самостоятельность

обучающихся [10]. Именно в них проявляются те личностные качества студента, которым необходимо придать профессиональную направленность. По нашему мнению, оценить уровень развития профессионально важных качеств возможно через творческую учебно-профессиональную деятельность студента и его совместную деятельность с преподавателем. Поэтому нами использованы следующие теории: учебной деятельности Н.Ф. Талызиной и П.Я. Гальперина, сверхнормативной активности В.А. Петровского, личностно-развивающего (В.В. Сериков) и проблемного обучения (М.И. Махмутов) [3;7;9;11;12;14]. Для преподавания дисциплин общепрофессионального цикла, к которым относится «Электротехника и электроника», считаем необходимым использование системного, личностно-ориентированного, деятельностного и компетентностного подходов.

Любая теория подчиняется определенным законам. В русле выбранных нами теорий и методологических подходов проявляют себя следующие законы: целостности и единства образовательного процесса; взаимосвязи обучения, воспитания и развития; обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности обучающихся, которые, в свою очередь, отражаются в образовательном процессе через специфические закономерности, касающиеся развития личности, стимулирования обучения и выбора методических приемов обучения [13;15]. В качестве ведущих принципов обучения нами выбраны следующие: принцип систематичности, дифференциации, индивидуализации учебного материала, гуманизации, согласованности учебных действий, практической направленности учебных заданий, объективности, рефлексивности учебных результатов.

Разработанная нами система выполняет ряд функций, наиболее важными из которых выступают: обучающая, развивающая, воспитательная, мотивирующая, прогностическая, дифференцирующая, установления обратной связи, мобилизующая, контролирующая, оценочно-диагностическая, рефлексивная. Она направлена на реализацию цели — формирование и развитие профессиональной мобильности в ее компонентном составе (активность, готовность, адаптивность, ответственность), для этого мы выделили показатели и индикаторы, по которым возможно отследить уровень изменения этих компонентов к моменту окончания студентом обучения в колледже. Данные показатели и

индикаторы проявляют себя в ходе контрольно-оценочных мероприятий, проводимых нами по дисциплине «Электротехника и электроника».

В предложенной нами дидактической системе подготовки специалистов среднего звена важная роль принадлежит тщательно спланированному и обоснованному процессу контроля не столько знаний, умений, навыков студента по дисциплине (модулю), сколько оценке сформированности общих и профессиональных компетенций. Для этого нами проведен сопоставительный анализ трудовых функций (действий) профессионального стандарта и общих компетенций федерального государственного образовательного стандарта для преподаваемых специальностей, и установлена их связь с компонентами профессиональной мобильности. Таким образом, посредством мониторинга формирования и развития компонентов профессиональной мобильности мы оцениваем сформированность общих и профессиональных компетенций.

Как было отмечено выше, нами были подобраны контрольно-оценочные мероприятия для оценки сформированности компонентов профессиональной мобильности, которые должны соответствовать требованиям: планомерности, системности, объективности, всесторонности, индивидуальности, педагогической тактичности. Мы использовали следующие методы контроля: письменные, устные, практические, дидактические тесты, наблюдение, проекты. В зависимости от этапа проведения мы применяли различные виды контроля: входной (предварительный), текущий (периодический), рубежный, итоговый. По типу проведения контроля (кто организует и участвует) считаем необходимым использовать следующие: внешний, взаимоконтроль, самоконтроль. К формам контрольно-оценочных мероприятий, применяемых в педагогической деятельности, в зависимости от темы занятия, относятся: фронтальная, групповая, индивидуальная, комбинированная, самоконтроль. Как показывает наша практика, для системы среднего профессионального образования наиболее актуальны следующие формы организации контроля: контрольная работа, практическая работа, лабораторная работа, зачет, экзамен, которые отражены в федеральном государственном образовательном стандарте. Для проведения контрольно-оценочных мероприятий необходимо тщательно подбирать задания не только теоретического характера, но и практико-ориентированной направленности: вопросы, задачи

(производственные), задачи (технические), ситуации (производственные), алгоритмы, тесты с развернутым ответом, тесты с выбором ответа, а также использовать инструменты, соответствующие преподаваемой дисциплине: портфолио, тренажеры, макеты, оборудование для лабораторных работ.

Организационно наша работа по разработке и реализации дидактической системы в техническом колледже проводилась в несколько этапов:

- анализ показателей и индикаторов формирования и развития компонентов профессиональной мобильности посредством контрольно-оценочных мероприятий (КОМ);

- изучение и адаптация к системе СПО типов, видов, форм, требований, предъявляемых к контрольно-оценочным мероприятиям;

- выбор методов, средств, инструментов контрольно-оценочной деятельности для системы СПО, разработка заданий, способствующих формированию и развитию профессиональной мобильности и соответствующих ФГОС;

- мотивация студентов на осуществление контрольно-оценочной деятельности (КОД). Разъяснение этапов контрольно-оценочной деятельности по дисциплине и пояснение преимуществ разработанной дидактической системы для студентов;

- организационно-педагогическая деятельность по реализации разработанной дидактической системы подготовки специалистов среднего звена;

- рефлексивная деятельность студентов и преподавателя. Корректировка результатов.

Результаты исследования. Разработанная нами дидактическая система подготовки специалистов среднего звена апробирована на базе Октябрьского нефтяного колледжа им. С.И. Кувыкина с привлечением студентов следующих специальностей: «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования», «Бурение нефтяных и газовых скважин», «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений». Она внедрена в учебный процесс и позволила нам получить положительные результаты в экспериментальных группах, а именно — компоненты профессиональной мобильности изменились: готовность возросла в среднем на 47,6%; активность студентов уменьшилась в среднем на 13,7%; ответственность возросла в среднем на 10,3%; адаптивность увеличилась в среднем на 38,4%. Полученные результаты демонстрируют гармонизацию выраженности компонентов профессиональной мобильности, что

свидетельствует об эффективности данной системы.

Заключение. По нашему мнению, каждый преподаватель может предложить собственную дидактическую систему в русле того направления, которое выбрано в данной образовательной организации и которая позволила бы не только выявить готовность студентов к профессиональной деятельности, но также развивать профессионально-важные качества личности. Для этого необходимо определить целевые, содержательные и организационные ее компоненты, основываясь на

требованиях ФГОС, профессионального стандарта, запросах работодателей и общества. Нами разработана дидактическая система подготовки студентов, способствующая подготовке высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда. Анализ результатов исследования показал повышение качества подготовки студентов по дисциплине, повышение уровня сформированности их общих и профессиональных компетенций, развитие такого профессионально-важного качества личности как профессиональная мобильность.

Литература:

1. Амирова Л.А. Развитие качеств мобильной личности на этапе допрофессиональной социализации / Л.А. Амирова. - Уфа: Вагант, 2011. – 194 с.

2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

3. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий / П.Я. Гальперин // Вестник Московского университета. - 2017. - № 4. - С. 3-20.

4. Голяева Н.В. Компетентностный подход в реализации оценки качества подготовки выпускников учреждений среднего профессионального образования / Н.В. Голяева // Интеграция образования. - 2011. - № 4. - С. 20-24.

5. Кравцов П.Г. Дидактические условия формирования профессиональных компетенций в системе функционально ориентированной подготовки специалистов / П.Г. Кравцов // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2005. - № 6. - С. 4-10.

6. Мазиллина Н.А. Дидактические условия подготовки компетентного специалиста в системе СПО / Н.А. Мазиллина // Среднее профессиональное образование. - 2006. - № 11. - С. 34-35.

7. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1975. - 368 с.

8. Нуриев Н.К., Журбенко Л.Н. Дидактическая система подготовка конкурентоспособных

специалистов в области программной инженерии в условиях технологического университета / Н.К. Нуриев, Л.Н. Журбенко, Р.Х. Фатыхов, С.Д. Старыгина // Образовательные технологии и общество. - 2005. - Т. 8. - № 3. - С. 242-318.

9. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. - Ростов на Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

10. Подласый И.П. Педагогика: новый курс / И.П. Подласый. - М., 2002. – 576 с.

11. Сериков В.В. О разработке личностно-развивающих педагогических технологий / В.В. Сериков // Творческая педагогика. - 2006. - № 1. - С. 22-28.

12. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков. - Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

13. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин. - М.: Издательский центр Академия, 2013. – 576 с.

14. Тальзина Н.Ф. Деятельностная теория учения / Н.Ф. Тальзина. - М.: Издательство Московского университета, 2018. – 440 с.

15. Хуторской А.В. Дидактика / А.В. Хуторской. - Спб.: Питер, 2017. – 720 с.

16. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф. Шаталов. - М.: Педагогика, 1989. – 336 с.

17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

References:

1. Amirova L.A. Development of the qualities of a mobile personality at the stage of pre-professional socialization / L.A. Amirova. - Ufa: Vagant, 2011. - 194 p.

2. Verbitsky A.A. Competence approach and theory of contextual learning / A.A. Verbitsky. - M.: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 2004. - 84 p.

3. Halperin P.Ya. Experience in studying the formation of mental actions / P.Ya. Halperin // Bulletin of Moscow University. - 2017. - № 4. - P. 3-20.

4. Golyaeva N.V. Competence-based approach in the implementation of the assessment of the quality of training

graduates of secondary vocational education institutions / N.V. Golyaeva // Integration of education. - 2011. - № 4. - S. 20-24.

5. Kravtsov P.G. Didactic conditions for the formation of professional competencies in the system of functionally oriented training of specialists / P.G. Kravtsov // Bulletin of the Orenburg State University. - 2005. - № 6. - S. 4-10.

6. Mazilina N.A. Didactic conditions for training a competent specialist in the SPO system / N.A. Mazilina // Secondary vocational education. - 2006. - № 11. - S. 34-35.

7. Makhmutov M.I. Problem-based teaching: basic questions of theory / M.I. Makhmutov. - M.: Pedagogika, 1975. - 368 p.

8. Nuriev N.K., Zhurbenko L.N. Didactic system for training competitive specialists in the field of software engineering in a technological university / N.K. Nuriev, L.N. Zhurbenko, R.Kh. Fatykhov, S.D. Starygina // Educational technologies and society. - 2005. - Т. 8. - № 3. - S. 242-318.

9. Petrovsky V.A. Personality in psychology: the paradigm of subjectivity / V.A. Petrovsky. - Rostov on Don: Phoenix, 1996. - 512 p.

10. Podlasy I.P. Pedagogy: a new course / I.P. Sour. - M., 2002. - 576 p.

11. Serikov V.V. About the development of personality-developing pedagogical technologies / V.V. Serikov // Creative Pedagogy. - 2006. - № 1. - S. 22-28.

12. Serikov V.V. Personality-oriented approach in education: concepts and technologies / V.V. Serikov. - Volgograd: Change, 1994. - 152 p.

13. Slastenin V.A. Pedagogy / V.A. Slastenin. - M.: Publishing Center Academy, 2013. - 576 p.

14. Talyzina N.F. Activity theory of learning / N.F. Talyzin. - M.: Publishing house of Moscow University, 2018. - 440 p.

15. Khutorskoy A.V. Didactics / A.V. Khutorskoy. - SPb.: Peter, 2017. - 720 p.

16. Shatalov V.F. The experiment continues / V.F. Shatalov. - M.: Pedagogika, 1989. - 336 p.

17. Elkonin D.B. Selected psychological works / D.B. Elkonin. - M.: Pedagogika, 1989. - 560 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования



Общее образование

УДК 376

Потребность в заботе о себе и Программа воспитания школьников

The need to take care of yourself and the program of school-children education

Сафронова Е.М., Волгоградский государственный социально-педагогический университет, emsafronova@mail.ru

Золотых Н.В., Волгоградский государственный аграрный университет, pedagogika25@mail.ru

Safronova E., Volgograd State Social Pedagogical University, emsafronova@mail.ru

Zolotyh N., Volgograd State Agricultural University, pedagogika25@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.022

Ключевые слова: забота о себе, потребность, диагностирование, наблюдение, младший школьник с интеллектуальными нарушениями, программа воспитания, модульный принцип.

Keywords: care of yourself, need, diagnosis, observation, primary school children with intellectual disabilities, program of education, modular principle.

Аннотация. В тексте статьи отражена попытка авторов на основе проведенного исследования уточнить, в чем заключается сущность феноменов «забота о себе», «потребность в заботе о себе младших подростков с нарушением интеллекта». Кроме того, статья содержит изложение точки зрения о месте процесса формирования названной выше потребности в Программе воспитания обучающихся, которая станет обязательной для внедрения в каждой российской школе с сентября 2021 года и которая проектируется на основе макета Примерной программы воспитания, разработанного Институтом стратегии развития образования РАО и утвержденного ФУМО в июне 2020 года. Данная статья носит дискуссионный характер и предназначена для исследователей, специалистов в области общей и специальной педагогики, педагогов-практиков, студентов педагогических вузов.

Abstract. The text of the article reflects the authors attempt to clarify the essence of the phenomena 'self-care' and 'the need to take care of themselves in younger adolescents with intellectual disabilities' on the basis of the conducted scientific research. In addition, the article contains a statement of the point of view on the place of the process of forming the above-mentioned need for a student education Program, which will become mandatory for implementation in every Russian school from September 2021 and which is designed on the basis of the model of the approximate education program developed by the Institute of education development strategy of the Russian Academy of Education and approved by the Federal Educational and Methodical Association in June 2020.

This article is debatable and intended for researchers, specialists in the field of General and special pedagogy, practical teachers, and students of pedagogical universities.

Введение. Предлагаемая статья носит дискуссионный характер по нескольким причинам, первая из которых связана с принятием/отвержением самой идеи приоритета «заботы о себе» в сравнении с «заботой о другом». Точка зрения – «раньше думай о Родине, а потом о себе» – была аксиомой в идеологии социалистического общества, ныне же далеко не однозначна. Другая причина дискуссионности кроется в нашем предложении во введении специально организованной работы по формированию потребности в заботе о себе в

структуру Программы воспитания обучающихся образовательных организаций, в частности, общеобразовательных школ и школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, построенной по модульному принципу.

Современный мир с его социально-экономическими, геополитическими и гуманитарными проблемами становится все более сложным и жестким по отношению к человеку. Исходя из этого для сохранения физического, психического и эмоционального здоровья для

человека все более актуальным становится явление заботы о себе, а для системы общего и специального образования – формирование у субъекта образования потребности в заботе о себе. Логика статьи состоит в определении сущности феноменов «забота о себе», «потребность в заботе о себе» на примере младших подростков с нарушением интеллекта, а также в определении того, какое место может занять деятельность по формированию исследуемой потребности в структуре школьной программы воспитания, включающей инвариантные, вариативные, а также дополнительные модули, вносимые школой.

Методология проведенного исследования базируется на использовании идеи о психолого-педагогических и социальных аспектах феномена «забота о себе» в историко-культурологической перспективе (Г.В. Иванченко), научных подходов к проектированию внеурочной деятельности детей: деятельностного (М.И. Рожков), личностно-развивающего (В.В. Зайцев, Е.М. Сафронова, В.В. Сериков), ситуационно-событийного (И.Д. Демакова, П.В. Степанов, И.Ю. Шустова и др.), диалогического (С.В. Белова), а также на учете особенностей внеурочной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями (В.О. Кутьева, Л.М. Румянцева, А.П. Шпона). Исследование проводилось под нашим руководством с помощью магистрантов, обучающихся по направлению 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» в рамках магистерской программы «Педагогическое сопровождение социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья». В качестве экспериментальной базы выступили ГКОУ «Волжская школа №1» г. Волжского (заместитель директора школы, магистрант Жуликова Н.В.) и ГКОУ «Школа-интернат № 1» г. Волгограда (магистрант Краснокутская А.С.).

Результаты исследования. Термин «забота» употребляется во многих областях знания – психологии, педагогике, философии, социальной работе, что обусловлено не только значимостью, но и многогранностью данного явления, которая отражается и при осмыслении его в рамках психологической науки [8]. Например, В.Д. Винникот, Д. Боулби пишут о том, что забота предполагает готовность помочь, то есть предоставить свои знания, представления, возможности, свое «Я» другому человеку. Г.В. Бурменская рассматривает заботу наряду с зависимостью, ответственностью, руководством, поддержкой, эмоциональным принятием ребенка как характеристику родительской позиции. Э.

Эриксон, А. Маслоу также указывают на роль заботы (как о себе, так и о других) в процессе самосозидания личности [1]. Необходимо отметить, что обозначаемое понятием «забота» явление достаточно активно исследуется и в настоящее время, в частности, Пичугиной В.К. [9], особенно в таком аспекте как «забота о себе». На основе проведенного под нашим руководством Краснокутской А.С. теоретического исследования методом сравнительного анализа сделаны следующие выводы [7]:

1. Педагоги-исследователи рассматривают сущность понятия «забота» через призму осуществления всесторонней поддержки человека: «эмоциональное благополучие» (Г.Г. Филиппова); «удовлетворение потребностей» (П.Д. Кошелева); «безопасность и защита» (Г.В. Бурменская); «готовность помочь» (Д. Боулби).

2. Психологи понятие «забота» рассматривают именно в связи с психологическими процессами личности: забота трактуется как «личностный рост» (В. Текхэ); «самосозидание личности» (Э. Эриксон, Э. Шостром); «проявление любви» (А. Маслоу); «компонент любви» (И. Фролин).

3. Философы же связывают заботу именно с заботой о самом себе: Ш. Фуко сравнивал заботу с «этикой существования»; П. Адо с «эстетикой и культурой о себе»; К. Ясперс с «пограничными ситуациями жизненного опыта»; П.Л. Чаадаев с «заботой о душе» [10].

Таким образом, забота о себе есть осознанная деятельность, с помощью которой человек удовлетворяет свои потребности, соблюдая баланс собственной жизнедеятельности.

Педагогическая деятельность ориентирована на формирование потребностной сферы личности. Что касается сущности потребности в заботе о себе младших школьников с интеллектуальными нарушениями, которая изучалась под нашим руководством магистрантом Жуликовой Н.В. [4;5], то она заключается в удовлетворении таких его стремлений и запросов, которые позволяют ему значительно улучшить качество жизни, что проявляется в балансе физического, психического и эмоционального здоровья.

Для того, чтобы можно было судить о том, в какой мере ребенок проявляет потребность в заботе о себе, необходимо установить критерии сформированности потребности в заботе о себе. Далее представлены сформулированные нами совместно с магистрантом на основе теоретического анализа ранее и уточненные на данном этапе исследования критерии и

показатели сформированности потребности в заботе о себе младших школьников, в том числе с

нарушениями интеллекта, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Критерии и показатели сформированности потребности в заботе о себе

Критерии сформированности потребности в заботе о себе	Показатели сформированности потребности в заботе о себе
1. Потребность в заботе о физическом здоровье	1. Проявление самостоятельности в удовлетворении физических потребностей (в еде, сне, физической активности и т.п.) 2. Выражение стремления к самосохранению 3. Соблюдение правил здорового образа жизни как фактора заботы о себе (качество пищи, режим дня, двигательная активность, соблюдение личной гигиены, сохранение баланса и т.п.)
2. Потребность в заботе о психическом здоровье	1. Саморегуляция поведения в соответствии с правилами и нравственными нормами в различных видах деятельности 2. Адекватность психических реакций социальным обстоятельствам и ситуациям, способность к адаптации 3. Недопущение разного рода психологических зависимостей
3. Потребность в заботе об эмоциональном здоровье	1. Проявление адекватных эмоциональных реакции, базовых чувств и эмоций 2. Готовность в случаях необходимости к нахождению в спокойной / уединенной обстановке 3. Стремление к самоустранению от нежелательных, негативных контактов адекватным способом

Как показали результаты проведенных исследований, для определения уровня сформированности потребности в заботе о себе у младших школьников с интеллектуальными нарушениями необходимым и достаточным может быть следующий комплекс диагностических методик, включающий опросник для родителей «Здоровье моего ребенка», проективную методику

«Сказка», программу наблюдения за сформированностью потребности в заботе о себе, разработанные нами; методику «Лесенка» (В.Г. Щур), адаптированную нами; проективную методику «Человек под дождем» (Е.С. Романовой и Т.И. Сытько). Представим как пример одну из разработанных под нашим руководством методик, см. таблицу 2 [6].

Таблица 2. – Программа наблюдения за сформированностью потребности в заботе о себе младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Критерии сформированности потребности в заботе о себе	Показатели сформированности потребности в заботе о себе	Кол-во баллов от 0 до 5
Потребность в заботе о себе (физическое здоровье)	1. Самостоятельность в удовлетворении физических потребностей и соблюдение правил здорового образа жизни как фактора заботы о себе: - соблюдает питьевой режим; - моет руки перед едой; - моет руки после прогулки; - знает/понимает/пользуется предметами личной гигиены (полотенце, расчёска, носовой платок, одноразовый стаканчик); - содержит в чистоте и аккуратности свою одежду; - соблюдает гигиенические требования хранения физкультурной обуви; - понимает значение гимнастики для глаз, физ.минутки на уроке (качественно их выполняет); - регулярно посещает утреннюю зарядку в школе	
	2. Стремление к самосохранению: - своевременно осуществляет обращение к врачу/педагогу при недомогании; - регулярно принимает лекарства (ходит в медицинский пункт); - соблюдает технику безопасности на перемене/уроке; - соблюдает технику безопасности во время прогулки, проведения экскурсий за пределами образовательной организации, передвижения по улицам города, нахождении в общественном транспорте, общении с незнакомыми посторонними людьми	

Продолжение таблицы 2

Критерии сформированности потребности в заботе о себе	Показатели сформированности потребности в заботе о себе	Кол-во баллов от 0 до 5
Потребность в заботе о себе (психическое здоровье)	3. Саморегуляция поведения в соответствии с правилами и нравственными нормами в различных видах деятельности: <ul style="list-style-type: none"> - соблюдает правила поведения в ходе учебной деятельности; - проявляет саморегуляцию в соответствии с правилами поведения в общественном месте (столовой, раздевалке, на линейке, кино и т.п.); - проявляет саморегуляцию в соответствии с правилами поведения и ТБ на перемене; - выполняет самоуправление собственным поведением в соответствии с правилами поведения в группе продленного дня 	
	4. Адекватность психических реакций на социальные обстоятельства и ситуации, способность к адаптации: <ul style="list-style-type: none"> - организывает собственную познавательную/ развивающую/ игровую деятельность на перемене; - вступает в коммуникацию со сверстниками адекватным способом; - показывает соответствие психических реакций (адекватность) социальным обстоятельствам и ситуациям; - изменяет собственное поведение в связи с изменениями в окружающей действительности (способность к адаптации). - осознает идентичность своего психического/ физического «Я» (пол/ возраст/ имя/ интересы/ национальность/ индивидуальность) 	
Потребность в заботе о себе (эмоциональное здоровье)	5. Недопущение разного рода психологических зависимостей	
	6. Проявление адекватных эмоциональных реакции, базовых эмоций: <ul style="list-style-type: none"> - испытывает чувство удовлетворения от проделанной работы; - позволяет себе проявлять свое истинное эмоциональное состояние (радость/гнев/ страх/ удивление/ вина/ стыд/ сострадание). 	

Общий анализ всех проведенных диагностических методик по выявлению уровня сформированности потребности в заботе о себе обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями показал, что у 75% обучающихся отмечается недостаточно сформированный навык безопасного поведения. Диагностируемые данной группы допускают неоправданные риски, ведомы, не ориентированы на самосохранение. У 82% детей неустойчиво сформированы навыки заботы о своем физическом здоровье и ориентации на здоровый образ жизни. Обучающиеся испытывают затруднения в адекватной оценке результатов своего труда и происходящих событий (не могут отстраниться от обидчика, ориентированы на неблагоприятный исход событий и т.п.). Таким образом, полученные экспериментальные данные должны учитываться при построении коррекционно-развивающего воспитательного процесса с целью формирования у субъекта образования потребности в заботе о себе.

Каким же образом должен быть спроектирован и реализован процесс успешного формирования потребности в заботе о себе данной категории школьников во внеурочной деятельности? Как показало теоретическое

исследование на основе эмпирического опыта, к условиям успешности нами отнесены такие, как: а) принятие педагогами формирования потребности в заботе о себе как одной из приоритетных целей воспитания личности младшего школьника с интеллектуальными нарушениями и ориентирование на существенные характеристики понятия «потребность в заботе о себе»; б) проектирование педагогами названного процесса с учетом показателей сформированности этой потребности (самостоятельность удовлетворения физических потребностей, стремление к самосохранению и безопасному поведению, готовность соблюдать режим дня, питания, заинтересованность в соблюдении личной гигиены и т.п.); в) владение педагогами умением диагностировать уровень сформированности потребности в заботе о себе у младших школьников с интеллектуальными нарушениями; г) наличие у педагогов опыта построения системы работы во внеурочной деятельности по формированию потребности в заботе о себе у младших школьников; д) принятие педагогами идеи становления потребности в заботе о себе как главного личностного результата внеурочной деятельности; е) учет педагогами внешних и внутренних угроз и

возможностей образовательной организации при построении системы работы по формированию потребности в заботе о себе у младших школьников с интеллектуальными нарушениями во внеурочной деятельности.

В связи с необходимостью апробации и внедрения образовательными организациями РФ в соответствии с изменениями в «Законе об образовании» с 2020–21 учебного года Примерной программы воспитания и своей рабочей программы на основе модульного подхода [2], нами поставлен вопрос о том, в какой именно модуль может быть включена подобная деятельность. Макет программы подготовлен по заказу Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания по проекту «Апробация и внедрение Примерной программы воспитания в общеобразовательных организациях Российской Федерации». В связи с этим необходимо отметить описанные авторским коллективом ученых РАО (П.В. Степанов, Н.Л. Селиванова, В.В. Круглов, И.В. Степанова, И.С. Парфенова, И.Ю. Шустова, Е.О. Черкашин) особенности примерной программы [3], выделяющие ее среди других похожих документов, появившихся прежде: программа является «Программой-конструктором»; она соответствует принципу «Одна школа – одна программа», что означает, что образовательным организациям предлагается разрабатывать не три программы, соответствующие трем уровням образования (как это было ранее), а одну; построена на «Единстве цели», в основе которой такие базовые ценности как человек, семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье; в ее основе принцип «Деятельностный характер», помогающий преодолеть мероприятиный подход к воспитанию, а также «Модульный принцип», включающий инвариантные, вариативные модули и модули, самостоятельно вносимые школой с учетом имеющихся у нее кадровых и материальных ресурсов. К инвариантным относятся «Классное руководство», «Школьный урок», «Курсы внеурочной деятельности», «Работа с родителями», «Самоуправление», «Профориентация»; вариативным – «Ключевые общешкольные дела», «Школьные медиа», «Детские общественные объединения», «Экскурсии, экспедиции, походы», «Организация предметно-эстетической среды». К «дополнительным модулям, вносимым школой», можно отнести такие, как «Наставничество» (МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 53 с углубленным изучением отдельных

предметов» г. Барнаул, Алтайский край), «Музейное дело» (МБОУ «Средняя школа №2 имени академика В.Ф. Уткина» муниципального образования – городского округа город Касимов Рязанской области), «Волонтерство» (МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №18 имени Героя Советского Союза Эдуарда Дмитриевича Потапова» города Мичуринска Тамбовской области), созданные пилотными школами в ходе апробации макета Примерной программы воспитания и опубликованные не как образцы, а как примеры [2].

Разработчики Программы считают, что она призвана обеспечить достижение учащимися личностных результатов, указанных во ФГОС, среди которых готовность обучающихся к саморазвитию и ценностные установки и социально-значимые качества личности, как проявления, на наш взгляд, потребности в заботе о себе.

В связи с описанной структурой возникает вопрос о том, к какому именно модулю возможно отнести работу по формированию потребности в заботе о себе. Так, например, в нашем опыте на базе ГКОУ «Волжская школа № 1» г. Волжского Волгоградской области младшие школьники с интеллектуальными нарушениями осваивали программу внеурочной деятельности «Учусь заботиться о себе», включающую индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия, проводимые специалистами службы сопровождения с привлечением родителей (законных представителей) обучающихся, в том числе, на базе родительского клуба «Шаг навстречу». В то же время этот модуль может быть отнесен и к «дополнительным модулям, вносимым школой», поскольку он имеет исключительно авторский характер и связан с кадровыми ресурсами школы в лице заместителя директора школы и учителя начальной школы (Жуликова Н.В.) и школьного психолога, проявляющими профессионально-личностный интерес к данной философско-психолого-педагогической проблеме.

Заключение. На основе проведенного исследования уточнена сущность феномена «потребность в заботе о себе» на примере младших подростков с нарушением интеллекта, которая заключается в удовлетворении таких его стремлений и запросов, которые позволяют ему значительно улучшить качество жизни, что проявляется в балансе физического, психического и эмоционального здоровья. С помощью методов сравнения, обобщения, изучения педагогического опыта определено, что в школьной Программе воспитания в рамках модуля «Курсы внеурочной

деятельности» или дополнительного модуля, вносимого школой, может иметь место такой модуль, содержанием которого является деятельность по освоению опыта заботы о себе, что особенно актуально для детей с ОВЗ и их родителей. Результаты исследования могут быть использованы руководителями школ, педагогами-дефектологами, воспитателями, психологами, социальными педагогами при проектировании

внеурочной деятельности и создании рабочей программы воспитания для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья различной нозологии, а также с обучающимися с нормой в развитии. Дальнейшее направление исследования может быть связано с уточнением содержания предполагаемого модуля в зависимости от возраста и уровня развития личности школьника.

Литература:

1. Андреева М.В. Забота как психологический феномен: теоретические и практические аспекты: учеб. пособие / М.В. Андреева, А.А. Баранов. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 2013. – 88 с.
2. Воспитание + Авторские программы школ России (избранные модули): сборник; сост. Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов, В.В. Круглов, И.С. Парфенова, И.В. Степанова, Е.О. Черкашин, И.Ю. Шустова. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020.
3. Воспитание в современной школе: от программы к действиям: методическое пособие / П.В. Степанов, Н.Л. Селиванова, В.В. Круглов, И.В. Степанова, И.С. Парфенова, И.Ю. Шустова, Е.О. Черкашин, М.Р. Мирошкина, Т.Н. Тихонова, Е.Ф. Добровольская, И.Н. Попова; под ред. П.В. Степанова. – М.: ФГБНУ «ИСРОРАО», 2020. – 119 с. – (Серия: Примерная программа воспитания).
4. Жуликова Н.В. SWOT-анализ процесса формирования потребности в заботе о себе у младших подростков с интеллектуальными нарушениями // Н.В. Жуликова // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». - 2019. - № 2(25). - С. 34–37.
5. Жуликова Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение младшего школьника с интеллектуальными нарушениями в процессе формирования потребности в заботе о себе / Н.В. Жуликова // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». - 2020. - № 3(32). - С. 29–32.
6. Жуликова Н.В. Диагностическое исследование сформированности потребности в заботе

о себе у младших подростков с интеллектуальными нарушениями» / Н.В. Жуликова // Материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. «Специальное образование в меняющемся мире», Волгоград, 26-27 сентября 2019г.; сост.: Е.А. Лапш, В.Ц. Цыренов. – Волгоград: Изд-во ВолГУ. - 2019. – 198 с.

7. Краснокутская А.С. Сравнительный анализ категорий «психолого-педагогическая забота» и «педагогическая поддержка» в специальном образовании / А.С. Краснокутская // Материалы XII Международной научно-практической конференции молодых исследователей «Наука и молодежь: новые идеи и решения», г. Волгоград, 14-16 марта 2018 г. Часть IV. – Волгоград: ФГБОУ ВО Волгоградский ГАУ, 2018. – С. 339–343.

8. Мы все в заботе постоянной... Концепция заботы о себе в истории педагогики и культуры / Материалы Междунар. конф. памяти философа, социолога, психолога Г.В. Иванченко (1965–2009), Москва, 9-11 сент. 2015 г.; под ред. М.А. Козловой и В.Г. Безрогова. – М.: Канон+, 2015. – 416 с.

9. Пичугина В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике: монография / В.К. Пичугина // Электрон. текстовые данные. - Калуга: Ваш ДомЪ, 2014. - 180 с.

10. Подготовка педагога к воспитательной деятельности в культурно-образовательном пространстве университета: монография / Г.М. Борликов, З.О. Кекеева, Е.М. Сафронова; науч. ред. Г.М. Борликов. – Элиста: Изд-во Калм. Ун-та, 2018. – 204 с.

References:

1. Andreeva M.V. Care as a psychological phenomenon: theoretical and practical aspects: textbook allowance / M.V. Andreeva, A.A. Baranov. - Izhevsk: Publishing house of Udmurt. University, 2013. - 88 p.
2. Education + Author's programs of Russian schools (selected modules): collection; comp. N.L. Selivanova, P.V. Stepanov, V.V. Kruglov, I.S. Parfenova, I. V. Stepanova, E.O. Cherkashin, I. Yu. Shustov. - M.: FGBNU "Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education", 2020.
3. Education in a modern school: from program to action: a methodological guide / P.V. Stepanov, N.L. Selivanova, V.V. Kruglov, I.V. Stepanova, I.S. Parfenova, I.Yu. Shustova, E.O. Cherkashin, M.R. Miroshkina, T.N. Tikhonova, E.F. Dobrovolskaya, I.N. Popova; ed. P.V.

Stepanov. - M.: FGBNU "ISRORAO", 2020. - 119 p. - (Series: Approximate education program).

4. Zhulikova N.V. SWOT-analysis of the process of forming the need for self-care among younger adolescents with intellectual disabilities "/ N.V. Zhulikova // Student electronic magazine "Strizh". - 2019. - № 2(25). - S. 34–37.

5. Zhulikova N.V. Psychological and pedagogical support of a junior schoolchild with intellectual disabilities in the process of forming the need for self-care / N.V. Zhulikova // Student electronic magazine "Strizh". - 2020. - № 3(32). - S. 29–32.

6. Zhulikova N.V. Diagnostic study of the formation of the need for self-care in younger adolescents with intellectual disabilities "/ N.V. Zhulikova // Materials of the IX Intern. scientific-practical conf. "Special education in a

changing world", Volgograd, September 26-27, 2019; comp.: E.A. Lapp, V.Ts. Tsyrenov. - Volgograd: VolSU Publishing House. - 2019. - 198 p.

7. Krasnokutskaya A.S. Comparative analysis of the categories "psychological and pedagogical care" and "pedagogical support" in special education / A.S. Krasnokutskaya // Materials of the XII International Scientific and Practical Conference of Young Researchers "Science and Youth: New Ideas and Solutions", Volgograd, March 14-16, 2018 Part IV. - Volgograd: Volgograd GAU, 2018. - Pp. 339-343.

8. We are all in constant care ... The concept of taking care of ourselves in the history of pedagogy and culture /

Materials of the Intern. conf. memory of the philosopher, sociologist, psychologist G.V. Ivanchenko (1965-2009), Moscow, September 9-11. 2015; ed. M.A. Kozlova and V.G. Bezrogov. - M.: Canon +, 2015. - 416 p.

9. Pichugina V.K. Anthropological discourse "taking care of yourself" in ancient pedagogy: monograph / V.K. Pichugin // Electron. text data. - Kaluga: Your Dom, 2014. - 180 p.

10. Preparation of a teacher for educational activities in the cultural and educational space of the university: monograph / G.M. Borlikov, Z.O. Kekeeva, E.M. Safronov; scientific. ed. G.M. Borlikov. - Elista: Kalm Publishing House. University, 2018. - 204 p.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 373.5.036

Педагогическая технология формирования эстетической культуры старшеклассников

Pedagogical technology for forming aesthetic culture of high school students

Куриленко А.А., Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, alex2kuril@mail.ru

Kurilenko A., Novokuznetsk Institute (branch) of Kemerovo State University, alex2kuril@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.023

Ключевые слова: педагогическая технология, эстетическое воспитание, формирование эстетической культуры школьников, методы воспитания, воспитание старшеклассников.

Keywords: pedagogical technology, aesthetic education, formation of aesthetic culture of schoolchildren, methods of education, education of high school students.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью приобщения детей к миру духовных ценностей, миру эстетической культуры человечества, миру искусства в условиях продолжающей доминировать в системе образования рациональной картины мира, отличающейся неполнотой и ограниченностью. Проведенный анализ педагогической литературы и исследований показал, что педагогическая наука и школьная практика сегодня располагают значительно большим числом технологий, направленных на совершенствование процессов познания, нежели решающих проблемы воспитания школьников. В этой связи автором была разработана технология формирования эстетической культуры старшеклассников на основе развития эмоционально-чувственной сферы личности, описание и краткий анализ которой предлагаются в статье. Автор рассматривает ряд параметров, характеризующих технологию, определяет целевые ориентации технологии в многоуровневом аспекте, выделяет принципы, методы и приемы ее реализации. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to introduce children to the world of spiritual values, the world of aesthetic culture of humanity, the world of art in the conditions of continuing to dominate in the education system of the rational picture of the world, characterized by incompleteness and limitations. The conducted analysis of pedagogical literature and research has shown that pedagogical science and school practice today have a much larger number of technologies aimed at improving the processes of cognition, rather than solving the problems of educating students. In this respect, the author has developed a technology for forming the aesthetic culture of high school students based on the development of the emotional and sensory sphere of the individual, the description and brief analysis of which is presented in the article. The author considers a number of parameters that characterize the technology, determines the target orientation of the technology in a multi-level aspect, highlights the principles, methods and techniques of its implementation. The article is intended for employees of the education system, heads of educational organizations, and researchers.

Введение. В условиях преобладания массовой культуры, снижения требований к эстетическим нормам и правилам, коммерциализации практически всех общественных отношений и мифологизации человеческого сознания, формирующей пассивное, некритическое восприятие реальности, становится очевидной необходимость приобщения детей к миру истинных духовных ценностей, миру

эстетической культуры человечества, миру искусства.

Во многом эта необходимость обусловлена рядом дополняющих друг друга обстоятельств: рациональная картина мира, продолжающая доминировать в системе образования, отличается неполнотой и ограниченностью; именно через искусство в основном происходит передача духовного наследия человечества; искусство наиболее эффективно способствует процессу

формирования целостного мировосприятия ребенка, формирует чувство личной сопричастности к мировой культуре.

Современная педагогическая наука не подвергает сомнению то, что формирование эстетической культуры интенсифицирует развитие самосознания, способствует формированию социальной позиции, гармонизирует эмоционально-коммуникативную и эмоционально-оценочную сферы, снижает остроту реагирования на стрессовые факторы и т.д. [6].

Однако, как показывает анализ педагогической литературы и исследований, педагогическая наука и школьная практика сегодня располагают значительно бóльшим числом технологий, направленных на совершенствование процессов познания, нежели решающих проблемы воспитания школьников [1;7;8;10]. В этой связи достойное место в арсенале педагогики может занять разработанная нами технология формирования эстетической культуры старшеклассников на основе развития эмоционально-чувственной сферы личности, описание и краткий анализ которой мы предлагаем в этой статье.

Методология исследования. Поскольку детальный анализ различных подходов к определению понятия «педагогическая технология» выходит за рамки представленной статьи, остановимся лишь на подходе В.Ю. Питюкова, который по ряду причин является наиболее близким нам.

Педагогическую технологию В.Ю. Питюков определяет как «научное обоснование выбора операционного воздействия педагога на ребёнка в контексте взаимодействия его с миром с целью формирования у него отношений к этому миру» [7, с.9]. Ключевым понятием в подходе к определению педагогической технологии у В.Ю. Питюкова выступает педагогическое воздействие, а в качестве ее основных элементов автор рассматривает педагогическое общение, оценку, требование, конфликт и информативное воздействие [6]. Подобный подход основывается на принципиально новом назначении педагогического воздействия, – «переводе ученика на позицию субъекта, отдающего себе отчёт в собственной жизни» [6, с.31]. Это назначение автор предлагает осуществлять, руководствуясь следующими принципами:

- ориентация на социально-ценностное отношение воспитанника;
- учёт уникальности личности и непосягаемость на её специфические черты в момент коррекции отношения;

- взаимное раскрытие «Я» педагога и «Я» воспитанника [7, с.9].

Данный подход к определению основ педагогической технологии имеет для нас большую важность по следующим причинам:

- технология В.Ю. Питюкова, как и разработанная нами технология, является воспитательной;

- такие её компоненты, как педагогическое общение, педагогическая оценка, информативное воздействие, педагогическое разрешение и создание конфликта, активно используются в предлагаемой нами технологии;

- мы разделяем точку зрения автора, который не рассматривает педагогическую технологию как рецептуру, беспрекословное следование которой гарантирует высокий результат; реализация воспитательной технологии является творческим процессом, не допускающим шаблонов.

Для описания и анализа предлагаемой нами технологии используем характеристики, соответствующие разработанной Г.К. Селевко классификации образовательных технологий [9].

Результаты исследования. В соответствии с указанной классификацией предлагаемая технология имеет следующие характеристики:

По философской основе – гуманистическая. Основным постулатом гуманизма является положение о том, что каждый человек приходит в этот мир как личность, способная его увидеть и оценить по-своему, создавая тем самым новый, особый ракурс существования человечества. Благо ребёнка является критерием оценки всех педагогических явлений, именно он признаётся центром школьной образовательной системы. Философии гуманизма близки такие направления, как педоцентризм, рассматривающий основную задачу педагогики в создании условий для развития детей, исходя из приоритета их интересов и потребностей; природосообразность, как опора на психофизическую природу ребёнка, обязательный учёт психофизиологических особенностей развития детей в данном возрасте и индивидуальных особенностей развития каждого ребёнка.

По уровню применения – это общепедагогическая технология, охватывающая целостный образовательный процесс на определённой ступени обучения в данном учебном заведении, включающая в себя целевые ориентации, содержание, формы, средства и методы воспитания и обучения, но она может использоваться и на частнометодическом (предметном) уровне, то есть как совокупность методов и средств для реализации определённого

содержания образования и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя.

По основному фактору развития – комплексная: био-, социо- и психогенная.

Мы не исключаем определённого влияния наследственных характеристик на процесс формирования и развития эмоционально-чувственной сферы ученика. Зачастую особенности эмоциональных проявлений личности обусловлены не уровнем сформированности его эмоционально-чувственной сферы, а темпераментом или другими биологическими факторами. Подобные особенности необходимо не только учитывать, но и опираться на них в воспитательно-образовательном процессе.

Эстетические нормы и понятия, как одна из исходных точек формирования эстетической культуры личности, имеют общественное происхождение, они определялись в исторической практике человека и отражены в духовной культуре человечества. Уровень развития эмоционально-чувственной сферы индивида также, помимо прочих факторов, определяется его социальным опытом: хотя эмоции имеют биологическую природу и присущи не только человеку, чувства как устойчивые психические образования исключительно человеческая особенность, имеющая яркую социальную окраску. Следовательно, социогенный фактор играет важную роль в эмоционально-чувственном развитии личности.

В процессе формирования эмоционально-чувственной сферы учащихся мы также делаем ставку и на внутреннюю эстетико-волевую мотивацию деятельности школьников, отсюда большое значение психогенного фактора эстетического развития личности.

По ориентации на личностные структуры технология направлена на развитие эмоционально-чувственной сферы старшеклассников как важнейшего компонента эстетической культуры личности.

По характеру содержания и структуры – воспитательно-обучающая, светская, общеобразовательная, гуманистическая.

По организационным формам – классно-урочная с элементами индивидуально-групповой работы.

Урок остаётся основной формой организации воспитательно-образовательного процесса. Именно в его рамках происходит основная часть работы по развитию эмоционально-чувственной сферы старшеклассников. Важная роль отводится индивидуально-групповой работе как в рамках

урока, так и во внеурочное время. Подразумевается также внешкольная совместная деятельность учителя и учеников: экскурсии, посещения музеев, театров и т.д.

По подходу к ребёнку – педагогика сотрудничества, гуманно-личностная с неформальным лидерством педагога.

Одним из основных направлений педагогики сотрудничества является гуманно-личностный подход, задача которого – развитие всей целостной совокупности качеств личности. В отличие от традиционного обучения, где учитель рассматривается в качестве субъекта, а ученик – объекта педагогического процесса, концепция сотрудничества представляет отношения «учитель – ученик» как субъект-субъектные.

Данный подход обращает систему школьного образования к личности ребёнка, его внутреннему миру, индивидуальным задаткам и потенциальным возможностям и способностям; обращает внимание на уникальность природы каждого ребёнка и его право проявлять эту уникальность. Необходимо постоянно помнить о том, как важно сберечь личность ребёнка, не сломать её при попытках улучшить, сформировать и развить. Применяя гуманно-личностный подход в процессе развития эмоционально-чувственной сферы школьников, важно сознавать, что учитель по отношению к ученику выступает в роли старшего и опытного, но равноправного партнёра, его консультанта и помощника, но не в качестве носителя непоколебимой и безусловной истины, точно знающего, как нужно жить и чему для этого детям надо учиться.

По преобладающему методу – диалогическая.

Г.К. Селевко выделяет внутриличностный диалог (противоречие сознания и эмоций), диалог как речевое общение людей и диалог культурных смыслов [9, с.123].

На наш взгляд, внутриличностный диалог нельзя рассматривать лишь как противоречие сознания и эмоций. Внутренний диалог может и должен быть отражением многоголосия мира, его противоречивости, «карнавала ощущений» (по М.М. Бахтину). Самосознание личности это сложный конгломерат голосов, постоянно ведущих диалог и отстаивающих свои позиции. Поэтому в процессе формирования целостной личности нельзя игнорировать её диалогическую сущность. В воспитании ребёнка нужно делать акцент не на стремлении выработать и отстаивать свою точку зрения. Гораздо важнее научить сомневаться в своей точке зрения и быть открытым множеству взглядов других людей.

Диалог в воспитании не следует рассматривать как банальный обмен информацией. Это всегда соприкосновение двух (и более) индивидуальных мировоззрений, мировосприятий, культур. На каком бы уровне развития они не находились, нельзя отказывать им в праве на существование и на самовыражение. Учитель в данном случае выступает не проводником по единственно верному пути, требующим беспрекословного следования за ним, а инициатором и организатором внешнего диалога, культурообмена, имеющего целью перейти во внутренний диалог, который, в свою очередь, является важнейшим средством развития личности.

По направлению модернизации – технология на основе активизации и интенсификации функционирования правого полушария головного мозга учащихся старших классов.

По категории обучающихся – массовая.

Основным концептуальным положением технологии формирования эстетической культуры старшеклассников является приоритет воспитания перед образованием.

Анализ научно-педагогической литературы и исследований, практический опыт показывают, что современная традиционная система образования, решая проблему эстетического воспитания, отдаёт предпочтение развитию познавательной деятельности школьников. Теоретические, искусствоведческие знания, получаемые учениками, способствуют формированию ключевых эстетических понятий, терминов, ориентации в мире разнообразия жанров и направлений в искусстве, что составляет важную часть эстетической культуры личности. Но эстетическую культуру, как и любую другую, невозможно сформировать, лишь сообщая готовые знания, обучая по образцу, опираясь на механическое запоминание и требуя репродуктивного воспроизведения, что наиболее часто встречается в школьном обучении. Результатом такого подхода является отсутствие самостоятельности школьников, их пассивность, слабая мотивация учебного труда, самовосприятие как неполноценной личности, бездуховного «винтика».

Культуре нельзя обучить, её можно лишь сформировать. Поэтому главенствующая роль в нашей технологии принадлежит процессу воспитания, а не образования. Это не значит, что мы отказываемся от сообщения знаний, в том числе готовых. Мы рассматриваем знания, как и всё содержание воспитательно-образовательного

процесса, как средство, а не как самодовлеющую цель.

Такой подход требует новых ориентаций в организации учебного процесса, в определении позиции учителя и ученика. Данная технология предполагает следующие организационно-дидактические установки:

- гуманистическая ориентация и лично-ориентированный подход в воспитательно-образовательном процессе, формирование общечеловеческих ценностей;

- диалогичность является неотъемлемым компонентом, как внутреннего содержания личности, так и воспитательно-образовательного процесса. При этом диалог рассматривается не как проявление противоречий, а как сосуществование и взаимодействие не сводимых в единое целое сознаний субъектов диалога;

- формирование у учащихся положительного самовосприятия, способности и потребности делать самостоятельный выбор; их ориентация на лично-субъективное восприятие всего окружающего, на диалог, на признание за другими права иметь свою точку зрения, на самопознание, самоопределение, самореализацию; развитие эмоционально-чувственной сферы учеников преимущественно на основе модернизации их собственного опыта;

- учёт психофизиологических закономерностей развития личности старшеклассников в данный возрастной период, а также их индивидуальных особенностей на диагностической основе;

- учитель – творческая личность, а не пассивный исполнитель некоторой программы, неформальный лидер, старший и более опытный помощник и консультант, чья личность, эстетическая культура, нравственный облик, оптимизм, как жизненная позиция, педагогическое мастерство оказывают самое большое влияние на развитие личности ученика;

- отрицание жёсткой плановости урока, допущение определённой вероятности тех или иных событий в нём;

- комфортность в классе: атмосфера доброжелательности, взаимопомощи, сотрудничества, плюрализма мнений, уверенности в себе, права на ошибку.

Так как описываемая технология направлена на развитие эмоционально-чувственной сферы старшеклассников, являющейся компонентом эстетической культуры личности, а эстетическая культура, в свою очередь, представляет подсистему, компонент системы общей культуры личности [5], возникает необходимость

представления целевых ориентаций технологии в многоуровневом аспекте:

Ориентировочно-философский уровень цели – целостная, разносторонне и гармонически развитая, творчески активная личность, способная к постоянному жизненному самосовершенствованию.

Концептуально-моделирующий уровень цели – личность, способная и имеющая потребность воспринимать, переживать, оценивать и преобразовывать явления действительности и искусства «по законам красоты», то есть личность, обладающая высоким уровнем сформированности эстетической культуры.

Конкретно-технологический уровень цели – личность, обладающая высокоразвитой эмоционально-чувственной сферой. При этом высокий уровень развития эмоционально-чувственной сферы характеризуют:

- живая, спонтанная, незаинтересованная и бескорыстная эмоциональная реакция, с выраженным оценочным компонентом при восприятии, как произведений искусства, так и явлений действительности;

- утонченность и дифференциация эмоциональных реакций в плане их разновидностей и в плане гибкости их проявления;

- способность эмоции перейти в более продолжительное и устойчивое психическое состояние организма, определяемое как переживание;

- возможность управления своими эмоциями со стороны личности, её способность к сопереживанию (эмпатии), эмоциональной отзывчивости, умение подстроить свои эмоции под эмоциональное состояние другого;

- наличие связи переживания с мотивационной стороной личности (эмоция – оценка – переживание – мотив – деятельность);

- наличие развитых, прочно зафиксированных в сознании, обладающих общественным содержанием, высших чувств (любви, ответственности, стыда, сострадания и пр.);

- наличие устойчивой потребности личности в эмоционально-чувственных состояниях организма, положительно влияющих на её развитие и др.

Предполагается, что такого уровня старшекласник способен достичь в результате применения учителем предлагаемой технологии.

Помимо целевых ориентаций технология включает в себя принципы, среди которых мы выделили принцип гуманизма, принцип природосообразности, принцип культуросообразности, принцип субъективности,

принцип симпатии и эмпатии, принцип диалогичности [3].

В качестве основных методов реализации рассматриваемой технологии мы предлагаем использовать следующие.

Метод формирования у старшеклассников личностно-субъективного отношения к искусству и действительности подразумевает использование следующих приемов:

- эмоционального изложения материала;

- представления различных точек зрения на одно и то же явление;

- «очеловечивания» гениев. Каждый великий художник – это живой человек, которому не чуждо ничто человеческое;

- ссылки на мнение человека, личностно значимого для учащихся;

- обращения учителя к своему личному опыту и к жизненному опыту старшеклассников.

Основными целями *метода создания мотивационно-проблемных ситуаций* являются стимулирование познавательного интереса учащихся и формирование их способности рассматривать нравственные проблемы в эстетическом аспекте. Это достигается использованием таких приемов, как непоследовательное изложение материала; представление ученикам эстетических объектов, заключающих в себе морально-нравственные проблемы, интересующие старших подростков; намеренное обострение коллизии; провоцирование дискуссии; незавершенное обсуждение и др.

Метод организации событийного восприятия учащимися окружающей среды направлен на качественное изменение психологического состояния учащихся, обогащение их личности эмоциональным опытом, совершенствование системы субъективно-оценочных, сознательно-избирательных отношений старшеклассников к искусству и действительности. Основным приемом, отражающим данный метод, является прием представления старшеклассникам эмоционально окрашенного, интересного и актуального для данного возрастного периода, содержания обучения.

Целями *метода интеграции различных видов искусства* мы полагаем усиление психологического воздействия на учащихся рассказа учителя, либо произведений искусства; расширение диапазона его видов, используемых на уроке; формирование у старшеклассников потребности в общении с разнообразными видами искусства.

Наконец, одним из наиболее важных, с нашей точки зрения, является *метод интеграции*

эстетических и этических категорий, теоретическим основанием которого выступает представление о том, что природа главных эстетических категорий прекрасного и безобразного позволяет им выйти далеко за рамки эстетики, становясь категориями сферы этического, интеллектуального, религиозного и т.д. Точно так же категории гармоничного, упорядоченного, соразмерного, являясь категориями эстетическими, пронизывают и объединяют весь духовный мир человека [2, с.106-110; 4].

Заключение. В заключении следует отметить, что предлагаемая технология обладает рядом преимуществ, позволяющих применить ее в полном объеме при обучении любым дисциплинам с выраженной художественной направленностью. Среди ее достоинств, прежде

всего, выделим отсутствие строгой привязанности к определенному учебному предмету и использование традиционных форм и средств воспитательно-образовательного процесса в рамках классно-урочной системы. Все это значительно облегчает её внедрение в школьную практику

Использование предлагаемых форм, методов и приемов технологии позволит расширить диапазон художественных интересов учащихся, увеличит и стабилизирует потребность старшеклассников в регулярном общении с художественными произведениями. А включение учащихся в самостоятельную творческую деятельность, ориентированную на развитие духовности школьников, обеспечит повышение уровней сформированности эстетической культуры старшеклассников.

Литература:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Куриленко А.А. Методы формирования эстетической культуры старшеклассников / А.А. Куриленко // Педагогическое образование и наука. – 2016. - № 1. – С. 106-111.
3. Куриленко А.А. Принципы формирования эстетической культуры старшеклассников / А.А. Куриленко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. - № 1. – С. 103-107.
4. Куриленко А.А. Уровни и критерии сформированности эстетической культуры личности / А.А. Куриленко // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 151-154.
5. Куриленко А.А. Формирование эстетической культуры личности / А.А. Куриленко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 1. – С. 87-91.
6. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: учебно-практическое пособие / В.Ю. Питюков. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем»: «Роспедагенство», 1997. – 176 с.
7. Питюков В.Ю. Что такое педагогическая технология / В.Ю. Питюков // Воспитание школьников. – 1995. – № 1. – С. 8–10.
8. Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования / А.Я. Савельев // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 29–37.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технологии обучения в высшей школе: учебное издание / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов; под ред. Д.В. Чернилевского. – М.: «Экспедитор», 1996. – 288 с.

References:

1. Bospalko V.P. The components of pedagogical technology / V.P. Bospalko. - M.: Pedagogika, 1989. - 192 p.
2. Kurylenko A.A. Methods of forming aesthetic culture of senior pupils / A.A. Kurylenko // Pedagogical education and science. - 2016. - № 1. - P. 106-111.
3. Kurylenko A.A. Principles of formation of the aesthetic culture of senior pupils / A.A. Kurylenko // Professional education in Russia and abroad. - 2017. - № 1. - S. 103-107.
4. Kurylenko A.A. Levels and criteria for the formation of aesthetic culture of personality / A.A. Kurylenko // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 2. - P. 151-154.
5. Kurylenko A.A. Formation of aesthetic culture of personality / A.A. Kurylenko // Professional education in Russia and abroad. - 2016. - № 1. - P. 87-91.
6. Pityukov V.Yu. Fundamentals of pedagogical technology: educational and practical manual / V.Yu. Pityukov. - M.: Association of Authors and Publishers "Tandem": "Rospedagenstvo", 1997. - 176 p.
7. Pityukov V.Yu. What is pedagogical technology / V.Yu. Pityukov // Education of schoolchildren. - 1995. - № 1. - P. 8–10.
8. Saveliev A.Ya. Teaching technologies and their role in the reform of higher education / A.Ya. Saveliev // Higher education in Russia. - 1994. - № 2. - P. 29–37.
9. Selevko G.K. Modern educational technologies: textbook / G.K. Selevko. - M.: Public education, 1998. - 256 p.
10. Chernilevsky D.V., Filatov O.K. Teaching technologies in higher education: educational publication / D.V. Chernilevsky, O.K. Filatov; ed. D.V. Chernilevsky. - M.: "Expedito", 1996. - 288 p.

УДК 37.047

Профессиональное обучение школьников: вызовы, управленческий аспект, реальность

Professional training of school-children: challenges, management aspect, reality

Коржова Н.Б., Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 94 г. Челябинска», korzhova@mail.ru

Кондаков А.А., Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 94 г. Челябинска», kondakov_86@mail.ru

Korzhova N., Municipal Autonomous educational institution "Secondary school № 94 of Chelyabinsk", korzhova@mail.ru

Kondakov A., Municipal Autonomous educational institution "Secondary school № 94 of Chelyabinsk", kondakov_86@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.024

Ключевые слова: школьники, профессиональное обучение, профессия рабочего и должность служащего, интеграция, основная образовательная программа среднего общего образования, основная программа профессионального обучения, низкомотивированные и слабоуспевающие учащиеся.

Keywords: students, vocational training, worker's profession and employee's position, integration, main educational program of secondary General education, main professional training program, low-motivated and low-performing students.

Аннотация. Проблематика профессионального обучения определяется целенаправленной политикой государства в плане популяризации профессий рабочих и служащих и потребностью в восполнении экономического сектора высококвалифицированными кадрами. Цель статьи заключается в описании эффективной педагогической практики организации профессионального обучения школьников на профессии рабочих и должности служащих в сфере лесного хозяйства. Описание данной практики мы предлагаем с позиции управленческого аспекта организации профессионального обучения в интеграции со средним общим образованием. Решение об организации профессионального обучения было принято на основании результатов исследований, которые показали низкую информированность школьников, родителей, педагогов о востребованных на рынке труда Южного Урала профессиях рабочих и служащих. В статье а) описываются в качестве нового инновационного механизма – нормативные основания организации профессионального обучения при одновременном получении среднего общего образования; б) показывается, что организация профессионального обучения в школе создаёт условия для эффективной профессиональной ориентации на профессии рабочих и служащих, в том числе низкомотивированных и слабоуспевающих. Статья предназначена для руководителей и педагогов общеобразовательных организаций.

Abstract. The problem of vocational training is determined by the state's purposeful policy in terms of popularizing the professions of workers and civil servants and the need to fill in the economic sector with highly qualified personnel. The purpose of the article is to describe the effective pedagogical practice of organizing professional training of school-children for the profession of workers and positions of employees in the field of forestry. We offer a description of this practice from the point of view of the management aspect of the organization of professional training in integration with secondary General education. The decision to organize vocational training was made on the basis of research results that showed low awareness of students, parents, and teachers about the professions of workers and employees that are in demand in the labor market of the southern Urals. The article a) describes as a new innovative mechanism – the regulatory basis for the organization of vocational training while receiving secondary General education; b) shows that the organization of vocational training at school creates conditions for effective professional orientation to the professions of workers and employees, including low-motivated and low-performing. The article is intended for heads and teachers of General education organizations.

Введение. Проблематика профессионального обучения актуализируется по многим основаниям. Во-первых, это целенаправленная политика государства в сфере образования на устойчивое развитие, влияющее на системообразующий сегмент – качество образования. Оно понимается как процесс управления социально-экономической системой, которая обеспечивает устойчивость взаимосвязей роста уровня качества жизни населения в балансе с экологической составляющей [3]. Во-вторых, потребностью государства в описываемом случае Челябинской области как промышленного региона, в высококвалифицированных рабочих и служащих, востребованных региональным рынком труда [4]. В-третьих. Наши исследования и наблюдения показывают, что прослеживается а) доступность и массовизация высшего образования и, как следствие, снижение популярности и востребованности рабочих; б) направленность родителей на получение школьниками высшего образования или среднего профессионального образования без учёта потребностей рынка труда, способностей и склонностей детей. Следующее. Профессиональная ориентация в школах на рабочие профессии проводится бессистемно и без учёта возможностей и способностей обучающихся. При этом в практике отмечается падение престижа профессий рабочих среди молодёжи и индифферентная позиция общественности.

И ещё на одно важное направление необходимо указать. В данном случае «за бортом» всех направленностей и деятельности остаются низкомотивированные и слабоуспевающие школьники. Данный «сложный и рисковый» контингент обучающихся остаётся без внимания по разным причинам и является активными претендентами для неполучения требуемого основного или среднего общего образования как по причине неуспеваемости, не посещаемости школы, так и по причине выраженного делинквентного поведения и др.

Обозначенными выше обстоятельствами и определяется проблема нашего исследования. Мы описываем эффективную педагогическую практику организации профессионального обучения школьников на профессии рабочих и служащих в сфере лесного хозяйства, но только с позиции нормативности. Данную практику мы позиционируем как новые механизмы профессиональной ориентации школьников в контексте организации эколого-просветительской деятельности в условиях мегаполиса. Основанием

для выбора данного направления стало следующее:

- возможность использования уже имеющегося педагогического потенциала школьного лесничества «ЛесОк» для формирования у учащихся эколого-ориентированного поведения;

- развитие новых, в том числе цифровых, технологий, приводящих к быстрым изменениям в производстве, экономике и социальной сфере, в том числе повышение экологических требований к производству (энергосбережение, альтернативные источники энергии, «зеленые технологии» и т.п.);

- первостепенность повышения роли непрерывного экологического образования, так как из экологически образованных детей с высоким уровнем экологической культуры вырастут и будут организовывать в дальнейшем свою профессиональную деятельность экологически ответственные руководители и специалисты;

- использование новых возможностей эколого-просветительской деятельности среди учащихся, родителей и педагогов с применением педагогического потенциала школьного лесничества;

- обеспечение сдвига мотивации школьников, в том числе низкомотивированных и слабоуспевающих, на получение профессионального обучения с целью повышения собственных жизненных или профессиональных планов.

Материалы и методы исследования. С целью принятия обоснованных управленческих решений по организации системной деятельности школы, семьи, социальных и бизнес партнёров по оказанию школьникам, в том числе низкомотивированным и слабоуспевающим, в выявлении, развитии способностей, профессиональных интересов в выборе профессии рабочих и должностей служащих использовались данные научных исследований [8]. А также использовались результаты исследования, которое проводилось на уровне школы в течение нескольких лет. Исследования проводились в форме анкетирования, опросов, изучения материалов школ (образовательных программ, планов профориентации, результатов трудоустройства и поступлений выпускников и др.). В исследование были вовлечены школьники 7 – 11 классов, родители выпускников школ, руководящие и педагогические работники (учителя-предметники, классные руководители, педагоги-психологи) [9].

Получены следующие данные:

– информированность школьников, родителей, всех представителей педагогических коллективов о востребованных на рынке труда Южного Урала профессиях рабочих / служащих, в том числе в сфере лесного хозяйства, о заработных платах, о специфике труда, вакансиях, об обучении в профессиональных организациях находятся на минимальном уровне, а в некоторых случаях просто отсутствует;

– на вопросы, связанные с престижностью профессий рабочих, с позициями по осуществлению общественно-полезного и производительного труда, положительно ответили, только 0,9% школьников и ещё в меньшем количестве – положительные ответы получены от родителей (0,7%);

– информированность педагогов, в том числе классных руководителей, о востребованных на рынке труда Южного Урала профессиях рабочих / служащих, в том числе в сфере лесного хозяйства, о заработных платах, о специфике труда, вакансиях, об обучении в профессиональных организациях тоже находятся на минимальном уровне.

Полученные данные корреспондируют со следующими выводами:

– представления школьников, их родителей и педагогов о рабочих профессиях и служащих имеют ограниченный, а иногда и искажённый характер;

– организуемая в школах профориентационная работа имеет мероприятиную направленность в формате «калейдоскопа».

Таким образом, необходима системная деятельность по созданию условий для профессиональной ориентации:

1) формирование готовности детей к выбору направления дальнейшей профессиональной деятельности с учётом своих индивидуальных способностей и особенностей, с личными интересами;

2) овладение школьниками такими профессиональными компетенциями, которые позволят в дальнейшем получить профессию и стать конкурентоспособным на рынке труда, в том числе региональном;

3) развитие готовности школьников к построению профессиональной карьеры в соответствии с личностными возможностями, потребностями, особенностями;

4) организация такого пространства трудовой активности в школе, которое стимулировало и поддерживало бы положительное отношение к общественно-полезному, производительному труду, а также

уважение к людям труда, включение школьников в волонтерское движение;

5) в контексте организации пространства трудовой активности, воспитания положительного отношения к профессии рабочего и должности служащего создание условий для сдвига мотивов на приобретение профессиональных компетенций низкомотивированных и слабоуспевающих школьников [10];

6) развитие готовности педагогов к организации профессионального обучения на основе учёта индивидуальных способностей и особенностей школьников [1].

Все описанные выше обстоятельства обозначили в качестве нового инновационного механизма решения задач – организацию профессионального обучения на уровне среднего общего образования. Ниже мы описываем нормативные основания реализации данной идеи. Но при этом необходимо отметить, что организация профессионального обучения при одновременном получении школьниками среднего общего образования является одним из механизмов организации системной профориентационной деятельности в школе.

Результаты исследования. При обрисовке результатов исследования, обеспечивающих организацию профессионального обучения при одновременном получении школьниками среднего общего образования, мы рекомендуем следовать определённому алгоритму. К данному алгоритму относятся обоснование и описание нормативных, организационных, кадровых, психолого-педагогических, содержательных условий организации профессионального обучения для получения выпускниками школы рабочих профессий, должностей служащих в области лесного хозяйства. Возникает обоснованный вопрос «А почему в области лесного хозяйства?».

Значимость данной идеи для системы образования в Челябинской области определяется стремительным ухудшением экологической ситуации, востребованностью профессий рабочих, должностей служащих в области лесного хозяйства, наличием эффективной практики реализации с 2016 года в школе такого направления как «школьное лесничество», устойчивые динамичные связи с социальными партнёрами в сфере лесного хозяйства, реализацией в 2018 году развития вариантов экологической направленности с учетом нарабатываемой практики школьного лесничества для всех школьников в качестве федеральной инновационной площадки.

Приступаем к описанию нормативных условий.

Обоснованием возможности реализации профессионального обучения в части интеграции основной образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения являются нормативные основания (Закон «Об образовании в РФ» (статьи 2, 12, 23, 73, 74); приказ Минобрнауки России от 02.07.2013 № 513; профессиональные стандарты по каждой профессии; порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения; ФГОС среднего общего образования) [2;5-7;11].

Нормативными основаниями организации значимого для старших школьников и их родителей профильного обучения являются следующие обоснования.

Анализ положений Закона «Об образовании в РФ» позволил сделать определённые выводы. Содержание образования в соответствии со статьями 2 и 12 в школе определяется основными образовательными программами, в нашем случае, среднего общего образования. В соответствии со статьёй 23 является то, что основные программы профессионального обучения могут реализовываться в таких типах организаций как общеобразовательная. Следовательно, в общеобразовательной организации возможно организовать профессиональное обучение. А статьи 73 и 74 обозначают, что продолжительность профессионального обучения регулируется локальным нормативным актом [11]. Таким образом, профессиональное обучение может организовываться в общеобразовательной организации при одновременном получении учащимися основного или среднего общего образования.

Изучение приказа с перечнем профессий проведено с учётом эффективной практики школы, изучения региональной востребованности профессий рабочих и служащих в сфере лесного хозяйства. Изучение мнений школьников и родителей позволили определить наименование профессий для организации профессионального обучения. Для школы определили в качестве профессии рабочего «лесовод», а должности служащего «управление беспилотным летательным аппаратом» [5].

Изучение профессиональных стандартов по данным профессиям, а также единых тарифно-квалификационных справочников работ и профессий рабочих позволило нам определить требования к общим профессиональным и

предметным профессиональным компетенциям [2]. Данные требования являются основными при проектировании основной программы профессионального обучения и интеграции её с основной образовательной программой среднего общего образования.

Далее следует указать, что профессиональное обучение организуется в разрезе идеологии реализации федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. Основанием данного утверждения является положение, что в школе могут реализовываться учебные планы одного или нескольких профилей. Также в данном документе указано, что реализация учебных планов нескольких профилей организуется только при наличии определённых условий профессионального обучения [7].

Далее предлагаем описать комплекс необходимых и достаточных нормативных условий, которые необходимо создать для организации профессионального обучения:

- получение лицензии на право ведения образовательной деятельности по реализации основных программ профессионального обучения;
- учёт ограничений по возрасту, полу, состоянию здоровья и др.;
- сформированность в школе локальной нормативной базы.

Описывая последнее условие по организации профессионального обучения, необходимо отметить, что внесены изменения в должностные инструкции директора, заместителей директора по учебной и воспитательной работе, учителей, педагогов-психологов, классных руководителей; в основную образовательную программу среднего общего образования; в функциональную и организационную структуру внутренней систему оценки качества образования; в положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, об индивидуальном учёте результатов и др. Кроме этого, разработаны и реализуются локальные нормативные акты: положение о квалификационном экзамене; об организации учебной (производственной) практики; о порядке приёма учащихся на обучение по основной программе профессионального обучения и др.

С учётом обозначенных выше обстоятельств, принято решение по организации профессионального обучения на профессии рабочего «лесовод» и служащего «управление беспилотным летательным аппаратом» с использованием модели интеграции основной образовательной программы среднего общего

образования и основных программ профессионального обучения.

Одним словом, стратегической идеей интеграции содержания среднего общего образования и профессионального обучения с использованием потенциала школьного лесничества является использование новых механизмов профессиональной ориентации, которые заключаются в интеграции основной образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения по профессиям рабочего «лесовод» и должности служащего «управление беспилотным летательным аппаратом». Данными обстоятельствами определяется создание в школе условий для формирования комфортной среды профессиональной ориентации и профессионального самоопределения через создание и организацию функционирования пространства трудовой активности.

И ещё на одно важное конкурентное преимущество профессионального обучения необходимо указать. Это организации работы с низкомотивированными и слабоуспевающими обучающимися, в том числе для развёртывания дополнительных занятий. Для данной «рисковой» категории школьников принципиально повышаются мотивация и значимость обучения интегрированного с профессиональным обучением по востребованным в регионе профессиям рабочих и должностям служащим. Такие школьники чувствуют и будут чувствовать себя защищёнными. Так как получение обучающимися профессии и документа о квалификации профессии рабочего/служащего вместе с аттестатом о среднем общем образовании позволяют:

– приобрести новый социальный опыт и статус;

– повышают их жизненные и в дальнейшем профессиональные шансы;

– гарантируют выпускникам первоначальное трудоустройство;

– повышают мотивацию и ценностно-смысловую ориентацию;

– повышают адаптивные возможности обучающегося к внутренним и внешним изменениям;

– будут поддерживать уверенность в собственных силах, вырабатывая позитивную самооценку.

Заключение. Все описанные выше обстоятельства доказывают, что организация профессионального обучения в школе создаёт условия для эффективной профессиональной ориентации на профессии рабочих и служащих.

– это повышение мотивации обучающихся, в том числе низкомотивированных и слабоуспевающих, за счет привлекательности реализуемых программ с ориентацией на конечный результат (получение среднего общего образования, профессии и документа о квалификации по профессии). А это достаточно важное обоснование по поддержке сложного контингента обучающихся;

– это стимулирование у обучающихся психологических качеств, необходимых для успешного прохождения профессионализации;

– это возможности построения дальнейшей (после окончания школы) личной профессиональной перспективы на основе собственных стремлений, способностей и потребностей.

Организация профессионального обучения в школе достойна обсуждения.

Литература:

1. Девятова И.Е. Развитие педагогического потенциала учителя в системе корпоративного обучения / И.Е. Девятова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 3(28). – С. 138-146.

2. Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_92907/

3. Кувшинов М.А. Понятие управления устойчивым развитием социально-экономической системы муниципального образования / М.А. Кувшинов // Молодой учёный. – 2011. - № 7. - Т.1. – С. 86-91.

4. Постановление Правительства Челябинской области от 28.12.2017 г. № 732-П «О государственной программе Челябинской области «Развитие

образования в Челябинской области» на 2018–2025 годы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/446623023>

5. Приказ Минобрнауки России от 02.07.2013 N 513 «Об утверждении Перечня профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://base.garant.ru/70433916/>

6. Приказ Министерства просвещения РФ от 26 августа 2020 г. № 438 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526872/>

7. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного

образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://base.garant.ru/70188902/>

8. Скрипова Н.Е. Интерпретация понятия «развитие у сельских школьников ценностных ориентаций на рабочие профессии» с позиций идеи «о возвышении потребностей» / Н.Е. Скрипова // *Фундаментальные исследования*. Научный журнал. - 2013. - № 4. - Часть 5. - С. 1222–1226.

9. Скрипова Н.Е. Ценностная ориентация школьников на рабочие профессии как совокупность личностных ценностей / Н.Е. Скрипова // *Мир науки,*

культуры, образования (международный научный журнал). - 2014. - № 1(44) - С. 159–161.

10. Скрипова Н.Е. Ценность рабочей профессии как социальной доминанты [Электронный ресурс] / Н.Е. Скрипова // *Современные исследования социальных проблем* (электронный научный журнал). - 2012. - Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/no8>.

11. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

References:

1. Devyatova I.E. Development of the teacher's pedagogical potential in the corporate education system / I.E. Devyatova // *Scientific support of the personnel development system*. - 2016. - № 3(28). - S. 138-146.

2. Unified tariff and qualification reference book of workers' jobs and professions [Electronic resource]. - Access mode: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_92907/

3. Kuvshinov M.A. The concept of sustainable development management of the socio-economic system of the municipal formation / M.A. Kuvshinov // *Young scientist*. - 2011. - № 7. - Vol. 1. - S. 86-91.

4. Decree of the Government of the Chelyabinsk region of December 28, 2017 No. 732-P "On the state program of the Chelyabinsk region" Development of education in the Chelyabinsk region "for 2018–2025 [Electronic resource]. - Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/446623023>

5. Order of the Ministry of Education and Science of Russia of 02.07.2013 N 513 "On approval of the List of workers' professions, positions of employees for which vocational training is carried out" [Electronic resource]. - Access mode: <http://base.garant.ru/70433916/>

6. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of August 26, 2020 No. 438 "On approval of the Procedure for organizing and implementing educational activities in the main vocational training programs"

[Electronic resource]. - Access mode: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526872/>

7. Order of the Ministry of Education and Science of Russia of 05/17/2012 No. 413 "On the approval of the federal state educational standard of secondary general education" [Electronic resource]. - Access mode: <http://base.garant.ru/70188902/>

8. Skripova N.Ye. Interpretation of the concept "development of value orientations towards blue-collar occupations in rural schoolchildren" from the standpoint of the idea of "raising needs" / N.Ye. Skripova // *Fundamental Research. Science Magazine*. - 2013. - № 4. - Part 5. - P. 1222–1226.

9. Skripova N.E. The value orientation of schoolchildren towards blue-collar occupations as a set of personal values / N.E. Skripova // *World of science, culture, education* (international scientific journal). - 2014. - № 1(44) - P. 159–161.

10. Skripova N.Ye. The value of the working profession as a social dominant [Electronic resource] / N.Ye. Skripova // *Modern studies of social problems* (electronic scientific journal). - 2012. - Access mode: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/no8>

11. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation" [Electronic resource]. - Access mode: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 371.3

Формирование информационной культуры младшего школьника средствами игровых технологий в дистанционном обучении

Formation of the information culture of a primary student by means of gaming technologies in distance learning

Самойлова Е.С., ГБОУ школа №2036 г. Москвы, sam_es@mail.ru

Samoylova E., school №2036, Moscow, sam_es@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.025

Ключевые слова: информационная культура, начальная школа, игровые технологии, геймификация, дистанционные образовательные технологии, электронное обучение.

Keywords: information culture, primary school, gaming technology, gamification, distance learning technologies, e-learning.

Аннотация. Новые вызовы требуют новых подходов. Актуальность статьи обусловлена необходимостью поиска эффективных образовательных инструментов для формирования информационной культуры младших школьников в дистанционном обучении. Целью статьи является описание и попытка оценки результатов использования игровых технологий в целях формирования информационной культуры обучающихся начальной школы в режиме удаленного взаимодействия. Раскрыта сущность информационной культуры младшего школьника, заключающаяся в синергии трёх составляющих: функциональной грамотности, ИКТ-компетентности и основ духовно-нравственного воспитания, а также описан игровой подход к её формированию, в том числе в дистанционном формате. Предложены игровые средства, способствующие повышению мотивации обучающихся начальных классов и повышению эффективности учебного процесса в аспекте формирования информационной культуры. Доказана их эффективность в дистанционном обучении. Статья предназначена для учителей начальных классов, родителей младших школьников и всех заинтересованных вопросах информационной культуры и применения игровых технологий в образовательных целях.

Abstract. New challenges require new approaches. The relevance of the article is due to the need to comprehend the experience gained from the forced universal transition to distance learning and the search for effective educational tools for the formation of the information culture of students in the primary school. The target of the article is to describe and attempt to assess the results of the experience gained in using gaming technologies to form the information culture of a younger student in a distance learning. The essence of the information culture of a junior school-child is revealed, which consists in the synergy of three components: functional literacy, ICT-competence, and the foundations of cultural and moral development, and a play approach to its formation, including also in a distance format, is described. The game tools are classified that help to increase the motivation of primary school students and increase the effectiveness of the educational process in the aspect of the formation of information culture. Their effectiveness in distance learning has been proved. The article is intended for primary school teachers, parents of junior schoolchildren and everyone interested in information culture and the use of gaming technologies for educational purposes.

Введение. В современном стремительно меняющемся мире одной из главных образовательных задач уже на ступени начального образования становится формирование информационной культуры личности, включающей в себя широкий спектр навыков и умений работы с информацией, овладение которыми даст возможность стать конкурентоспособным членом общества;

человеком, обладающим в полной мере навыками будущего, способным решать нестандартные задачи; критично оценивать ситуацию; принимать взвешенные решения, учитывая пожелания всех заинтересованных сторон; выстраивать эффективные коммуникации; соблюдать экологичность потребления информации. Таким образом, в рамках данной статьи под информационной культурой младшего

школьника будем понимать синергию трех базовых компонент: функциональной грамотности, которая отражает, «насколько обучающийся может использовать полученные знания, умения и навыки в реальных жизненных ситуациях; фиксирует минимально необходимый уровень готовности личности для осуществления ее жизнедеятельности в конкретной культурной среде» [1, с.4]; ИКТ-компетентности, под которой будем понимать способность учащихся «использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации, для ее идентификации, организации, обработки, оценки, а также ее создания и передачи» [12, с.201], и основ духовно-нравственного воспитания, включающие в себя «готовность обучающихся к саморазвитию; мотивацию к познанию и обучению; ценностные установки и социально-значимые качества личности; активное участие в социально значимой деятельности» [17].

В чём же заключается необходимость формирования информационной культуры у подрастающего поколения, какова её практическая значимость? С начала XXI века исследователи отмечают, что «новое мировидение исходит из того, что весь мир подобен танцующему богу Шиве, когда не определить, что происходит, где, вчера, сегодня или завтра и в какое время – в прошлом, настоящем или будущем. Мир основан на нелинейности, самоорганизации порядка из хаоса, в нем преобладают эволюционность и вероятность, его пространства – время, структуру и взаимодействия систем в нем, его объектов определяет информация» [2, с.19].

Т.П. Петухова, вслед за И.Н. Курносовым, И.С. Мелюхиным, Н.Н. Моисеевым, А.И. Ракизовым, А.А. Черновым и др., отмечает, что новая ступень развития человечества – это «общество знания, в котором главным условием благополучия каждого человека и каждого государства становится знание, полученное благодаря беспрепятственному доступу к информации и умению с ней работать. Глобальное общество, в котором обмен информацией не будет иметь ни временных, ни пространственных, ни политических границ; где с помощью научной обработки данных и поддержки знания будут приниматься более продуманные и обоснованные решения с целью улучшения качества жизни во всех её аспектах. Общество, которое, с одной стороны, способствует взаимопроникновению культур, а с другой стороны, открывает каждому сообществу новые возможности для самореализации.

Общество, в котором коллективный разум становится не только опорой развития человечества, но и объектом целенаправленных усилий по его совершенствованию» [11, с.117]. Кроме того, «гармоничное сочетание фундаментальных принципов традиционного образования с современными информационными технологиями открывает широкие возможности качественной реорганизации принципов и методов обучения, их интеграции. Такая реорганизация становится возможной, прежде всего, за счет эффективного использования преимуществ, достигаемых в результате компьютеризации форм и методов учебной работы» [5, с.205]. В связи с чем, вслед за Т.Х. Дебердеевой мы считаем, что «специфика образования в начале третьего тысячелетия предьявляет особые требования к использованию разнообразных технологий, поскольку их продукт направлен на живых людей. В связи с этим наряду с технологизацией образовательной деятельности столь же неизбежен процесс ее гуманизации, что сейчас находит всё более широкое распространение в рамках личностно-деятельностного подхода» [7, с.79].

Таким образом, основным ресурсом становится информация, а инструментом, помогающим ориентироваться в информационных потоках и управлять ими, становится информационная культура, как неотъемлемая часть общей культуры личности, сенситивным периодом для формирования которой является младший школьный возраст. Кроме того, в июне 2020 г. были внесены дополнения в Федеральный закон N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», которые официально узаконили такие понятия, как дистанционное и электронное обучение, которые означают следующее: «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии

обучающихся и педагогических работников» [16]. И методам работы в новом формате посвящено в настоящее время пристальное внимание исследователей [6].

Материалы и методы исследования. В рамках синергетического подхода к образованию И.А. Бирич [3, с.184] вводит термин «образовательное пространство», подчеркивая его объемность, выделяя в нём четыре измерения:

Социальное, цели и задачи которого весьма конкретны и задаются государством; культурологическое, направленное на сохранение единства культурного пространства посредством воспитания и отбора содержания; антропологическое измерение основано на восприятии человека как существа духовного, независимо от его социального положения, когда желание человека обрести индивидуальность, достичь своего образного идеала является глубинным «аттрактором», оказывающим влияние на становление личности. И четвертое, онтологическое измерение образования придает делу воспитания человека вселенский масштаб и рассматривает человечество, биосферу нашей планеты и Космос как взаимодействие сложных самоорганизующихся систем; и от каждого образовательного учреждения зависит наполнение конкретным содержанием представленных измерений, а также выбор оптимальных средств и методов достижения образовательных результатов, рассмотрению которых, отчасти, и посвящена данная статья.

В настоящее время никто не станет оспаривать тот факт, что «решение основных задач образования трудно представить без применения интерактивных форм и методов обучения. В реализации современной парадигмы образования большая роль принадлежит игре» [15, с.49]. Новые реалии уже доказали важность дистанционных образовательных технологий, задача школы – сделать их по-настоящему эффективными.

Использование на уроках дидактических игр – идея не новая. Современные реалии лишь адаптируют меняющуюся действительность под новые требования, появляется новая терминология. Так, последнее время становится всё более популярным термин «геймификация» (от англ. gamification, также допустимые варианты перевода: геймизация, игрофикация, игроизация). Он появился в связи с пристальным вниманием к компьютерным играм, в частности, как результат изучения их влияния на людей независимо от возраста, неугасающую популярность и способность удерживать внимание на протяжении очень долгого времени.

В общем виде определение геймификации звучит следующим образом: это «применение игровых подходов и их элементов в неигровых ситуациях» [10, с.61] Идея геймификации пришла из сферы бизнеса в качестве новых эффективных маркетинговых решений, методик работы с персоналом и т.д. Однако, несмотря на то, что истоки данного течения не принадлежат образованию, его средства могут быть с успехом перенесены на процессы преподавания и обучения за счет того, что геймификация – это, «прежде всего, техника изменения поведения человека, так как в ее основе лежит анализ поведения человека, а также методология правильной мотивации, исходящая из анализа поведения данного человека» [8], т.е. её целью является побуждение человека к какому-либо действию. Таким образом, игровые инструменты могут стать эффективным средством мотивации к обучению, познанию и творчеству, а следовательно, становятся надежными союзниками в области формирования информационной культуры детей младшего школьного возраста, когда ещё только осуществляется переход ведущей деятельности от игровой к учебной.

Выделяются следующие способы геймификации обучения (С.И. Никитин) [9]:

1. Забава. Игра – это рычаг развития мышления и ловкости, на который можно опираться в целях обучения.

2. Награждение. За достижения, выполнение определенных шагов, действий, необходимо поощрять.

3. Материализация. Для многих процесс обучения становится более эффективным, когда понятия передаются в виде осязаемых объектов.

4. Практика. Обучающиеся должны сами узнавать большую часть материала.

5. Самостоятельность. Предоставьте обучающимся возможность учиться на своих ошибках – на собственном опыте.

6. Соперничество. Каждому участнику важно действовать, причём быть лучше своих соперников. Отражение текущих результатов можно выводить в турнирную таблицу.

Важно понимать, что геймификация не является сервисом создания игр, это техника, улучшающая качество обучения, придавая повседневному учебным задачам увлекательности. «Не стоит забывать, что геймификация связана не с созданием полноценной игры, а с использованием элементов игры. Работая на уровне элементов, геймификация по сравнению с игрой дает больше гибкости» [4, с.38].

Рассмотрим, как описанные способы можно

использовать в удаленной работе с обучающимися начальной школы в целях формирования их информационной культуры, при этом добиваясь высокой мотивации и активного участия в учебном процессе.

Секрет успеха удаленного обучения, на наш взгляд, кроется в том, оно не должно сводиться к 20 – 40 минутам непосредственного онлайн подключения. Необходимо создать у обучающихся ощущение того, что процесс идет постоянно и они являются его участниками. Для этих целей можно использовать такие инструменты, как создание анонсов, рассылки личных и общих приглашений. При этом, совершенно не обязательно подготовку материалов для рассылки должен выполнять учитель. Современным детям интересно снимать видеоролики на различных платформах (TikTok, Youtube, Вконтакте, Instagram и прочие), создавать коллажи, фото, открытки. Можно предложить обучающимся создать контент самому на заданную тему (подкаст, тизер, мини-интервью, викторина, сюжет и т.д.); а можно предложить выполнить подборку материалов, размещенных в сети. Кроме того, в таком формате можно организовывать как изучение нового материала (по технологии «перевернутый класс»), так и организовывать повторение. Выполняя подобные домашние задания, ребята и не заметят, что повторяют, знакомятся или глубже изучают пройденную на уроке тему.

На материалах любого школьного предмета обучающиеся будут получать ИКТ-навыки съемки и монтажа звука, фото и видео; развивать креативное мышление при работе над содержанием и поисках художественных выразительно-изобразительных средств, навыки целеполагания, создания и разработки сценариев (сгенерировать идею, разработать план её реализации, получить готовый продукт – и всё это придерживаясь определенной темы!); получение опыта работы в команде и эффективной коммуникации – развитие в практической деятельности умений предлагать и отстаивать свои мысли; слушать, слышать и договариваться; адекватно реагировать критику и комплексно смотреть на задачи; учитывать возможности, интересы и пожелания других членов команды.

В процессе проведения непосредственно самого онлайн-урока также не стоит пренебрегать работой в группах. Для организации группового взаимодействия в режиме реального времени можно использовать инструменты деления слушателей на виртуальные комнаты, внутри которых проводить мини-тесты и викторины (на платформах quizz.com, kahoot.com и т.д.),

конкурсы и опросы (vk.com, google-формы и т.д.), предлагать практикоориентированные задачи и давать прочие краткосрочные задания, с возможностью быстрой проверки. Более того, обучающимся можно предложить не только проходить тесты, но также создавать и свои на пройденную тему. Таким образом, школьники не только повторяют, но и углубят изучаемую тему; будут развивать навыки коммуникации; умение формулировать мысли; оценивать информацию с точки зрения объективности и достоверности; классифицировать её; выделять главное, а также общие и отличительные признаки и свойства изучаемых объектов (придумывая вопрос, необходимо не только знать правильный ответ на него, но и придумать несколько неправильных, что невозможно сделать без перечисленных умений).

Результаты работы можно выводить на экран и в личные пространства учеников посредством лидербордов и/или демонстрации личного продвижения каждого из участников занятия посредством шкал прогресса; а в качестве поощрения (кроме оценки в журнал) можно начислять игровые баллы, «вручать» бейджи, присваивать игровые звания, разрешать в конце урока включить свою любимую музыку и т.д. Такого рода визуализация помогает младшим школьникам сосредотачиваться на игровых целях (повышение уровня, получение «медальки» и т.д.), что, в конечном счете, приводит к концентрации внимания на изучаемом материале и удерживает их от «выпадения» из образовательного процесса. Помимо очевидных наград, когда обучающийся понимает, какие именно его действия помогают развиваться в игре, а какие мешают (например, за бездействие он не получит никакой награды за урок, или даже, быть может, потеряет ранее заработанные очки и/или «скатится» по таблице лидеров вниз); предлагается ввести ещё и неожиданные призы за неожиданные номинации, например, «за неопоздание на урок», «за самый забавный скриншот занятия», «за самую красивую интеллект-карту по теме урока» и т.д., что тоже позитивно сказывается на мотивации.

Ещё одним эффективным инструментом поддержания интереса к процессу урока являются ключ-слова. Можно заранее обговорить условия (это может быть жест или фраза учителя, надпись на экране или ещё какой-то условный знак), при которых ребятам будет предоставлено слово-ключ. Оно может быть одно или их может быть несколько, «разбросанных» по уроку. За обнаружение ключа (или составление ключа из букв, которые «выдавались» детям на протяжении

всего занятия), или за составление из слов-ключей (если их было несколько), например, загадки и нахождения ответа на неё, ребята тоже получают какое-то вознаграждение. Описанные способы будут способствовать тому, что обучающиеся будут более внимательно следить за всем, что происходит на занятии; а в случае отсутствия на занятии, будут служить дополнительным стимулом просмотра записи занятия целиком.

Окончание урока тоже можно проводить в интерактивной игровой форме. В качестве инструментов, помогающих завершить урок и динамично провести рефлексию занятия, могут вступать различные тесты и мини-опросы.

Результаты исследования. Всё вышеописанное было апробировано в период дистанционного обучения в конце 2019–2020 учебного года на базе ГБОУ школа №2036 г. Москвы, и получены следующие результаты: отсутствие на онлайн-занятии без уважительной причины в экспериментальной группе на

протяжении всего периода дистанционного обучения составила 2% (в контрольной – 16%), количество опозданий (на 3 и более минут) на онлайн занятия составило 26% (для контрольной группы – 44%); по итогам года уровень информационной культуры [14] в экспериментальной группе вырос в среднем на 16% (относительно 9% в контрольной группе) за учебный год.

Таким образом, экспериментально установлено, что игровые технологии повышают мотивацию при дистанционном обучении, о чем свидетельствует низкий уровень пропусков занятий без уважительной причины (обучающиеся не забывали об уроках); кроме того, по данным опросов, проводившихся в конце каждого занятия, отмечена более высокая степень удовлетворенности занятиями, и, в целом, обучающиеся экспериментальной группы были более вовлечены в учебный процесс, чем в контрольной, см. рисунок 1.

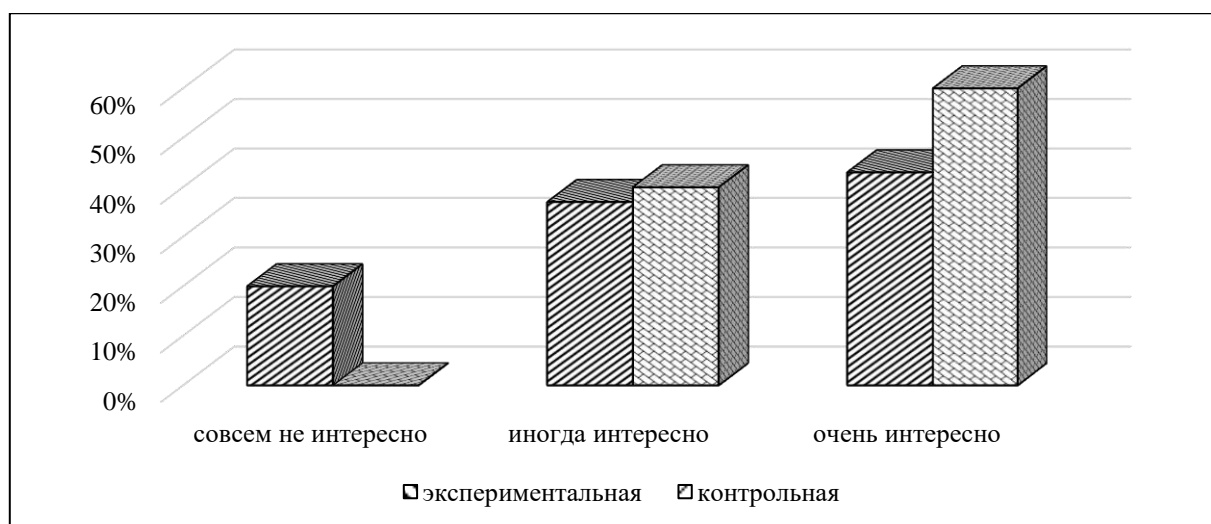


Рисунок 1. – Результаты опросов на этапе рефлексии

По результатам 2019–2020 учебного года в целом, можно сказать, что уровень информационной культуры в экспериментальной группе, где обучение проходило с применением игровых технологий, оказался выше, чем в контрольной группе, таким образом, средства геймификации, применяемые, в том числе, в дистанционном формате обучения, способствуют развитию информационной культуры по всем трем направлениям: формирование функциональную грамотность (умения понимать то, что говорят; придерживаться изложенных правил; соблюдать последовательность действий и т.д.); повышение ИКТ-компетентности (создание, редактирование и размещение в общий доступ по сети скриншотов); а также реализация элементов духовно-

нравственного воспитания за счет содержательного и контекстного наполнения занятий.

Заключение. В современной образовательной системе актуальны несколько подходов: системно-деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированный. Чтобы превратиться в знание, информация, получаемая на уроках, должна усваиваться в процессе собственной практической деятельности; приоритетными задачами которой становятся овладение каждым обучающимся набором жизненно-важных компетенций в области цифровых, сетевых и информационно-коммуникационных технологий; превращение учебных (внешних) целей во внутренние потребности, для чего необходима опора на

индивидуально-личностные особенности каждого обучающегося; развитие коммуникационных навыков и функциональной грамотности. Все эти задачи успешно можно решать при помощи внедрения игровых технологий в образовательный процесс начальной школы. При этом важно учитывать, что технологизация общества и образования должна сопровождаться гуманизацией. Новая (виртуальная) реальность оказывает существенное влияние на жизнь современного человека; в ситуации разнообразия

и открытости информационных источников, создающих опасность доступа к вредоносной недостоверной информации, важно не устанавливать запреты и искусственные ограничения для подрастающего поколения, а воспитывать информационный вкус и информационные потребности, опирающиеся на систему общечеловеческих нравственных норм и ценностей, т.е. целенаправленно формировать информационную культуру школьников, начиная со ступени начального образования.

Литература:

1. Алексашина И.Ю., Абдулаева О.А., Киселев Ю.П. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся / И.Ю. Алексашина, О.А. Абдулаева, Ю.П. Киселев. - СПб.: Каро, 2019. - 160 с.
2. Белов А.В. Информационное общество и информационная культура в России: к постановке проблемы / А.В. Белов // Вестник Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7. «Философия». - 2009. - № 1(9). - С. 198–202.
3. Бирич И.А. В поисках новой методологии современного образования: История, современность, прогнозы: монография / И.А. Бирич, О.Г. Панченко. – Москва-Екатеринбург. Уральское изд-во; Большая Медведица, 2010. – 256 с.
4. Вербх К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербх, Д. Хантер; перевод с англ. А. Кардаш. - М.: Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2015. - 224 с.
5. Глизбург В.И. Визуализация как фактор интеграции образовательного процесса / В.И. Глизбург // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса / Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. - 2017. - С. 204–209.
6. Глизбург В.И. Цифровые ресурсы в дистанционном образовании школьника / В.И. Глизбург // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса / Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. - 2020. - С. 398–402.
7. Дебердева Т.Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т.Х. Дебердева // Инновации в образовании. - 2005. - № 3. - С. 5–12.
8. Есипович И.А. Технологии геймификации в образовании [Электронный ресурс] / И.А. Есипович. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-tehnologii-geymifikaciiya-v-obrazovanii-1088440.html>
9. Никитин С.И. Геймификация, игрофикация, играизация в образовательном процессе / С.И. Никитин // Молодой ученый. - 2016. - № 9. - С. 1159–1162.
10. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как

способ организации обучения / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2015. - № 9(162). - С. 60–63.

11. Петухова Т.П. Современная парадигма информационного общества как основа стратегии формирования информационной компетентности специалиста / Т.П. Петухова // Вестник ОГУ. - 2005. - № 1. - С. 116–123.

12. Прохорова С.Ю., Хасьянова Е.А., Фоминых Н.М. Диагностика формирования информационной компетентности младших школьников: методическое пособие / С.Ю. Прохорова, Е.А. Хасьянова, Н.М. Фоминых. - М.: ООО «Русское слово – учебник». - 2013. - 96 с.

13. Самойлова Е.С. Актуальность проблемы формирования информационной культуры младшего школьника / Е.С. Самойлова // ISI-journal. - 2017. - С. 39–42.

14. Самойлова Е.С. Средства диагностики сформированности информационной культуры обучающихся начальной школы [Электронный ресурс] / Е.С. Самойлова. - Режим доступа: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/samoylova-e-s-sredstva-diaagnostiki-sf/>

15. Смирнова М.С. Игра в естественно-методической подготовке студентов / М.С. Смирнова // Бюллетень лаборатории математического, естественнонаучного образования и информатизации. Рецензируемый сборник научных трудов. - Том III. - 2012. - С. 49–52.

16. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 N273-ФЗ (с изм. и доп., ред. от 31.07.2020). Доступ из справ.-правовой системы «Консультант». - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/

17. Примерная программа воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaja-programma-vozpitanija/>

References:

1. Aleksashina I.Yu., Abdulaeva O.A., Kiselev Yu.P. Formation and assessment of functional literacy of students / I.Yu. Aleksashina, O.A. Abdulaeva, Yu.P. Kiselev. - SPb.: Karo, 2019. - 160 p.

2. Belov A.V. Information society and information culture in Russia: to the problem statement / A.V. Belov // Bulletin of Volgogr. state un-that. Ser. 7. "Philosophy". - 2009. - № 1(9). - S. 198–202.

3. Birich I.A. In search of a new methodology of modern education: History, modernity, forecasts: monograph / I.A. Birich, O.G. Panchenko. - Moscow-Yekaterinburg. Ural publishing house; Big Dipper, 2010. - 256 p.
4. Werbach K., Hunter D. Engage and rule. Game thinking in the service of business / K. Werbach, D. Hunter; translation from English. A. Kardash. - M.: Publishing house "Mann, Ivanov and Ferber", 2015. - 224 p.
5. Glizburg V.I. Visualization as a factor of integration of the educational process / V.I. Glisburg // A child in the modern educational space of a metropolis / Materials of the IV All-Russian scientific and practical conference. - 2017. - S. 204–209.
6. Glisburg V.I. Digital resources in distance education of a student / V.I. Glisburg // A child in the modern educational space of a metropolis / Materials of the VII international scientific and practical conference dedicated to the 25th anniversary of the Moscow State Pedagogical University. - 2020. - P. 398–402.
7. Deberdeeva T.Kh. New values of education in the information society / T.Kh. Deberdeeva // Innovations in education. - 2005. - № 3. - P. 5–12.
8. Esipovich I.A. Gamification technologies in education [Electronic resource] / I.A. Esipovich. - Access mode: <https://infourok.ru/statya-tehnologii-geymifikaciiya-v-obrazovanii-1088440.html>
9. Nikitin S.I. Gamification, gamification, gameization in the educational process / S.I. Nikitin // Young Scientist. - 2016. - № 9. - P. 1159-1162.
10. Orlova O.V., Titova V.N. Gamification as a way of organizing training / O.V. Orlova, V.N. Titova // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2015. - № 9(162). - S. 60–63.
11. Petukhova T.P. The modern paradigm of the information society as the basis of the strategy for the formation of a specialist's information competence / T.P. Petukhova // Bulletin of OSU. - 2005. - № 1. - P. 116–123.
12. Prokhorova S.Yu., Khasyanova E.A., Fominykh N.M. Diagnostics of the formation of information competence of junior schoolchildren: a methodological guide / S.Yu. Prokhorova, E.A. Khasyanova, N.M. Fominykh. - M.: OOO "Russian word - textbook". - 2013. - 96 p.
13. Samoilova E.S. The relevance of the problem of forming the information culture of a younger student / E.S. Samoilova // ISI-journal. - 2017. - S. 39–42.
14. Samoilova E.S. Diagnostic tools for the formation of information culture in primary school students [Electronic resource] / E.S. Samoilova. - Access mode: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/samoylova-e-s-sredstva-diaagnostiki-sf/>
15. Smirnova M.S. Game in natural-methodical training of students / M.S. Smirnova // Bulletin of the Laboratory of Mathematical, Natural Science Education and Informatization. Peer-reviewed collection of scientific papers. - Volume III. - 2012. - S. 49–52.
16. About education in the Russian Federation: Feder. Law of December 29, 2012 N273-FZ (as amended and supplemented, as amended on July 31, 2020). Access from the sprav.-legal system "Consultant". - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/
17. An approximate education program [Electronic resource]. - Access mode: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaja-programma-vospitanija/>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования



ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 377

Изучение проявлений одаренности дошкольников в рамках лонгитюдного исследования специфики решения задач социализации

Studying the manifestations of pre-school children's giftedness in the framework of a longitudinal study of the specifics of solving socialization problems

Щербинина О.С., *Костромской государственный университет, shcherbinina-olga@list.ru*

Грушецкая И.Н., *Костромской государственный университет, i-grushetskaya@ksu.edu.ru*

Shcherbinina O., *Kostroma State University, shcherbinina-olga@list.ru*

Grushetskaya I., *Kostroma State University, i-grushetskaya@ksu.edu.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.027

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00656.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, дошкольник, социализация, социальное развитие, психолого-педагогическое сопровождение.

Keywords: giftedness, gifted child, pre-school child, socialization, social development, psychological and pedagogical support.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения условий психолого-педагогического сопровождения дошкольников с признаками одаренности для своевременного решения ими возрастных задач социализации. Несвоевременность решения задач социализации (естественно-культурных, социально-культурных, социально-психологических) становится причиной появления признаков виктимизации, пагубно влияющих на жизнь одаренного ребенка и оказывающих воздействие на выбор жизненного сценария взрослеющего одаренного человека. В связи с этим нами проводится изучение особенностей и трудностей социализации одаренных детей на разных возрастных этапах, которые, на наш взгляд, лежат в основе их успешного будущего, выстроенного по жизненному сценарию «Победителя» (по Э. Берну).

В статье представлены результаты первого этапа исследования среди дошкольников, позволяющие увидеть степень проявления познавательных потребностей и воображения в охваченной выборке. Данные получены с помощью тестирования детей, анкетирования педагогов и родителей.

Статья предназначена для педагогов-психологов, социальных педагогов и специалистов дошкольных образовательных организаций, а также ученых и практиков, заинтересованных проблемой работы с одаренными дошкольниками.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the conditions of psychological and pedagogical support of pre-school children with signs of giftedness in order to timely solve age-related socialization problems. The untimely solution of socialization tasks (natural-cultural, socio-cultural, socio-psychological) causes the appearance of victimization signs that adversely affect the life of a gifted child and affect the choice of the life scenario of a growing up gifted person. In this regard, we study the features and difficulties of socialization of gifted children at different age stages, which, in our opinion, are the basis of their successful future, built according to the life scenario of the "Winner" (according to E. Bern).

The article presents the results of the first stage of the study among pre-school children, which allow us to see the degree of manifestation of cognitive needs and imagination in the covered sample. The data was obtained by testing children, interviewing teachers and parents.

The article is intended for teachers-psychologists, social educators, and specialists of pre-school educational organizations, as well as scientists and practitioners interested in the problem of working with gifted preschoolers.

Введение. Первой ступенью современной системы образования в России является дошкольная образовательная организация. Именно там дети получают первый опыт взаимодействия с группой сверстников (как позитивный, так и негативный), проявляют себя. В детском саду проводится работа по развитию способностей и задатков детей, создаются условия для их личностного и социального развития. Сложность организации работы состоит в том, что все дети разные: как с точки зрения личностных особенностей, особенностей характера, так и с точки зрения своих возможностей. Очень важно создать условия для развития всех категорий детей в дошкольной образовательной организации как для детей с нормальным уровнем развития, так и для детей с ОВЗ, инвалидностью, а также для особой группы детей, которых потенциально можно отнести к одаренным детям.

Дети, проявляющие особые способности по сравнению со сверстниками, подчас требуют к себе не меньше внимания педагогов. Не совсем правомерно назвать этих детей одаренными детьми, так это требует длительных исследований. Кроме того, в раннем возрасте яркие способности ребенка могут «выровняться» на уровень сверстников. В связи с этим будем называть эту категорию детей дети с признаками одаренности.

Среди сверстников такие дети, как правило, выделяются яркими успехами в одной или нескольких областях деятельности по сравнению со сверстниками [3]. Какие еще проявления свойственны дошкольникам с признаками одаренности?

1. Нередко проявления одаренности в дошкольном возрасте связаны с закономерностями возрастного развития. Этот возраст характеризуется особой сензитивностью к ряду видов деятельности. Дошкольники нередко очень любознательны, проявляют яркую фантазию, предрасположены к изучению языков.

2. Нельзя забывать о возможности «угасания» ярких проявлений способностей ребенка в связи с взрослением, под влиянием типа семейного воспитания, культурных особенностей социума. В данном случае речь идет не об одаренности, а просто о временной предрасположенности ребенка к определенному виду деятельности или об «обученности».

3. Для одаренных детей, в том числе и дошкольного возраста, может быть свойственной диссинхрония развития, то есть неравномерность развития разных сфер. Высокий уровень развития когнитивных способностей может сочетаться с

отставанием в развитии письменной речи (слабое развитие моторики); высокий уровень специальных способностей может сочетаться с недостаточным эмоциональным развитием и т.д.

Можно говорить о ряде особенностей в протекании процесса социализации у дошкольников с признаками одаренности:

1. Такие дети, как правило, активно стремятся к удовлетворению своих познавательных потребностей. Сначала источником информации становятся взрослые, а затем он учится искать информацию самостоятельно: в книгах, в интернете, в энциклопедиях, через опыты и исследования [1].

2. Желая развивать своего ребенка, родители часто загружают все его свободное время дополнительным образованием, не давая заниматься естественными детскими играми. Это препятствует полноценному естественному развитию дошкольника.

3. Уже в детском саду у детей начинают проявляться разные игровые интересы, что препятствует установлению и закреплению дружеских отношений одаренных детей со сверстниками.

4. Дошкольники с признаками одаренности часто предпочитают играть и заниматься в одиночестве, не умея работать в парах и группе [7].

В старшем дошкольном возрасте уже формируются предпочтения в выборе друзей и к концу старшего школьного возраста можно говорить о популярных и непопулярных, или даже «непринятых» в группе детей. К сожалению, для дошкольников с признаками одаренности проблема выстраивания взаимоотношений со сверстниками уже может становиться проблемой в связи с названными выше особенностями.

Эти проблемы могут помешать своевременному решению возрастных задач социализации, которые есть на каждом этапе развития (по А.В. Мудрику). Несвоевременность решения задач социализации (естественно-культурных, социально-культурных, социально-психологических) становится причиной появления признаков виктимизации, пагубно влияющих на жизнь одаренного ребенка и оказывающих воздействие на выбор жизненного сценария взрослеющего одаренного человека.

В настоящее время современная образовательная практика в работе с одаренными детьми ориентирована преимущественно на развитие специальных способностей, тогда как социально-педагогическая работа по созданию условий для своевременного решения естественно-культурных, социально-культурных,

социально-психологических задач социализации и преодолению затруднений, возникающих у одаренного ребенка на различных возрастных этапах, осуществляется недостаточно. В связи с этим мы видим внешне успешного ребенка, который является гордостью образовательной организации, но который при этом может страдать от трудностей в самоопределении, неумения самопрезентовать себя и свои наработки, тяготиться отсутствием смысла в жизни, сложными взаимоотношениями с микросоциумом и т.д.

Анализ психолого-педагогических российских и зарубежных психолого-педагогических исследований по проблеме работы с одаренными дошкольниками позволил выявить ряд ключевых направлений в изучении данной проблемной области.

Ряд работ отечественных и зарубежных ученых посвящены выявлению и изучению детской одаренности. Действительно, проблема диагностики одаренности в дошкольном возрасте остается сложной и не до конца решенной. До 5 лет говорить об одаренности в дошкольном возрасте не имеет смысла, так как речь может идти о проходящей одаренности или о феномене «обученности» ребенка. При этом предположение о наличии одаренности, по мнению ученых, может строиться лишь на результатах лонгитюдных исследований и на основе результатов комплекса диагностических мероприятий.

В этом аспекте ученые имеют разные точки зрения. Так, ряд ученых делает акцент на изучение когнитивных характеристик (Hugo Peure) [14]. Д.Б. Богоявленская ставит под сомнение обоснованность методов интеллектуального тестирования для выявления одаренности ребенка и оценки перспектив ее развития [10]. Диагностика творческих способностей рассматривается многими учеными как необходимая составляющая в выявлении одаренности (Белова Е.С.) [1]. Мазунова Л.К. и Губайдуллин М.И. представляют в своих работах морфонеурный генезис одаренности, представляют методологию системы диагностирования потенциала детской одаренности [5].

В области работы и сопровождения одаренных дошкольников представлены исследования, касающиеся подготовки педагогов к работе с одаренными дошкольниками (С. Petrovici) [13]; работы, касающиеся развития нравственных ценностей и целостного мировоззрения (И.Е. Куликовская) [12]; эмоциональных, поведенческих и социальных трудностей детей с высоким IQ (Hugo Peure) [14];

развитие метакогнитивных представлений о мышлении у одаренных детей (Joyce M. Alexander) [11].

Несмотря на наличие работ в области одаренности и сопровождения одаренных дошкольников, можно сделать вывод о недостаточной изученности проблемы одаренности и ее проявлений в дошкольном возрасте, особенно проблемы социального развития и социализации дошкольников с признаками одаренности.

Наше исследование направлено на изучение особенностей и трудностей социализации одаренных детей на разных возрастных этапах. В данной статье мы представляем результаты исследования проблемы в среде детей дошкольного возраста.

Материалы и методы исследования. В статье представлены результаты исследования, направленные на изучение проявлений одаренности дошкольников.

Методология исследования основывается на возрастном подходе в социальном воспитании как целенаправленном создании условий для развития человека с учетом и использованием особенностей и возможностей каждой возрастной группы. Возрастной подход позволяет выстроить социально-педагогическую работу в образовательной организации так, чтобы создать условия для эффективного решения одаренным ребенком возрастных задач социализации.

Идеи экзистенциального подхода ориентируют нас в организации работы с одаренными детьми, направленной на поиск самого себя, смысла и способа существования в сложном мире, свойств его неповторимой личности. Решение этих задач осуществляется нами через применение в практике работы с одаренными детьми ситуаций социального выбора [8].

Теоретико-методологические подходы к социализации в социально-педагогическом и психолого-педагогическом аспекте рассматривали С.С. Батенин, Л.С. Выготский, М.А. Галагузова, О.И. Иванов, И.С. Кон, А.В. Милехин, В. Момов, Б.П. Парыгин, М.М. Рубинштейн, Е.Н. Сорочинская, Д.И. Фельдштейн, Е.Н. Шиянов и др.

Вопросы социализации одаренных детей также рассматривались рядом авторов, так закономерности социализации одаренных детей рассмотрены в трудах Р.А. Литвак, Т.В. Бондарчук [4].

В рамках рассмотрения теории социализации мы опираемся на социально-педагогическую концепцию А.В. Мудрика, который акцентирует

внимание на то, что социализацию и развитие можно назвать успешными, если индивид в процессе жизнедеятельности решает естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические задачи. По мнению автора, если та или иная группа задач не будет в полной мере решена, то это отразится на развитии личности или же будет причиной её неполноценности [6].

В зависимости от успешности решения задач социализации, растущий человек определяется с жизненной стратегией и жизненным сценарием.

В вопросах определения жизненных сценариев нам близка позиция Э.Берна, который называет сценарии «Победитель», «Непобедитель», «Побежденный», что, на наш взгляд, довольно удачно характеризует варианты развития жизненных перспектив взрослого человека – бывшего одаренного ребенка. К сожалению, процент взрослых людей, которые выросли из одаренных детей, выбравших и реализующих жизненный сценарий «Победитель», очень невысок, что объясняет определение проблемы для изучения [2].

В ходе исследования на данном этапе нами применялся следующий диагностический инструментарий:

– Методика «Карта одаренности» А. И. Савенкова.

– Изучение познавательной потребности дошкольника (В.С. Юркевич, модификация и адаптация для детского сада Э.А. Барановой) [9].

– Исследование индивидуальных особенностей воображения.

В исследовании приняли участие три дошкольных образовательных организации. Общая выборка на данный момент составляет 208 человек 5 – 7 лет (старшие и подготовительные группы).

Результаты исследования. По результатам исследования с помощью методики изучения познавательной потребности дошкольника мы выявили, что высокий уровень познавательных потребностей прослеживается у 40% опрошенных.

При этом высокий уровень оригинальности и развития воображения показали лишь 4% дошкольников.

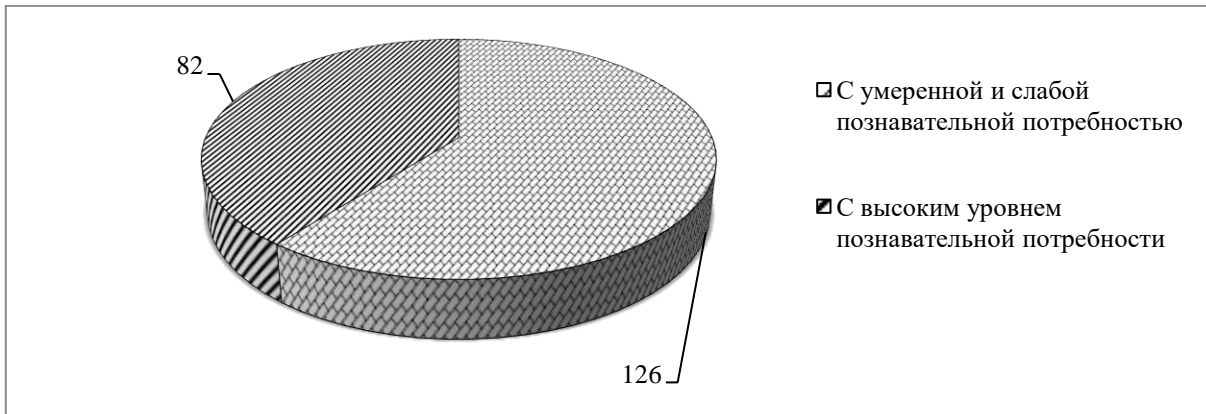


Рисунок 1. – Результаты изучения уровня познавательных потребностей у дошкольников (n=208)

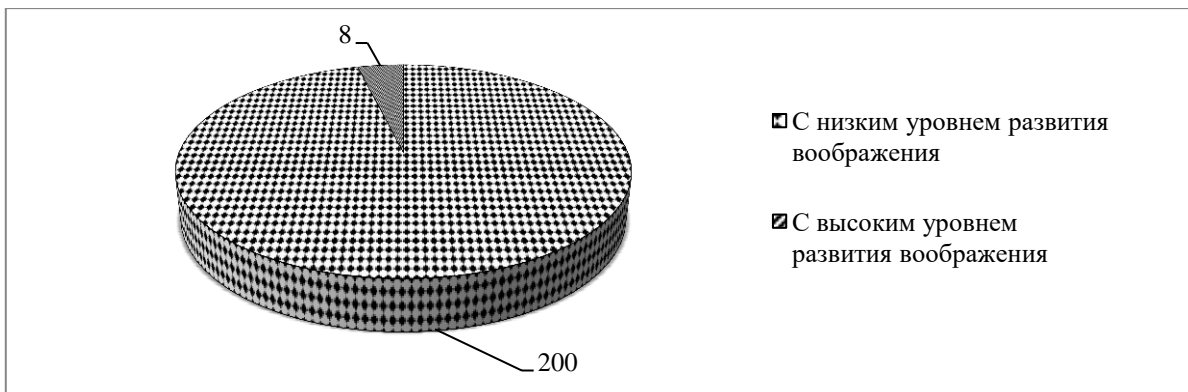


Рисунок 2. – Результаты изучения уровня воображения у дошкольников (n=208)

Полученные данные позволяют зафиксировать невысокий процент детей, демонстрирующих яркое воображение и оригинальные рисунки.

На основании полученных результатов мы можем видеть процент детей, проявляющих высокие познавательные потребности и

воображение. Полученные данные будут дополняться результатами Методики «Карта одаренности» А.И. Савенкова и позволят определить выборку потенциально одаренных дошкольников для изучения особенностей решения ими задач социализации.

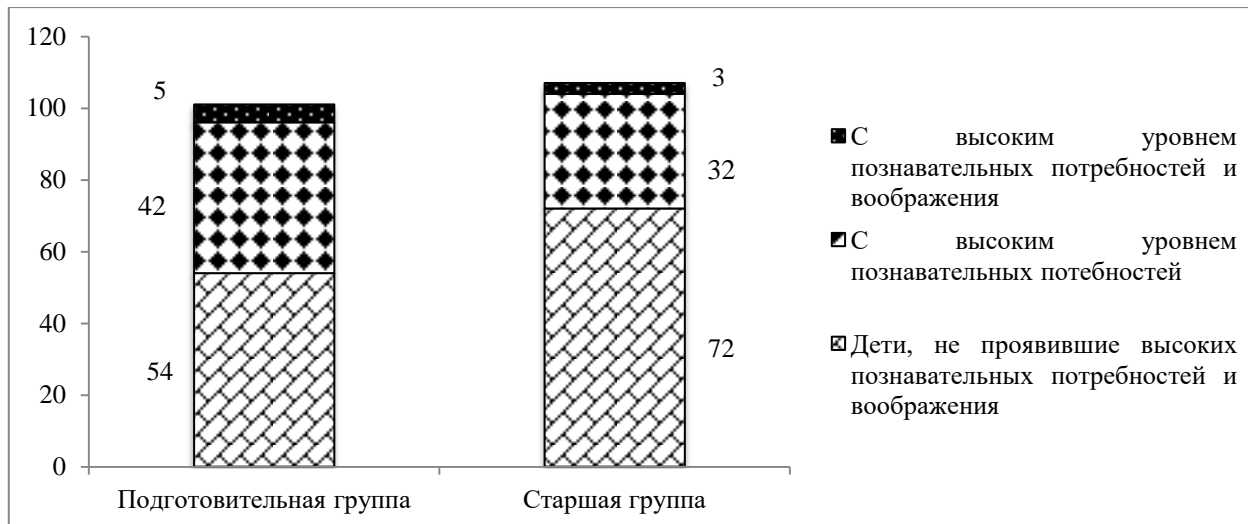


Рисунок 3. – Изучение уровня познавательных потребностей и воображения дошкольников (n=208)

Выявленные дети составят выборку следующего этапа исследования, где мы будем изучать особенности решения потенциально одаренными дошкольниками задач социализации: естественно-культурного, социально-культурного и социально-психологического блоков.

Заключение. Проведенное исследование позволило нам прийти к следующим выводам:

1. В психолого-педагогической литературе представлены результаты изучения одаренных дошкольников, направленные на их выявление, диагностику, характеристику индивидуальных особенностей и развития.

2. Наши исследования позволяют предположить, что успешность одаренного ребенка в процессе взросления зависит во многом от создания условий для своевременного решения им всех блоков задач социализации.

3. Современные исследования недостаточно рассматривают проблемы социализации и социального развития дошкольников с признаками одаренности.

4. Нами проведено исследование среди дошкольников (n=208), позволившее выявить процент детей с высоким уровнем познавательной потребности и воображения.

5. Выявленные дети составят выборку следующего этапа исследования, в ходе которого будут выявляться трудности своевременного решения задач социализации одаренными дошкольниками.

Таким образом, полученные результаты и представленные выводы являются промежуточными в ходе изучения особенностей и трудностей решения задач социализации одаренными детьми на разных возрастных этапах.

Литература:

1. Белова Е.С. Выявление одаренных детей на этапе дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Е.С. Белова // Проблемы науки. – 2016. – № 25(67). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyyavlenie-odarenykh-detey-na-etape-doshkolnogo-vozrasta>

2. Берн Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – М.: Эксмо, 2015. – 256 с.

3. Леутина Л.А. Социализация детей в современных педагогических исследованиях / Л.А. Леутина // Вопросы образования. - 2014. - № 3. - С. 152-173.

4. Литвак Р.А., Бондарчук Т.В. Закономерности социализации одаренных детей в социокультурных условиях [Электронный ресурс] / Р.А. Литвак, Т.В. Бондарчук // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. - № 1(09). – Режим доступа: www.sisp.nkras.ru

5. Мазунова Л.К., Губайдуллин М.И. Онтология детской одаренности: монография / Л.К. Мазунова, М.И. Губайдуллин. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. – 152 с.

6. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик; под ред. В.А.

Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

7. Психология одаренности и творчества; под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.; СПб: Нестор-История, 2017. – 288 с.

8. Щербинина О.С. Преодоление трудностей социального развития одаренных детей: монография / О.С. Щербинина; науч. ред. М.И. Рожков. – Кострома: Костромской государственный университет, 2019. - 179 с.

9. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь / В.С. Юркевич // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7. – № 2. – С. 28-38.

10. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E., Zhukova E.S. On the Issue of Uncovering Giftedness in Early Childhood // *Infant Behavior and Development*. - Volume 19, Supplement 1, April 1996, P. 587.

11. Joyce M. A., Schwanenflugel P.J. Development of metacognitive concepts about thinking in gifted and

nongifted children: Recent research // *Learning and Individual Differences*. - Volume 8, Issue 4, 1996, pp. 305-325.

12. Kulikovskaya I.E., Andrienko A.A. Fairy-tales for Modern Gifted Preschoolers: Developing Creativity, Moral Values and Coherent World Outlook // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. - Volume 233, 17 October 2016, pp. 53-57.

13. Petrovici C., Masari G.-A. Aligning the Academic Teacher Training Curriculum for Preschool and Primary School Education to the Requirements of the RNCIS // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. - 14 August 2014. – Volume 142. – pp. 731-737.

14. Peyre H., Ramus F., Melchior M., Forhan A., Heude B., Gauvrit N. Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother-child cohort // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. - Volume 233, 17 October 2016, pp. 333-337.

References:

1. Belova E.S. Revealing gifted children at the stage of preschool age [Electronic resource] / E.S. Belova // *Problems of Science*. - 2016. - № 25 (67). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyyavlenie-odarenyh-detey-na-etape-doshkolnogo-vozrasta>

2. Bern E. Games that people play / E. Bern. - М.: Eksmo, 2015. - 256 p.

3. Leutina L.A. Socialization of children in modern pedagogical research / L.A. Leutina // *Education Issues*. - 2014. - № 3. - S. 152-173.

4. Litvak R.A., Bondarchuk T.V. The laws of socialization of gifted children in socio-cultural conditions [Electronic resource] / R.A. Litvak, T.V. Bondarchuk // *Modern studies of social problems (electronic scientific journal)*. - 2012. - № 1 (09). - Access mode: www.sisp.nkras.ru

5. Mazunova L.K., Gubaidullin M.I. Ontology of children's giftedness: monograph / L.K. Mazunova, M.I. Gubaidullin. - Ufa: RITs BashGU, 2017. - 152 p.

6. Mudrik A.V. Social pedagogy: Textbook. for stud. ped. universities / A.V. Mudrik; ed. V.A. Slastenin. - 3rd ed., Rev. and add. - М.: Publishing Center "Academy", 2000. - 200 p.

7. Psychology of giftedness and creativity; ed. prof. L.I. Larionova, prof. A.I. Savenkov. - М.; St. Petersburg: Nestor-History, 2017. - 288 p.

8. Shcherbinina O.S. Overcoming the difficulties of social development of gifted children: monograph / O.S. Shcherbinin; scientific. ed. M.I. Rozhkov. - Kostroma: Kostroma State University, 2019. - 179 p.

9. Yurkevich V.S. Intellectual giftedness and social development: a contradictory connection / V.S. Yurkevich // *Modern foreign psychology*. - 2018. - Т. 7. - № 2. - S. 28-38.

10. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E., Zhukova E.S. On the Issue of Uncovering Giftedness in Early Childhood // *Infant Behavior and Development*. - Volume 19, Supplement 1, April 1996, P. 587.

11. Joyce M.A., Schwanenflugel P.J. Development of metacognitive concepts about thinking in gifted and nongifted children: Recent research // *Learning and Individual Differences*. - Volume 8, Issue 4, 1996, pp. 305-325.

12. Kulikovskaya I.E., Andrienko A.A. Fairy-tales for Modern Gifted Preschoolers: Developing Creativity, Moral Values and Coherent World Outlook // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. - Volume 233, 17 October 2016, pp. 53-57.

13. Petrovici C., Masari G.-A. Aligning the Academic Teacher Training Curriculum for Preschool and Primary School Education to the Requirements of the RNCIS // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. - 14 August 2014. - Volume 142. - pp. 731-737.

14. Peyre H., Ramus F., Melchior M., Forhan A., Heude B., Gauvrit N. Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother – child cohort // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. - Volume 233, 17 October 2016, pp. 333-337.

19.00.07 – Педагогическая психология

УДК 378

Профилактика зависимости от социальных сетей у подростков

Prevention from social media dependence in adolescents

Галимова Р.З., Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), Нижнекамский филиал, galimov68@list.ru

Минахметова А.З., Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, minah_alb@mail.ru

Адигамова Э.Б., Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева, elle05@list.ru

Galimova R., Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasova (IEUP), Nizhnekamsk branch, galimov68@list.ru

Minakhmetova A., Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, minah_alb@mail.ru

Adigamova E., Kazan National Research Technical University. A.N. Tupolev, elle05@list.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.028

Ключевые слова: профилактика, зависимость, интернет-зависимость, зависимость от социальных сетей, социальная сеть.

Keywords: prevention, addiction, internet addiction, addiction to social networks, social network.

Аннотация. Необходимость организации работы по профилактике зависимости от социальных сетей определяется широким ее распространением именно в подростковой среде. Цель статьи – выявить уровень зависимости от социальных сетей у подростков, и выработать соответствующую программу по ее профилактике. В исследовании доказано, что большинство опрошенных младших и старших подростков можно отнести к группе риска формирования зависимого от социальных сетей поведения. Полученные результаты позволили разработать и апробировать программу профилактики зависимости от социальных сетей в образовательной организации. Статья предназначена психологам, социальным педагогам, сотрудникам учреждений профилактики зависимого поведения, педагогам.

Abstract. The need to organize work on the prevention of addiction to social networks is determined by its wide distribution in the teenage environment. The purpose of the article is to identify the level of addiction to social networks in adolescents, and to develop an appropriate program for its prevention. The study proved that the majority of young and older adolescents surveyed can be attributed to the risk group for the formation of social media-dependent behavior. The results obtained made it possible to develop and test a program for the prevention of dependence on social networks in an educational organization. The article is intended for psychologists, social educators, and employees of educational institutions for the prevention of addictive behavior, teachers.

Введение. Сегодня каждый подросток знаком с понятием «интернет», большинство из них имеют неограниченный доступ к информационным ресурсам всемирной паутины, а значимой формой проведения досуга у подростков является времяпрепровождение в социальных сетях [1]. Современные исследования показывают, что в последние три-четыре года использование интернета в России стало массовым: около 93% подростков ежедневно используют интернет как средство коммуникации

[13]. Интернет является ведущим пространством коммуникации и поиска информации, что делает его важнейшей социальной средой для развития подростков [12]. По данным С.Б. Цымбаленко, на первом месте по популярности среди различных видов деятельности у подростков находится общение с друзьями в сети интернет (68%), на втором месте – телевидение, значимость которого снизилась до 56%, на третьем месте – компьютерные игры (48%) и обмен информацией по интернету (47%) [8]. Целью настоящего

исследования явилось выявление у подростков уровня склонности к зависимости от социальных сетей, разработка и апробация программы, направленной на его снижение.

Материалы и методы исследования. Анализ литературы позволил выделить следующие подходы к данной проблеме. Так, С. Даулинг [10] трактует зависимость, как навязчивое состояние непреодолимого влечения к чему-либо или кому-либо, требующее тотального повиновения и сопровождающееся компульсивностью. Т.А. Емельянцева отмечает, что аддиктивное поведение – это своеобразная задержка взросления личности с наличием искажений в проживании типичных возрастных кризисов [9]. Поведенческая аддикция характеризуется привязанностью к определенной деятельности, а также неспособностью от нее самостоятельно избавиться. Аддиктивное поведение чаще всего возникает из-за желания оторваться от реальности и попасть в созданный сознанием мир [2].

Интернет-зависимость формируется постепенно и проходит на пути своего развития ряд стадий: стадия легкой увлеченности; стадия увлеченности с формированием потребности к уходу от реальности; стадия зависимости с изменением ценностно-смысловой сферы личности и проявлениями социализированной и индивидуализированной форм зависимости; стадия привязанности, когда самостоятельно отказаться от зависимости человек уже не может [12]. Процесс ухода от реальности, привязанности к предмету или действию, сопровождается развитием интенсивных эмоций и принимает такие размеры, что начинает управлять жизнью человека, лишает его воли к противодействию зависимости [3].

Из исследований Бойко Е.И. ясно, что проблема аддиктивного поведения у детей подросткового возраста, объясняется следующими детерминантами: несовпадением требований нормы с требованием жизни; несоответствием требований жизни интересам данной личности [4].

Родоначалниками психологического изучения феноменов зависимости от Интернета К. Янг подчеркивается, что большая часть Интернет – зависимых находится в Сети ради общения [11].

Социальная сеть в научной литературе трактуется как разветвленные взаимосвязи отдельного человека с другими людьми [7]. Понятие сети, как системы человеческих взаимоотношений, быстро набрало популярность, и во второй половине XX века активно использовалось для обозначения любых

отношений («партнерские сети», «сеть одноклассников» и т.д.) [4]. Современное понятие социальных сетей – это сайты, построенные с упором на личную информацию и поиск контактов [11].

Зависимость от социальных сетей – это род зависимости, при котором человек испытывает моральное удовлетворение: от поиска информации в интернете, также человек заводит бесцельные знакомства в интернете, не приводящие к развитию социальных контактов (с данной позиции люди ищут по различным параметрам себе собеседников, общаются, но при этом не приносят пользы для развития своей личности) [13;14].

Исследование «Фонда Развития Интернет» позволило определить круг потребностей, которые подростки удовлетворяют с помощью Интернета [6]. Среди них потребности: в автономии и самостоятельности; в самореализации и признании; в познании; в общении, в принадлежности к группе по интересам, в любви; в обладании [5].

Экспериментальная работа, направленная на профилактику зависимости от социальных сетей у подростков, проводилась с 2 октября 2019 года по 20 февраля 2020 года, на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 26 с углубленным изучением отдельных предметов» Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан.

Изучение уровня зависимости от социальных сетей проводилось в 4 группах (общее количество 96 человек): младшие (11 – 12 лет) и старшие (14 – 15 лет) подростки, в каждой из них вывели экспериментальную и контрольную группу. В ходе исследования были применены методики: Шкала интернет – зависимости Чена, Тест на интернет – зависимость (С.А. Кулаков), Тест на интернет-зависимость Кимберли Янг (адаптация – В.Буровой).

Результаты. Проведенное исследование показало, что среди младших подростков 21% опрошенных респондентов отличается высоким уровнем зависимости от социальных сетей. Такие подростки становятся более раздражительными, агрессивными, реальное общение со сверстниками у них замещается виртуальным, появляется неорганизованность, безответственность, импульсивность, эмоциональная неустойчивость, склонность к чувству вины, низкая стрессоустойчивость, склонность к приукрашиванию собственной персоны, неуверенность в себе, нарушение режима дня.

Таблица 1. – Обобщенные результаты проведенного исследования по выявлению зависимости от социальных сетей у подростков на констатирующем этапе эксперимента, %

	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	Младшие подростки			Старшие подростки			Младшие подростки			Старшие подростки		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
Методика «Шкала интернет – зависимости Чена»	22	64	14	36	57	7	14	57	29	29	57	14
Методика «Тест на интернет – зависимость (С.А. Кулаков)»	21		79	36		64	21		79	43		57
Методика «Тест на интернет – зависимость К. Янг»	21,5	57	21,5	22	64	14	22	64	14	14	64	22

22% опрошенных респондентов отличаются низким уровнем зависимости от социальных сетей. Такие подростки самостоятельно регулируют время нахождения в сети, минимизируют его, уделяют больше времени на общение с друзьями, родителями, своевременно выполняют домашние обязанности и задания.

57% обследованных подростков отличаются средним уровнем зависимости от социальных сетей. Данных подростков мы отнесли к «группе риска», что обусловлено чрезмерным увлечением ими социальными сетями, низким уровнем компьютерной культуры; эмоциональной нестабильностью обучающихся (повышенной тревожности, агрессивности, враждебности, конфликтности; наличие проблем в общении со сверстниками и взрослыми, ориентации в большой степени на материальные ценности).

Среди старших подростков выявлено 30% респондентов с высоким уровнем зависимости от социальных сетей. У таких подростков нарушен режим дня, они отличаются раздражительностью, агрессивностью, реальное общение у них замещается виртуальным, они становятся все более и более неорганизованными, безответственными, импульсивными, эмоционально неустойчивыми, неуверенными в себе и др.

Только 15% опрошенных респондентов отличаются низким уровнем зависимости от социальных сетей. 55% подростков находятся на среднем уровне зависимости от социальных сетей и входят, таким образом, в «группу риска». Наиболее подвержены зависимому состоянию те подростки, которые не ведут активный образ жизни, общественную деятельность. С помощью социальных сетей, они выдают желаемый образ за действительный, проживая иллюзорную жизнь.

Проведенное исследование показало, что подавляющее число и младших, и старших подростков входят в группу риска по

формированию зависимости от социальных сетей. Полученные результаты показали, что необходимо проводить специальную профилактическую работу, направленную на формирование у подростков компьютерной культуры; способствовать формированию понимания учащимися негативного влияния социальных сетей на их личность, развивать волевые качества, навыки саморегуляции эмоциональной сферы; способствовать увеличению интереса детей к различным видам досуговой деятельности и др.

Опираясь на полученные в ходе проведения настоящего исследования результаты, нами была разработана и реализована программа профилактики зависимости от социальных сетей у подростков.

В рамках реализации данной программы решались следующие задачи: организация классных часов, внеклассных мероприятий, с целью информирования обучающихся о проблеме зависимости от социальных сетей; формирование культуры взаимодействия родителей и ребёнка в отношении социальных сетей; формирование адекватного отношения к Интернету и социальным сетям; увеличение интереса детей к различным видам досуговой деятельности.

Успешной реализации программы способствовали следующие организационно-педагогические условия: наличие мероприятий, направленных на обучение подростков правилам безопасного поведения в социальных сетях; дифференциация применяемых форм и методов работы в зависимости от степени вовлечения младших и старших подростков в социальные сети; создание на базе школы условий для активного взаимодействия всех участников образовательного процесса: обучающихся, их родителей и педагогов.

Таблица 2. – Блоки программы профилактики зависимости от социальных сетей у подростков экспериментальной группы

Условия	Блоки	Мероприятия
Мероприятия, направленные на обучение подростков правилам безопасного поведения в социальных сетях	Работа с родителями	Беседа на тему: «Информационная этика и правовые аспекты защиты информации»; Тренинг на тему: «Опасности, с которыми дети могут столкнуться в сети»; Разработка памятки: «Как не следует вести себя в сети». Выступление на родительском собрании на тему: «Быть или не быть Интернету в компьютере вашего ребенка?» Анкетирование «Знают ли родители, с кем общается их ребенок в сети?»
	Работа с подростками	Решение ситуативных задач на тему «Информация и безопасность»; Тренинг на тему: «Основы безопасности при работе в сетях»; Беседа на тему: «Здоровье и безопасность детей в мире компьютерных технологий и интернета»
	Работа с педагогами	Ознакомление педагогов с нормативными документами; Беседа на тему: «Безопасное общение детей в интернете»; Разработка памятки: «Как следует вести себя в сети»
Дифференциация применяемых форм и методов работы в зависимости от степени вовлечения школьников в социальные сети	Работа с родителями	Групповая тематическая дискуссия на тему: «Как хорошо вы знакомы с социальными сетями»; Ролевая игра на тему: «Ребенок в социальных сетях»; Разработка рекомендаций на тему: «Берегите детей от виртуальной зависимости»
	Работа с подростками	Социально-психологический тренинг на тему: «Дети и социальные сети»; Воспитательное занятие на тему: «Суд над социальными сетями»; Индивидуальная беседа на тему: «Секреты в социальных сетях»
	Работа с педагогами	Разработка буклетов для подростков на тему: «Как избежать интернет-зависимость от социальных сетей»; Мастер-класс на тему: «Тренинг, как форма обучения пользования социальными сетями»; Дискуссия на тему: «Какие сложности возникают при общении с подростком»
Условия для активного взаимодействия всех участников образовательного процесса: обучающихся, их родителей и педагогов	Работа с родителями	Совместные мероприятия с детьми: походы; распределение обязанностей дома; вовлечение родителей в оздоровительно-спортивные соревнования; Дни открытых уроков; Турнир знатоков на тему: «Интернет и социальные сети»
	Работа с подростками	Трудовое воспитание, как альтернатива социальным сетям; Вовлечение подростков в волонтерскую деятельность; Оздоровительно-спортивные мероприятия: «Зарница», соревнование «Баскетболенок», спортивная эстафета
	Работа с педагогами	КТД на тему: «Социальные сети»; Спортивные соревнования; Походы, экскурсии.

Апробация программы доказала ее эффективность. Так, повторная диагностика по методике «Шкала интернет – зависимости Чена» показала, что высокий уровень зависимости от социальных сетей в экспериментальной группе снизился с 22% до 14%, в то время, как в контрольной группе он остался на прежнем уровне.

Средний уровень зависимости от социальных сетей в экспериментальной группе снизился с 64% до 50%. Количество подростков с низким

уровнем зависимости от социальных сетей увеличилось с 14% до 36%. Наглядно анализ результатов отображен на рисунке 1.

Повторная диагностика по методике «Шкала интернет – зависимости Чена», проведенная в экспериментальной группе старших подростков, показала, что количество обучающихся с высоким уровнем зависимости в экспериментальной группе снизилось с 36% до 21%, в контрольной группе показатели сохранились на прежнем уровне.

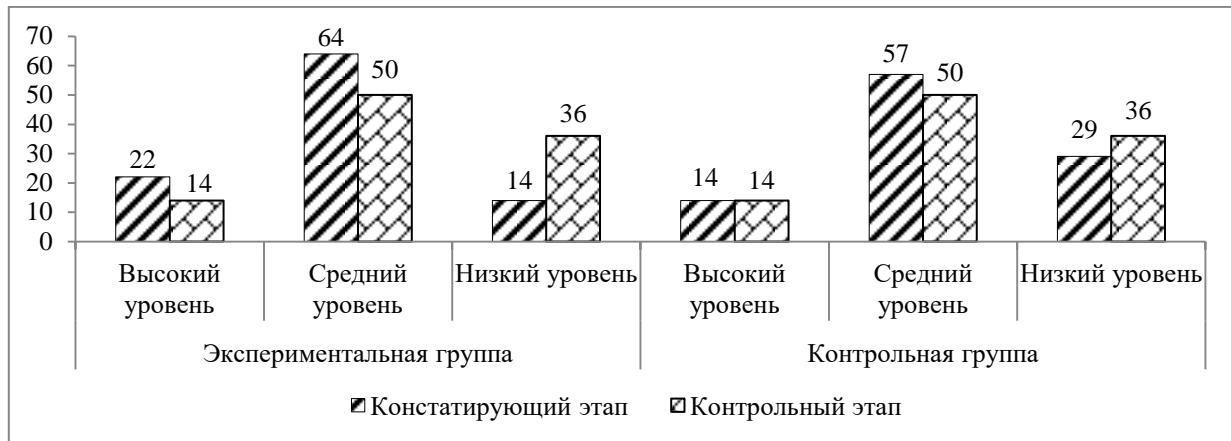


Рисунок 1. – Данные, полученные в ходе проведение методики «Шкала интернет – зависимости Чена» в экспериментальной и контрольной группах младших подростков на констатирующем и контрольном этапах исследования, %

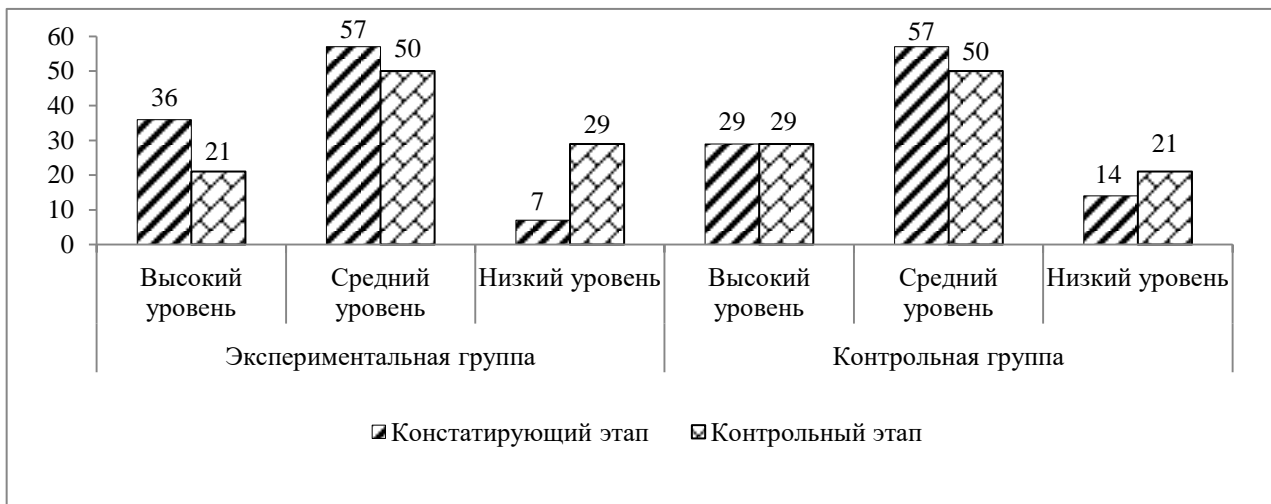


Рисунок 2. – Данные, полученные в ходе проведение методики «Шкала интернет – зависимости Чена» в экспериментальной и контрольной группах старших подростков на констатирующем и контрольном этапах исследования, %

Средний уровень зависимости от социальных сетей в экспериментальной группе снизился с 57% до 50%. Количество респондентов с низким уровнем зависимости от социальных сетей в экспериментальной группе возросло с 7% до 29%, а в контрольной с 14% до 21%. Наглядно данные отображены на рисунке 2.

Данные полученные в результате повторного проведения методики «Тест на интернет – зависимость (С.А. Кулаков)», показывают положительную динамику, обусловленную эффективностью проведенной программы. У младших подростков, высокий уровень зависимости от социальных сетей в экспериментальной группе снизился с 21% до 7%.

Количество подростков с низким уровнем зависимости от социальных сетей в экспериментальной группе увеличилось с 79% до

93%. Наглядно, результаты повторного проведения диагностики представлены на рисунке 3.

Данные, полученные в результате повторного проведения методики «Тест на интернет – зависимость (С.А. Кулаков)», также показывают положительную динамику, обусловленную эффективностью программы. У старших подростков, высокий уровень зависимости от социальных сетей в экспериментальной группе снизился с 36% до 29%.

Число старших подростков с низким уровнем зависимости от социальных сетей в экспериментальной группе увеличилось с 64% до 71%. В контрольной группе показатели остались на прежнем уровне. Наглядно, результаты повторного проведения диагностики представлены на рисунке 4.

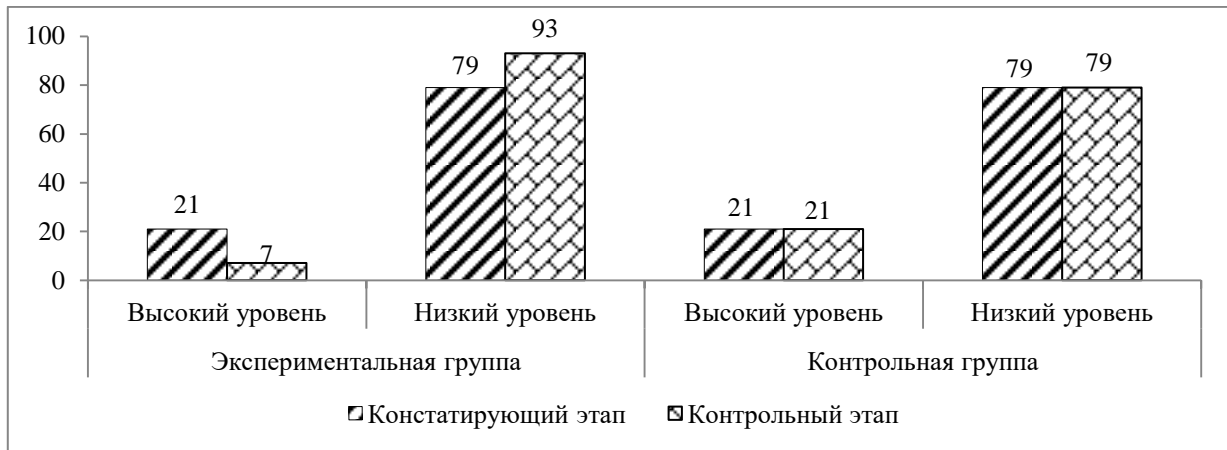


Рисунок 3. – Данные, полученные в ходе проведения методики «Тест на интернет – зависимость (С.А. Кулаков)» в экспериментальной и контрольной группах младших подростков на констатирующем и контрольном этапах исследования, %

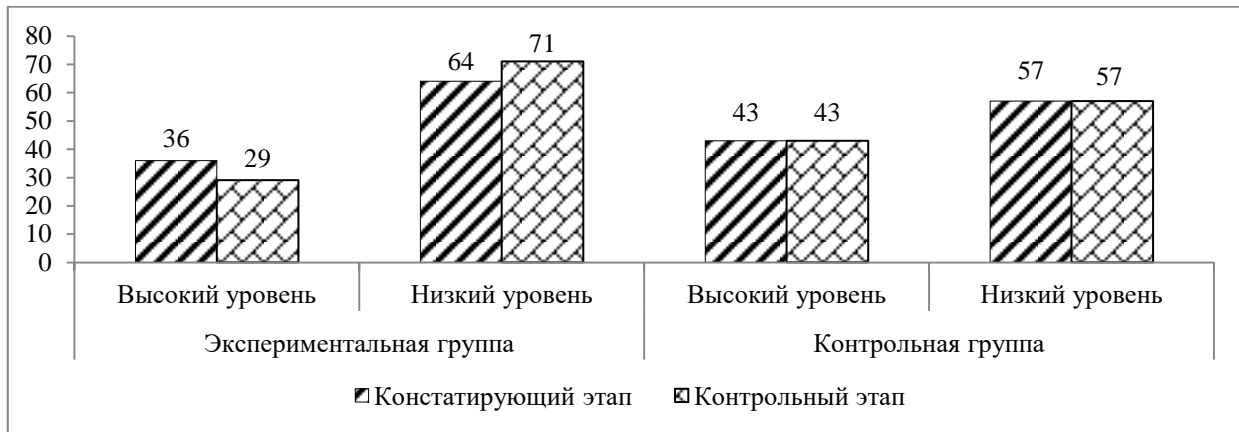


Рисунок 4. – Данные, полученные в ходе проведения методики «Тест на интернет – зависимость (С.А. Кулаков)» в экспериментальной и контрольной группах старших подростков на констатирующем и контрольном этапах исследования, %.

Данные полученные в ходе повторного проведения диагностики по методике «Тест на интернет – зависимость К. Янг (в адаптации В. Буровой)», показывают положительную динамику и у младших подростков. Высокий уровень зависимости от социальных сетей в экспериментальной группе снизился с 21,5% до 14%. Средний уровень зависимости от социальных сетей в экспериментальной группе снизился с 57% до 50%.

Число подростков с низким уровнем зависимости от социальных сетей в экспериментальной группе увеличилось с 21% до 36%. Наглядно, результаты повторного проведения диагностик представлены на рисунке 5.

Данные полученные в ходе повторного проведения диагностики по методике «Тест на интернет – зависимость К. Янг (в адаптации В. Буровой)», показывают положительную динамику у старших подростков. Высокий уровень интернет зависимости в

экспериментальной группе снизился с 22% до 14%. Средний уровень интернет-зависимости в экспериментальной группе снизился с 64% до 50%. В контрольной группе показатели остались на прежнем уровне.

Количество подростков с низким уровнем интернет-зависимости в экспериментальной группе увеличилось с 14% до 36%. Наглядно, результаты повторного проведения диагностики представлены на рисунке 6.

Таким образом, сравнительный анализ результатов диагностических методик на констатирующем и контрольном этапах исследования показал, что у младших подростков высокий уровень снизился с 21% до 14%. Средний уровень снизился с 57% до 50%. Низкий уровень увеличился с 22% до 36%.

У старших подростков высокий уровень снизился с 30% до 21%. Средний уровень с 55% до 50%. Низкий уровень увеличился с 15% до 29%.

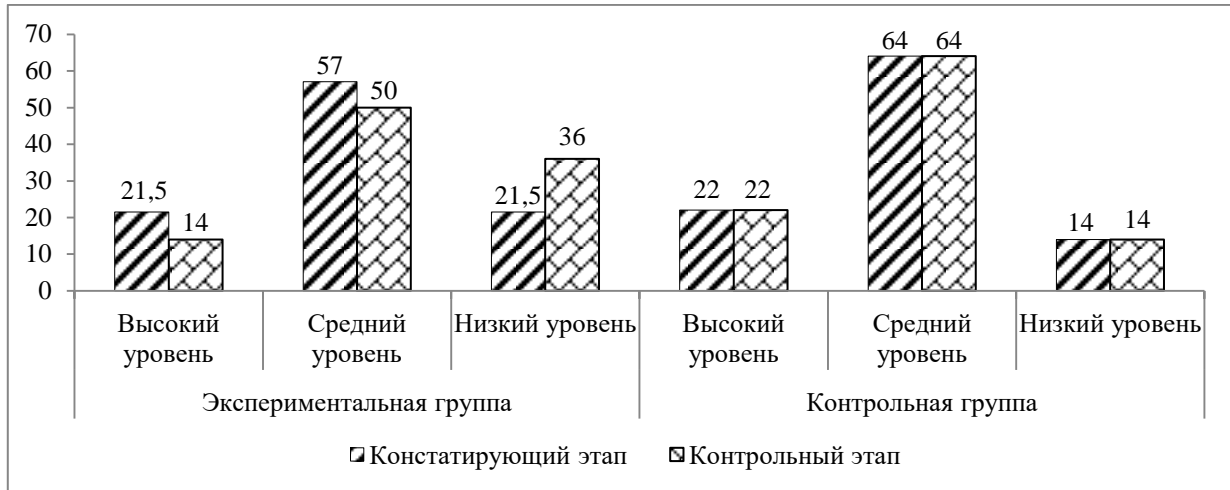


Рисунок 5. – Данные, полученные в ходе проведения методики «Тест на интернет – зависимость К. Янг (в адаптации В. Буровой)» в экспериментальной и контрольной группах младших подростков на констатирующем и контрольном этапах исследования, %

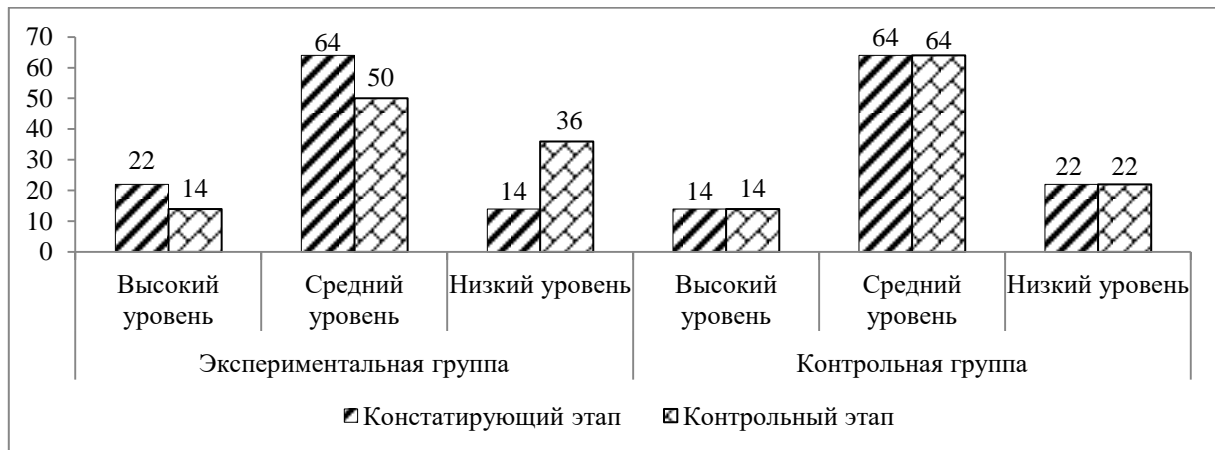


Рисунок 6. – Данные, полученные в ходе проведения методики «Тест на интернет – зависимость К. Янг (в адаптации В. Буровой)» в экспериментальной и контрольной группах старших подростков на констатирующем и контрольном этапах исследования, %

Полученные результаты позволяют сформулировать вывод о том, что старшие подростки, в целом, отличаются более выраженными показателями зависимости от социальных сетей, чем младшие подростки. В результате реализации программы в экспериментальных группах и младших, и старших подростков, произошло снижение количества зависимых от социальных сетей, чему способствовало формирование у участников программы адекватной позиции по проблеме зависимости от социальных сетей; формирование значимых социальных умений и качеств личности, приобретение нового социального опыта.

Заключение. Обобщая полученные результаты, подчеркнем, что проблема зависимости подростков от социальных сетей является одной из острейших современных проблем. Именно поэтому поиск путей ее

решения привлекает внимание многих исследователей. Профилактика зависимости от социальных сетей будет эффективной, при условии реализации мероприятий, направленных на обучение подростков правилам безопасного поведения в социальных сетях; дифференциации применяемых форм и методов работы в зависимости от уровня зависимости младших и старших подростков в социальные сети; создания на базе школы условий для активного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Апробированная программа профилактики предназначена для реализации ее в образовательной организации, имеющей широкие возможности в создании условий для личностного развития и самореализации детей, а также в рамках вторичной профилактики, целью которой является раннее выявление несовершеннолетних,

склонных к формированию зависимости от социальных сетей и ориентирована на развитие здоровых, адекватных форм поведения, способствующих решению задач младшего и старшего подросткового возраста, на помощь подростку в развитии коммуникативной компетентности и культуры использования

социальных сетей, что в свою очередь снижает риск проявления зависимости от них. Результаты исследования показали, что профилактическая работа оказала положительное влияние на подростков и способствовала снижению проявлений предрасположенности к интернет-зависимости в социальных сетях среди них.

Литература:

1. Бойко Е.И., Головин С.Ю. Подростки и социальные сети – проблема ли это? / Е.И. Бойко, С.Ю. Головин. - Мн.: Харвест, 2010. - 134 с.
2. Бубнова И.С. Интернет-зависимое поведение подростков и старшеклассников: изучение и профилактика: коллективная монография / И.С. Бубнова // Теория и практика социально-психологического сопровождения личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации. – Иркутск. - 2017. - С. 199-218.
3. 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.
4. Войскунский А.Е. Концепции зависимости и присутствия применительно к поведению в Интернете / А.Е. Войскунский // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. - 2015. - № 4(33). - С. 6.
5. Завалишина О.В., Репринцева Е.А. Педагогическая поддержка подростков, склонных к интернет – зависимости: научно-методический журнал / О.В. Завалишина, Е.А. Репринцева // Психолого-педагогический поиск. - 2011. - № 2(18). - С. 48-57.
6. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы: учебное пособие / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. - М., 2019. - 352 с.
7. Короленко Ц.П., Овчинников А.А. Социально-психологические характеристики при формировании аддиктивного поведения / Ц.П. Короленко, А.А. Овчинников, А.Н. Султанова, А.Ю.

- Неустроева // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2019. - 119(1). – С. 69-71.
8. Печенкин В.В., Королёв М.С., Димитров Л.В. Прикладные аспекты использования алгоритмов ранжирования для ориентированных взвешенных графов (на примере графов социальных сетей) / В.В. Печенкин, М.С. Королёв, Л.В. Димитров // Труды СПИИРАН. - 2018. - Вып. 61. - С. 94-11.
9. Прохорова Л.В. Роль социальных сетей в преодолении социальной эксклюзии пожилых людей в современном обществе / Л.В. Прохорова // Вестник НГУЭУ. - 2018. - №4. - С. 199-205.
10. Юрьева Л.Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Большот. - Днепропетровск: Пороги, 2016. - 196 с.
11. Янг К.С. Диагноз – интернет-зависимость / К.С. Янг // Мир интернет. - 2015. - № 3. - С. 66-70.
12. Bubnova I., Samigulina A., Mishchenko V., Ishmuradova A., Gurbanova F., Kurbanov R. Students' internet dependence prevention program development. – Espacios. - Vol. 39 (# 02) Year 2018. Page 14.
13. Minakhmetova A.Z., Pyanova E.N., Bochkareva N.G. Digital socialization of teenagers/Talent Development and Excellence. - 2020. - Vol.12, Is.3. - P. 292-300.
14. Neverkovich S., Bubnova I., Kosarenko N., Sakhieva R., Sizova Z., Zakharova V., Sergeeva M. Students' Internet Addiction: Study and Prevention. - EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. - 2018; 14(4):1483–1495

References:

1. Boyko E.I., Golovin S.Yu. Teens and social media - is this a problem? / E.I. Boyko, S.Yu. Golovin. - Minsk: Harvest, 2010. - 134 p.
2. Bubnova I.S. Internet-addicted behavior of adolescents and high school students: study and prevention: collective monograph / I.S. Bubnova // Theory and practice of social and psychological support of a person in a difficult life situation. - Irkutsk. - 2017. - S. 199-218.
3. 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.
4. Voiskunsky A.E. The concept of addiction and presence in relation to behavior on the Internet / A.E. Voiskunsky // Medical psychology in Russia: electron. scientific. zhurn. - 2015. - № 4 (33). - С. 6.

5. Zavalishina O.V., Reprintseva E.A. Pedagogical support of adolescents prone to Internet addiction: scientific and methodological journal / O.V. Zavalishina, E.A. Reprintseva // Psychological and pedagogical search. - 2011. - № 2(18). - S. 48-57.
6. Zmanovskaya E.V., Rybnikov V.Yu. Deviant behavior of a person and a group: a tutorial / E.V. Zmanovskaya, V.Yu. Rybnikov. - М., 2019. - 352 p.
7. Korolenko Ts.P., Ovchinnikov A.A. Socio-psychological characteristics in the formation of addictive behavior / Ts.P. Korolenko, A.A. Ovchinnikov, A.N. Sultanova, A.Yu. Neustroeva // Journal of Neurology and Psychiatry. S.S. Korsakov. - 2019. - 119 (1). - S. 69-71.
8. Pechenkin V.V., Korolev M.S., Dimitrov L.V. Applied aspects of using ranking algorithms for directed weighted graphs (by the example of social network graphs) / V.V. Pechenkin, M.S. Korolev, L.V. Dimitrov // Proceedings of SPIIRAS. - 2018. - Issue. 61. - С. 94-11.

9. Prokhorova L.V. The role of social networks in overcoming the social exclusion of older people in modern society / L.V. Prokhorov // Bulletin of NSUEU. - 2018. - № 4. - S. 199-205.

10. Yurieva L.N. Computer addiction: formation, diagnostics, correction and prevention: monograph / L.N. Yurieva, T.Yu. Bolbot. - Dnepropetrovsk: Thresholds, 2016. - 196 p.

11. Young K.S. Diagnosis - Internet addiction / K.S. Young // World of the Internet. - 2015. - № 3. - P. 66-70.

12. Bubnova I., Samigulina A., Mishchenko V., Ishmuradova A., Gurbanova F., Kurbanov R. Students

'internet dependence prevention program development. - Espacios. - Vol. 39 (# 02) Year 2018. Page 14.

13. Minakhmetova A.Z, Pyanova E.N, Bochkareva N.G, Digital socialization of teenagers // Talent Development and Excellence. - 2020. - Vol.12, Is.3. - P. 292-300.

14. Neverkovich S., Bubnova I., Kosarenko N., Sakhieva R., Sizova Z., Zakharova V., Sergeeva M. Students' Internet Addiction: Study and Prevention. - EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. - 2018; 14 (4): 1483-1495

19.00.07 – Педагогическая психология



УДК 159

Исследование психологического здоровья студентов инклюзивного вуза

Study on students' psychological health at inclusive university

Соловей Л.Б., Московский государственный гуманитарно-экономический университет, larisa311@rambler.ru

Solovey L., Moscow State University of Humanities and Economics, larisa311@rambler.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.029

Ключевые слова: психологическое здоровье, студенты с особыми образовательными потребностями, студенты нарушениями опорно-двигательного аппарата, студенты условно здоровые, трудности адаптации, ресурсы здоровья.

Keywords: psychological health, students with special educational needs, students with disorders of the musculoskeletal system, students who are conditionally healthy, adaptation difficulties, health resources.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в последние годы меняются подходы к осмыслению инвалидности и понятию «ограниченные возможности здоровья». Цель статьи заключается в том, чтобы привлечь внимание к психологическому здоровью лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Новизна статьи заключается в том, что автор статьи приводит сравнительные результаты эмпирического исследования психологического здоровья студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и условно здоровых студентов. Эмпирическое исследование проведено на выборке 28 человек (14 условно здоровых студентов, 14 студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата). На основании проведенного исследования с использованием статистических данных автор статьи делает предварительный вывод, что психологическое здоровье студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата не отличается от психологического здоровья условно здоровых студентов. Полученные результаты могут быть использованы педагогами в инклюзивном образовании при работе с детьми-инвалидами из указанной нозологической группы.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that in the recent years, approaches to understanding disability and the concept of «limited health opportunities» have changed. The purpose of the article is to pay attention to the psychological health of people with disorders of the Musculo-skeletal system. The novelty of the article is that the author provides comparative results of an empirical study of the psychological health of students with disorders of the musculoskeletal system and conditionally healthy students. An empirical study was conducted on a sample of 28 people (14 conditionally healthy students, 14 students with musculoskeletal disorders). Based on the use of mathematical statistics, the author makes a preliminary conclusion that the psychological health of students with disorders of the musculoskeletal system does not differ from the psychological health of conditionally healthy students. The results obtained can be used by teachers in inclusive education when working with children with disabilities from this nosological group.

Введение. В последние годы меняются подходы к осмыслению инвалидности и понятию «ограниченные возможности здоровья». В политике государства в области образования заложена возможность получения профессионального образования для людей с проблемами здоровья, что расширяет возможности людей с проблемами в развитии.

Существует мнение, что студенты с инвалидностью, начав учиться в вузе, могут испытывать определенные трудности в адаптации к коллективу, не только в силу своих физических

недостатков, но и определенных психологических проблем. Вместе с тем психологические проблемы могут быть присущи не только студентам с ограниченными возможностями здоровья, но и условно здоровым студентам. Есть ли отличие в психологическом здоровье студентов с ограниченными возможностями здоровья и условно здоровых студентов? Московский государственный гуманитарно-экономический университет является инклюзивным вузом, где основной контингент инвалидов – студенты с нарушениями опорно-

двигательного аппарата, поэтому целью нашего исследования явилось, прежде всего, изучение психологического здоровья студентов из этой группы.

Материалы и методы исследования. Проблеме изучения психологического здоровья уделяли внимание многие авторы, в частности, В.А. Ананьев [1], С.Я. Долецкий [2], И.В. Дубровина [3], А.А. Крылов [5], О.В. Хухлаева [11] и др. В настоящее время имеются исследования, касающиеся психологического здоровья студентов с ограниченными возможностями здоровья. В некоторых из этих исследований отмечаются негативные особенности психологического здоровья лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [9].

А. Адлер впервые поставил вопрос о том, что дефицит телесных ресурсов имеет разные психологические следствия для человека [12]. Им были открыты и описаны явления компенсации и сверхкомпенсации, которые могут осуществляться как за счет сверхразвитого слуха и обоняния, к примеру, у незрячих, силы рук у людей с опорно-двигательными нарушениями, так и за счет повышенного честолюбия, мотивации достижения и власти у людей низкого роста – т.е. психологических ресурсов.

Одним из главных факторов, определяющих направление развития лиц с ОВЗ, с точки зрения Д.А. Леонтьева, Л.А. Александровой, А.А. Лебедевой, являются психологические ресурсы [8]. В числе психологических ресурсов Д.А. Леонтьев называет: психологические ресурсы устойчивости, психологические ресурсы саморегуляции, мотивационно-смысловые ресурсы и инструментальные ресурсы [7].

В исследовании по изучению психологического здоровья, проведенном в Московском государственном гуманитарно-экономическом университете, приняли участие 28 студентов: 14 студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и 14 условно здоровых студентов [10].

В исследовании были использованы следующие методики: тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (автор Д.А. Леонтьев), методика «Индивидуальная модель психологического здоровья» (ИМПЗ) (автор А.В. Козлов) [4].

Тест СЖО содержит следующие шкалы: цели жизни; процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; результативность жизни или удовлетворенность самореализацией; локус контроля – я; локус контроля – жизнь или управляемость жизни; общий показатель осмысленности жизни.

Методика ИМПЗ содержит следующие шкалы: стратегический вектор – ориентация на цель; просоциальный вектор – стремление быть собой; Я-вектор – физическое благополучие; творческий вектор – творческое самовыражение; духовный вектор – духовность/религиозность; интеллектуальный вектор – интеллектуальное развитие и совершенствование; семейный вектор – семейное благополучие; гуманистический вектор – гуманистическая позиция; психологическое здоровье – суммарный показатель психологического здоровья.

Результаты исследования. Диагностика по методике СЖО выявила следующие средние показатели по шкалам:

Субшкала «цели жизни» (ЦЖ). Средний показатель по данной шкале у условно здоровых студентов – 28, у студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 34,1.

Субшкала «процесс жизни» (ПЖ). Средний показатель у условно здоровых студентов – 26, у студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 31,1.

Субшкала «результат жизни» (РЖ). Средний показатель у условно здоровых студентов – 22,88, у студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 28,55.

Субшкала «локус контроля Я» (ЛК-Я) у условно здоровых студентов – 21, у студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 22,17.

Субшкала «локус контроля жизни» (ЛК-Ж). Средний показатель у условно здоровых студентов – 26,88, у студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 31,3.

Общий показатель осмысленности жизни (ОЖ). Средний общий показатель у условно-здоровых студентов – 124,76, у студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 147,22.

Результаты по всем шкалам как у студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, так и у условно здоровых студентов находятся на среднем уровне, за исключением субшкалы «результат жизни». Самооценка по субшкале «результат жизни» у студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата оказалась выше, чем у условно здоровых студентов, что может говорить о том, что студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата больше удовлетворены самореализацией на текущий момент жизни. Общий показатель осмысленности жизни как у условно здоровых студентов, так и студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата находится на высоком уровне. Человека, направленного на поиск смысла в своих

действиях, с точки зрения Д.А. Леонтьева, характеризует «способность строить перспективу будущего, конструировать и сравнивать разные варианты поведения, ставить и достигать цели, искать и находить смысл своих действий и своей жизни, он направлен в будущее и способен делать свой выбор» [6]. То есть, на основании полученных результатов, можно предположить,

что и условно здоровые студенты и с нарушениями опорно-двигательного аппарата обладают этими качествами. У студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата осмысленность жизни при этом оказалась намного выше, чем у условно здоровых студентов.

Средние показатели по шкалам методики СЖО представлены на рисунке 1.

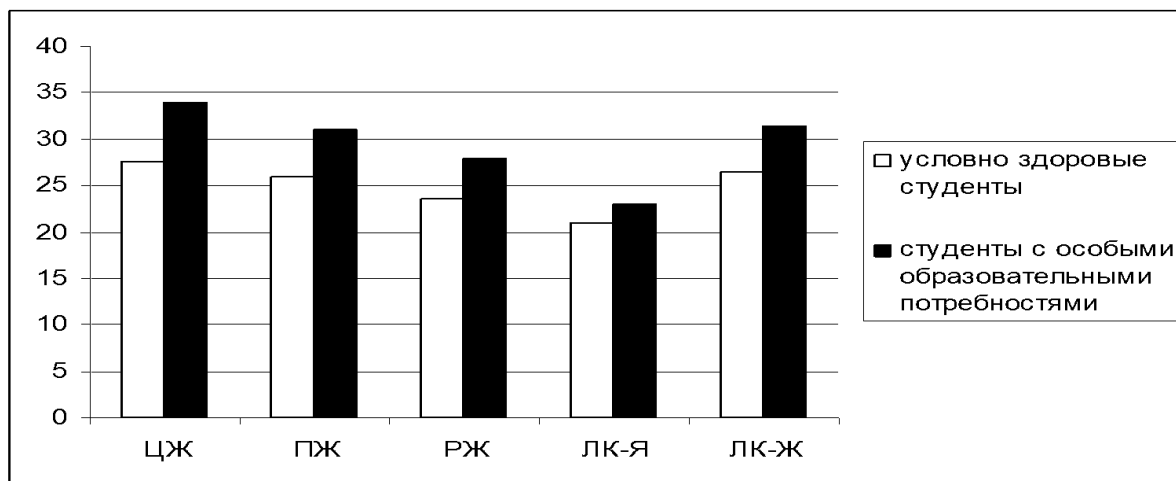


Рисунок 1. – Средние показатели по шкалам методики СЖО у условно-здоровых студентов и студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Достоверность различий в показателях условно здоровых студентов и студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, выявленных по методике СЖО, определялась с помощью коэффициента Манна-Уитни. Сравнение эмпирического значения критерия с критическим для $p=0,05$ показало, что различия не значимы.

Диагностика психологического здоровья с помощью теста ИМПЗ показал: по шкале «стратегический вектор» 64,3% студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеют высокий уровень, 28,6% – средний уровень, 7,1% – низкий уровень; 50% условно здоровых студентов имеют высокий уровень, 42,9% – средний уровень ориентации на цель, 7,1% – низкий уровень.

По шкале «просоциальный вектор» 42,9% студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата показали высокий уровень, 50% – средний, 7,1% – низкий. Среди условно здоровых студентов высокий уровень показали 35,7% студентов, 57,1% – средний, 7,1% – низкий.

По шкале «я – вектор» (физическое благополучие) 35,7% студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата показали высокий уровень; 64,3% – средний уровень; среди условно здоровых студентов высокий уровень

показали 14,3% студентов; 85,7% – средний уровень.

По шкале «творческий вектор» 42,9% студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата показали высокий уровень; 57,1% – средний; среди условно здоровых студентов высокий уровень показали 7,1%, 85,7% – средний, 7,1% – низкий уровень.

По шкале «духовный вектор» 50% студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата показали высокий уровень, 42,9% – средний уровень, 7,1% – низкий уровень; 7,1% условно здоровых студентов – высокий уровень, 85,7% – средний уровень, 7,1% – низкий.

По шкале «интеллектуальный вектор» 50% студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата показали высокий уровень, 50% – средний уровень, среди условно здоровых студентов 21,4% показали высокий уровень, 78,6% – средний.

По шкале «семейный вектор» 14,3% студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата показали высокий уровень, 64,3% – средний уровень, 21,4% – низкий, среди условно здоровых студентов 35,7% показали высокий уровень, 50% – средний уровень, 14,3% – низкий.

По шкале «гуманистический вектор» 7,1% студентов с нарушениями опорно-двигательного

аппарата показали высокий уровень, 85,7% – средний уровень, 7,1% – низкий уровень, среди условно здоровых студентов показали высокий уровень 14,3%, 71,4% – средний уровень, 14,3% – низкий уровень.

Средний общий показатель ИМПЗ студентов с особыми образовательными потребностями – 54,1, условно здоровых студентов – 49,3.

Средние показатели по всем шкалам теста ИМПЗ представлены на рисунке 2.

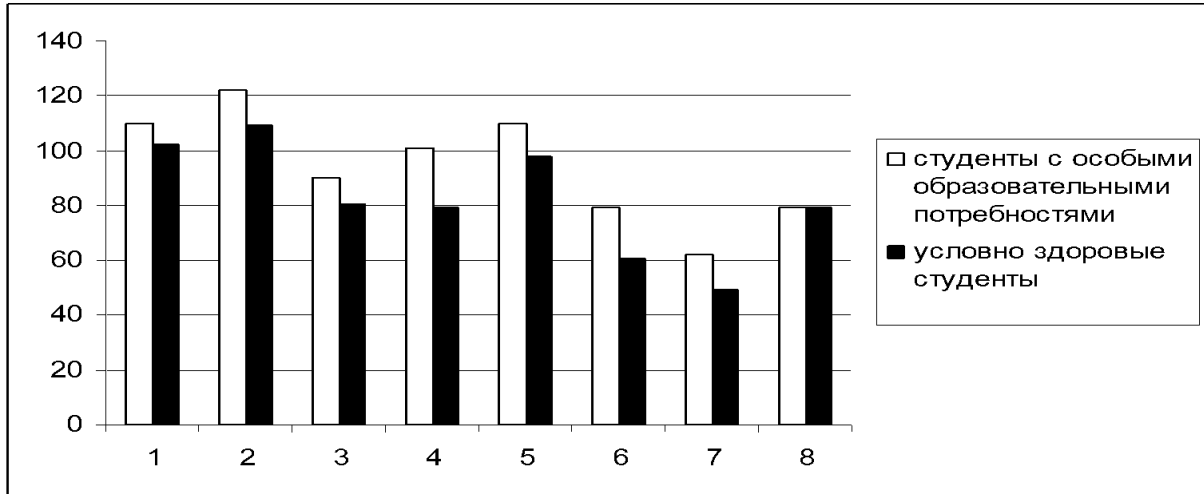


Рисунок 2. – Средние показатели по шкалам теста ИМПЗ для условно здоровых студентов и студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Результаты по методике ИМПЗ показывают, что показатели по всем шкалам у студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата так же, как и в предыдущем тесте, несколько выше, чем у условно здоровых студентов, за исключением шкалы «семейный вектор». Возможно, студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата, учитывая свое физическое состояние, считают, что у них шансы на создание семьи небольшие.

Достоверность различий в показателях условно здоровых студентов и студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, выявленных по методике ИМПЗ, определялась с помощью коэффициента Манна-Уитни. Результаты вычисления показали, что эмпирическое значение критерия 70,5. Сравнение эмпирического значения критерия с критическим для $p=0,05$ показало, что различия не значимы (U критическое – 55).

Исследование, проведенное по тестам СЖО и ИМПЗ, показали, что психологическое здоровье студентов с нарушениями опорно-двигательного

аппарата и условно здоровых студентов практически не отличаются друг от друга.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать предварительный вывод о том, что психологическое здоровье студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата не отличается от психологического здоровья условно здоровых студентов. Эксперимент проведен на небольшой выборке. В дальнейшем необходимы дополнительные исследования для подтверждения результатов данного эксперимента. Результаты дальнейших исследований могут иметь большую практическую значимость, так как в исследованиях, касающихся психологического здоровья студентов с ограниченными возможностями здоровья, большей частью отмечаются негативные особенности данной категории студентов. Важным направлением исследования может явиться изучение психологического здоровья студентов с инвалидностью разных нозологических групп, а также ресурсов, определяющих направление их развития.

Литература:

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья: Книга 1 / В.А. Ананьев // Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006. - 384 с.
2. Долецкий С.Я. Все начинается с детства / С.Я. Долецкий. – М.: Педагогика, 1983. – 208 с.

3. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровья в контексте психологической культуры личности / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. - № 3(20). - 2009.

4. Козлов А.В. Методика диагностики психологического здоровья / А.В. Козлов // Перспективы Науки и Образования. - 2014. - № 6(12).

5. Крылов А.А. Психология: учебник: 2-е изд. / А.А. Крылов. - Издательство Проспект, 2005.

6. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов / Д.А. Леонтьев // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе / Материалы II Международной научно-практической конференции. - Кострома, 2010. - Т. 2. - С. 40-42.

7. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии / Д.А. Леонтьев // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) / Материалы международной конференции; под ред. Д.А.Леонтьева. - М.: Смысл, 2005. - С. 36-49.

8. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного

профессионального образования / Д.А. Леонтьев, Л.А. Александрова, А.А. Лебедева. – М.: Смысл, 2017. – 79 с.

9. Павлова А.М. Субъективные особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья, препятствующие их успешной адаптации / А.М. Павлова // Молодой ученый. – 2016. – № 18(122). – С. 193-196.

10. Соловей Л.Б. Сопровождение психологического здоровья студентов инклюзивного вуза / Л.Б. Соловей // Инвалид в обществе XXI века / Материалы Всероссийской научно-практической конференции; под редакцией В.Д. Байрамова, И.Л. Литвиненко. - 2020. - С. 64-68.

11. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / О.В. Хухлаева. – М.: Издательский центр Академия, 2001. – 208 с.

12. Adler A. Studie über Minderwertigkeit von Organen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 1977.

References:

1. Ananiev V.A. Fundamentals of Health Psychology: Book 1 / V.A. Ananiev // Conceptual foundations of health psychology. - SPb.: Rech, 2006. - 384 p.

2. Doletsky S.Ya. It all starts from childhood / S.Ya. Doletsky. - M.: Pedagogika, 1983. - 208 p.

3. Dubrovina I.V. Mental and psychological health in the context of the psychological culture of the personality / I.V. Dubrovina // Bulletin of practical psychology of education. - № 3(20). - 2009.

4. Kozlov A.V. Methodology for the diagnosis of psychological health / A.V. Kozlov // Prospects for Science and Education. - 2014. - № 6(12).

5. Krylov A.A. Psychology: textbook: 2nd ed. / A.A. Krylov. - Publishing house Prospect, 2005.

6. Leontiev D.A. Psychological resources for overcoming stressful situations: to clarify basic constructs / D.A. Leontiev // Psychology of stress and coping behavior in modern Russian society / Materials of the II International scientific-practical conference. - Kostroma, 2010. - Т. 2. - С. 40-42.

7. Leontiev D.A. New horizons of the problem of meaning in psychology / D.A. Leontiev // The problem of meaning in the human sciences (to the 100th anniversary of

Viktor Frankl) / Materials of the international conference; ed. D.A. Leontieva. - M.: Smysl, 2005. - S. 36-49.

8. Leontiev D.A., Alexandrova L.A., Lebedeva A.A. Personality development and psychological support of students with disabilities in the conditions of inclusive professional education / D.A. Leontiev, L.A. Alexandrova, A.A. Lebedev. - M.: Smysl, 2017. - 79 p.

9. Pavlova A.M. Subjective features of students with disabilities that prevent their successful adaptation / A.M. Pavlova // Young scientist. - 2016. - № 18(122). - S. 193-196.

10. Nightingale LB Maintenance of psychological health of students of an inclusive university / L.B. Nightingale // Disabled in society of the XXI century / Materials of the All-Russian scientific-practical conference; edited by V.D. Bayramova, I. L. Litvinenko. - 2020. - S. 64-68.

11. Khukhlaeva O.V. Fundamentals of psychological counseling and psychological correction: Textbook for students of higher education. ped. study. institutions / O.V. Khukhlaeva. - M.: Publishing Center Academy, 2001. - 208 p.

12. Adler A. Studie über Minderwertigkeit von Organen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 1977.

19.00.07 – Педагогическая психология



УДК 37.018.43:004:159.923-057.875

Исследование влияния дистанционного формата обучения на личностные характеристики студента

The study of the distance education effect on the student's personal attributes

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

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

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.030

Ключевые слова: дистанционная форма обучения, образовательный процесс, цифровизация высшего образования, личность студента, тревожность, агрессивность, конфликтность.

Keywords: distance education, educational process, digitalization of higher education, student's personality, anxiety, aggressiveness, conflictness.

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена трансформацией процесса учебной деятельности при переходе на дистанционный формат образования в условиях социальной изоляции.

Цель статьи состоит в выявление положительных и отрицательных сторон дистанционного формата, а также психологических, социально – психологических, педагогических факторов, влияющих на личностные характеристики студентов.

Ведущими подходами к исследованию данной проблемы являются психолого – педагогический анализ, анкетирование, психодиагностическое тестирование.

В результате исследования выявлены психологические и социально – психологические положительные факторы дистанционного формата обучения. Среди них снижение стресса вследствие ощущения безопасности из-за уменьшения шансов заражения коронавирусом; возможности управлять своим временем. К отрицательным факторам дистанционного обучения относятся проблемы с интернет – ресурсами и психолого – педагогические проблемы.

Анализ результатов психодиагностических методик показал, что недостаток общения с одноклассниками и преподавателями приводит к повышению агрессивности и конфликтности, снижению коммуникативной толерантности. У студентов обнаружены низкие показатели тревожности, высокие показатели активности и настроения.

Полученные результаты дополняют представления о психологических, педагогических, социально – психологических последствиях дистанционного формата вынужденной самоизоляции для студентов. Теоретическая значимость данной работы заключается в расширении научного представления о влиянии дистанционного формата обучения на личностные характеристики студентов. Практическая значимость состоит в возможности использования результатов при выстраивании перспектив всестороннего педагогического и психологического воздействия на личность студента, определяют вектор воспитательной работы со студентами вуза.

Материалы статьи могут быть полезными администрациям вузов, преподавателям, занимающиеся проблемами организацией и проведением дистанционного формата образования и исследователям, занимающихся данной проблематикой.

Abstract. The relevance of the problem under examination is due to the transformation of the educational process to the distance education format in conditions of social isolation.

The purpose of the article is to identify the positive and negative aspects of the distance education, as well as psychological, sociopsychological, and pedagogical factors that affect changes on the student's personal attributes.

The leading approaches to the study of this problem are psychological and pedagogical analysis, questionnaires, and psychodiagnostic testing.

The research revealed positive psychological and socio-psychological factors of distance education. There are stress reducing due to the decrease of the risks of infection with coronavirus; the ability to manage one's own time. Negative factors of the remote education include problems with Internet resources and psychological and pedagogical problems.

Analysis of the results of psychodiagnostic methods showed that the lack of communication with group mates and teachers leads to increased aggression and conflictness, and a decrease in communicative tolerance. Low levels of anxiety, high levels of activity and mood were also detected.

These results complement the understanding of the psychological, pedagogical, and sociopsychological consequences of the distance education in the forced self-isolation for students. The theoretical significance of this work is to expand the scientific understanding of the impact of distance education on the student's personal attributes. Practical significance consists in the possibility of using the results in forming of the prospectives for a comprehensive pedagogical and psychological impact on the student's personality, which determine the vector of educational work with University students.

The results of this study can be useful for University administrations, teachers involved in the organization and conduct of the distance education, and researchers involved in this issue.

Введение. Весной 2020 года для сдерживания распространения коронавирусной инфекции в России был введен режим социальной изоляции, а система образования была переведена на дистанционный режим.

Адаптация к новым условиям жизни в условиях самоизоляции, процесс учебной деятельности в новой повседневной реальности привели к изменениям в личностных характеристиках студентов.

А.Л. Журавлев, Д.А. Китова подчеркивают, что «полисемичность (непредсказуемая многовариантность) выступает ведущим психологическим фоном протекания пандемии коронавируса, что повышает фундаментальную значимость полученных в данный период знаний» [6].

На сегодняшний день появилось значительное количество работ, посвященных проблемам, возникших в период дистанционного формата обучения.

Так, О.И. Башлакова считает, что образовательные организации, преподаватели и студенты не были готовы к кардинальным переменам образовательного процесса, полностью измененного в период пандемии [1].

Не только недостатки, но и достоинства дистанционного обучения выделяют И.В. Бушуев, Ю.Б. Нектаревская, О.Н. Толстокова [3]. Авторами определены перспективы развития дистанционного обучения в высших учебных заведениях с учетом опыта применения соответствующих методик в период пандемии коронавируса в 2020 г. в России.

А.В. Бобылев представляет основные преимущества применения цифровых технологий в высшем образовании, раскрывает сущность учебной самоорганизации, презентует модели образовательного процесса с использованием цифровых ресурсов [2].

Преимуществами обучения в дистанционном формате являются возможность планировать свое время и отсутствие стресса, а недостатками – отсутствие обратной связи, сложности самостоятельного обучения. Такие выводы

делают П.Л. Горелик, Н.В. Петэн, Т.А. Бояльская в своем обзоре [4]. Авторы считают, что среди главных проблем дистанционного обучения на платформе MOODLE – массовое копирование заданий, огромное количество работ студентов на проверке.

Опрос, проведенный среди более 35 тысячи студентов из более 400 вузов России показал, что основные проблемы дистанционного формата обучения: недостаток общения с одногруппниками, проблемы с техникой, сложность обучения в домашней обстановке, при этом ощущение стресса и беспокойства за будущее стали испытывать 66% опрошенных [5].

Ряд работ посвящен проблеме влияния дистанционного формата на различные сферы личности студентов. Так, И.Г. Скотникова, П.И. Егорова, Ю.Л. Огаркова, Л.С. Жиганов исследовали психологические особенности переживания неопределенности при эпидемии covid-19. У половины респондентов авторы выявили высокие показатели тревожности, низкие показатели «гибкости» саморегуляции, и независимые факторы: эмоциональный интеллект, бдительность, самочувствие и настроение, рефлексии и контроль [12].

Е.Е. Русякова, А.А. Голубь, Ю.П. Киселева Ю.П. исследовали особенности нервно – психического напряжения у современных студентов в условиях вынужденной самоизоляции [10]. Было выделено пять факторов, определяющие уровни нервно – психического напряжения: адаптивность, вариативность действий, осознанная регуляция активности, целеобразование, потребность действовать.

Стили саморегуляции поведения студенческой молодежи и виды существующих у них страхов в ситуации вынужденной самоизоляции представлены в исследовании В.В. Котлярова, Л.В. Киреевой [7].

Н.В. Сидячева, Л.Э. Зотова делают вывод, что большинство студентов отметили преимущество очной формы обучения и очного взаимодействия с преподавателями и одногруппниками [11].

В период резкого перехода на дистанционное обучение основной акцент делался на решение проблемы организации учебного процесса и на обучение, при этом вопросы воспитания личности студента отошли на второй план.

Система оценки в медицинском образовании включает в себя не только оценку знаний и навыков (профессиональных, коммуникативных), но и аффективную сферу (коммуникации, взаимодействие). Большое количество работ посвящены проблемам обучения в дистанционном формате, при этом изменениям в личностных характеристиках студентов уделено недостаточное внимание.

Цель статьи состоит в выявлении положительных и отрицательных сторон дистанционного обучения, а также психологических, социально – психологических, педагогических факторов, влияющих на изменение личностных характеристик студентов; проведение сравнительного анализа различных показателей личностных характеристик в коммуникативной и эмоциональной сферах до и после ситуации дистанционного формата обучения.

Материалы и методы исследования. Исследование опиралось на анализ педагогических, психологических источников, периодических профессиональных изданий, общенаучные идеи системного и деятельностного подходов.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в Казанском Государственном Медицинском университете (КГМУ). В исследовании приняли участие 101 студент вторых и третьих курсов факультета социальной работы и высшего сестринского образования, медико-профилактического факультетов.

Экспериментальная часть заключалась в проведении анкетирования студентов (оригинальная анкета составлена автором статьи). Также использовались психодиагностические методики:

- тест определения личностной и реактивной тревожности Ч.Д. Спилбергера, в модификации Ю.Л. Ханина;
- тест «Коммуникативная толерантность» В.В. Бойко;
- тест Томаса – Килмана;
- тест «Самочувствие, активность, настроение» (САН);
- тест выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик (авторы Е.П. Ильин и П.А. Ковалев).

На первом этапе проводилось изучение научной литературы по проблеме исследования. На втором этапе (сентябрь, октябрь 2020 года) осуществлялось анкетирование, беседы, психодиагностическое тестирование. На третьем этапе выполнялась статистическая обработка данных, проводились анализ и интерпретация полученных результатов исследования, уточнялись выводы.

Результаты. При анализе ответов студентов на оригинальную авторскую анкету были определены следующие психологические и социально-психологические положительные факторы дистанционного формата обучения.

Психологические факторы:

- снижение стресса вследствие ощущения безопасности: уменьшение шансов заражения коронавирусом отметили 74% опрошенных;
- снижение стресса (59%): отсутствие общения с неприятными людьми, страха перед устными ответами, опозданиями на лекции, лучшая видимость слайдов по сравнению с аудиторными занятиями, меньше устаешь от учёбы. Отметим, что по результатам сессии количество задолженностей резко сократилось по сравнению с предыдущими годами.

- высвобождение временных ресурсов и возможность самому строить расписание (89% опрошенных): между парами можно сделать личные дела, можешь сам управлять временем, есть время на саморазвитие.

Социально – психологические факторы:

- занятия в комфортных домашних условиях (63%): расслабленное состояние, комфортные одежда, положение тела, свежий воздух;
- экономическая выгода (47%): отсутствие трат на транспорт, обед в столовой.

К отрицательным факторам дистанционного обучения относятся социально-психологические и психолого-педагогические факторы.

Социально-психологические факторы:

- проблемы с ИТ ресурсами: перебои с интернетом, с платформой ZOOM, отключение электричества и др. (93%);

Психолого-педагогические факторы:

- отсутствие «живой коммуникации» с преподавателями, одногруппниками (94% опрошенных);
- отсутствие «личного контакта», общения с преподавателем, нет обратной связи, некому задать вопросы; замена обучения на самообучение; «скучно, однообразно, необходимость слушать нудную речь с текстом, который уже есть в презентации» (90% опрошенных);

– сложности при освоении материала: информация усваивается частично, мало возможностей подробно изучить какие-либо моменты за 40 минут; большой объем информации на самостоятельное изучение; слишком много заданий, ограниченное время занятий из-за чего приходится торопиться во время выступлений (84%);

– сложности концентрации внимания: не всегда бывает концентрация на учебе в домашней обстановке; родные, родственники могут мешать занятиям (51%);

– вред для здоровья: нагрузка на зрение, нет занятий по физической культуре (32%).

При анализе данных, полученных после проведения психодиагностических тестов и опросников обнаружены следующие результаты.

При выявлении склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик (авторы Е.П. Ильин и П.А. Ковалев) обнаружено, что студенты склонны проявлять неуступчивость и напористость в большей степени, чем до 2020 года. У них повысился уровень негативной агрессивности, что свидетельствует о повышении нетерпимости к мнению других. Повышение показателя

«конфликтность» свидетельствует о том, что студенты стали чаще проявлять бескомпромиссность, вспыльчивость, обидчивость.

Результаты, полученные после определения тревожности, сравнивались с данными, полученными нами в 2019 году [9]. Отметим, что тогда опрашивались студенты, имеющие задолженности по различным дисциплинам. По результатам летней сессии 2020 года количество студентов, имеющих задолженности, снизилось в разы. Данные, полученные в сентябре 2020 года показывают, что показатели личностной и реактивной тревожности близки к нижним границам нормы и снизились по сравнению с 2019 годом (достоверные различия по показателю «реактивная тревожность» ($t=3,2$ при $p<0,005$)).

Результаты измерения показателей психического состояния до 2020 года были следующими: отличное самочувствие (5,2 балла), низкая активность (3,8) и настроение в границах нормы (4,8) [8]. В сентябре 2020 года измерения самочувствия, проводимые в аудиторном формате были аналогичные (5,1 балл), активность и настроение повысились (достоверные различия по показателю «настроение» ($t=2,5$ при $p<0,005$)).

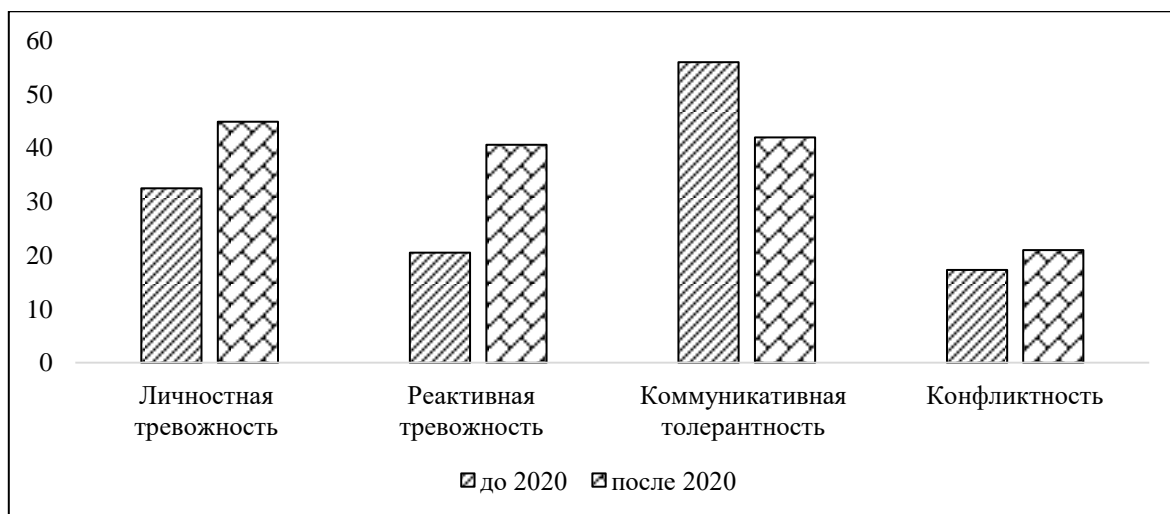


Рисунок 1. – Показатели теста определения тревожности и коммуникативной толерантности

Коммуникативная толерантность, показывающая степень переносимости личностью неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию, в 2020 году у студентов стала ниже показателя до 2020 года. Студенты стали менее склонными воспринимать другого таким, каков он есть, демонстрируют большую нетерпимость к

ценностям и интеллектуальному своеобразию другого человека.

Анализ результатов, полученных по тесту Томаса – Килманна показал, что у студентов стали чаще, по сравнению с данными до 2019 года, проявляться стили «соперничество» и «избегание». До периода дистанционного обучения они чаще сотрудничали и шли на компромисс.

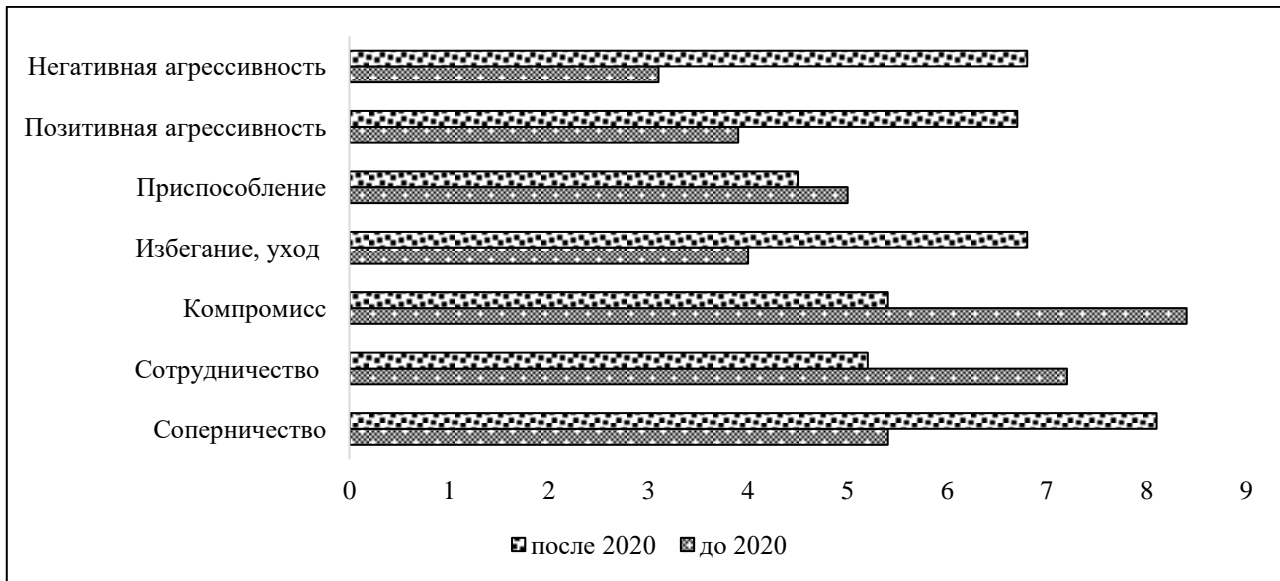


Рисунок 2. – Показатели теста Томаса – Килмана и теста склонности субъекта к агрессивности

Таким образом, недостаток общения с одногруппниками и преподавателями приводит к повышению агрессивности и конфликтности, снижению коммуникативной толерантности. Вместе с тем в целом опрошенные студенты демонстрируют снижение тревожности, повышение активности и настроения. Полученные нами данные о повышении агрессивности студентов совпадают с выводами, представленными в работе Е.Е. Русякова, А.А. Голубь, Ю.П. Киселева о том, что «чем выше агрессивность в обычном ее представлении как стремление к разрушению и совершению негативных поступков, тем выше общий уровень саморегуляции, который понимается как осознанный контроль над своим поведением» [10].

Заключение. Полученные результаты дополняют представления о психологических, педагогических, социально – психологических последствиях дистанционного формата вынужденной самоизоляции для студентов.

Изменения личностных характеристик после дистанционного формата обучения выступают в виде сложного интегрального явления, проявляются на социально-психологическом, индивидуально-психологическом, педагогическом уровнях, как система отношений личности к

различным сторонам изменившейся действительности, отражающаяся в различных сферах личности.

Теоретическая значимость данной работы заключается в расширении научного представления о влиянии дистанционного формата обучения на личностные характеристики студентов. Практическая значимость состоит в возможности использования результатов при выстраивании перспектив всестороннего педагогического и психологического воздействия на личность студента, определяют вектор воспитательной работы со студентами вуза.

В качестве рекомендаций по внедрению результатов исследования можно предложить следующие действия:

- организация индивидуальных консультаций студентов с психологом для снижения уровней агрессивности и конфликтности;
- организация методических курсов для преподавателей по формированию у них толерантного отношения к студентам, демонстрирующим негативные эмоции и деструктивные стратегии поведения;
- проведение групповых тренингов для студентов по обучению самоуправлению и саморегуляции поведения.

Литература:

1. Башлакова О.И. О некоторых проблемах дистанционного обучения в России в период пандемии / О.И. Башлакова // Юридическое образование и наука. – 2020. - № 7. - С. 15-19.
 2. Бобылев А.В. Развитие учебной самоорганизации студентов в условиях цифровизации высшего образования / А.В. Бобылев // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 4(141). – С. 80-85.

3. Бушуев И.В., Нектаревская Ю.Б., Толстокова О.Н. Проблемы и перспективы развития дистанционного обучения в современной российской высшей школе / И.В. Бушуев, Ю.Б. Нектаревская, О.Н. Толстокова // Вестник Южно-российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института).

Серия: Социально-экономические науки. - 2020. - Т. 13. - № 4. - С. 14-21.

4. Горелик П.Л., Петэн Н.В., Бояльская Т.А. Системы «Moodle» и социальная сеть «ВКонтакте» как платформы для дистанционного образования / П.Л. Горелик, Н.В. Петэн, Т.А. Бояльская // Вестник Академии энциклопедических изданий. – 2020. - № 3(40). - С. 5-13.

5. Губернаторов Е. Студенты назвали основные проблемы онлайн обучения [Электронный ресурс] / Е. Губернаторов // Общество: РБК: ежедн. интернет-издание 19 августа 2020 года. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/society/19/08/2020/5f3bbdae9a7947d167de1a41>

6. Журавлев А.Л., Китова Д.А. Отношение жителей России к информации о пандемии коронавируса (на примере пользователей поисковых систем интернета) / А.Л. Журавлев, Д.А. Китова // Психологический журнал. - 2020. - Т. 41. - № 4. - С. 5-19.

7. Котлярова В.В., Киреева Л.В. Виды страхов и саморегуляция поведения студенческой молодежи в ситуации вынужденной самоизоляции / В.В. Котлярова, Л.В. Киреева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 7(75). – С. 70-76.

8. Петрова Р.Г., Рябова Т.В. Восприятие инновационных образовательных технологий

студентами младших курсов на примере медицинского вуза / Р.Г. Петрова, Т.В. Рябова // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 1. – С. 164-168.

9. Петрова Р.Г., Рябова Т.В. Низкая успеваемость студентов младших курсов: мера социальной ответственности университета / Р.Г. Петрова, Т.В. Рябова // Управление устойчивым развитием. - 2019. - № 1. - С. 62-67.

10. Русякова Е.Е., Голубь А.А., Киселева Ю.П. Особенности нервно – психического напряжения у современных студентов в условиях вынужденной самоизоляции / Е.Е. Русякова, А.А. Голубь, Ю.П. Киселева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. - Т. 8. - № 3. – С. 69-82.

11. Сидячева Н.В., Зотова Л.Э. Ситуация вынужденной самоизоляции в период пандемии: психологический и академический аспекты [Электронный ресурс] / Н.В. Сидячева, Л.Э. Зотова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. - № 5. – С. 218-225. – Режим доступа: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38060>

12. Скотникова И.Г., Егорова П.И., Огаркова Ю.Л., Жиганов Л.С. Психологические особенности переживания неопределенности при эпидемии covid-19 / И.Г. Скотникова, П.И. Егорова, Ю.Л. Огаркова, Л.С. Жиганов // Социальная и экономическая психология. - 2020. – Т. 5. - № 2(18). - С. 245-268.

Reference:

1. Bashlakova O.I. On some problems of distance learning in Russia during a pandemic / O.I. Bashlakova // Legal Education and Science. - 2020. - № 7. - P. 15-19.

2. Bobylev A.V. Development of educational self-organization of students in the context of digitalization of higher education / A.V. Bobylev // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 4(141). - S. 80-85.

3. Bushuev I.V., Nektarevskaya Yu.B., Tolstokora O.N. Problems and prospects for the development of distance learning in modern Russian higher education / I.V. Bushuev, Yu.B. Nektarevskaya, O.N. Tolstokora // Bulletin of the South Russian State Technical University (Novocherkassk Polytechnic Institute). Series: Socio-economic sciences. - 2020. - Т. 13. - № 4. - S. 14-21.

4. Gorelik P.L., Petin N.V., Boyalskaya T.A. Systems "Moodle" and the social network "VKontakte" as platforms for distance education / P.L. Gorelik, N.V. Petain, T.A. Boyalskaya // Bulletin of the Academy of encyclopedic publications. - 2020. – № 3(40). - S. 5-13.

5. Governors E. Students named the main problems of online learning [Electronic resource] / E. Governors // Society: RBC: ezhedn. online edition August 19, 2020. - Access mode: <https://www.rbc.ru/society/19/08/2020/5f3bbdae9a7947d167de1a41>

6. Zhuravlev A.L., Kitova D.A. The attitude of the inhabitants of Russia to information about the coronavirus pandemic (on the example of users of Internet search engines) / A.L. Zhuravlev, D.A. Kitova // Psychological journal. - 2020. - Т. 41. - № 4. - S. 5-19.

7. Kotlyarova V.V., Kireeva L.V. Types of fears and self-regulation of student youth behavior in a situation of

forced self-isolation / V.V. Kotlyarova, L.V. Kireeva // Society: sociology, psychology, pedagogy. - 2020. - № 7(75). - S. 70-76.

8. Petrova R.G., Ryabova T.V. Perception of innovative educational technologies by junior students on the example of a medical university / R.G. Petrova, T.V. Ryabova // Kazan Pedagogical Journal. - 2017. - № 1. - S. 164-168.

9. Petrova R.G., Ryabova T.V. Low academic performance of junior students: a measure of university social responsibility / R.G. Petrova, T.V. Ryabova // Sustainable Development Management. - 2019. - № 1. - P. 62-67.

10. Ruslyakova E.E., Golub A.A., Kiseleva Yu.P. Peculiarities of neuropsychic tension among modern students in conditions of forced self-isolation / E.E. Ruslyakova, A.A. Dove, Yu.P. Kiseleva // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2020. - Т. 8. - № 3. - S. 69-82.

11. Sidyacheva N.V., Zotova L.E. The situation of forced self-isolation during a pandemic: psychological and academic aspects [Electronic resource] / N.V. Sidyacheva, L.E. Zotova // Modern high technologies. - 2020. - № 5. - S. 218-225. - Access mode: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38060>

12. Skotnikova I.G., Egorova P.I., Ogarkova Yu.L., Zhiganov L.S. Psychological features of experiencing uncertainty during the covid-19 epidemic / I.G. Skotnikov, P.I. Egorova, Yu.L. Ogarkova, L.S. Zhiganov // Social and Economic Psychology. - 2020. - Т. 5. - № 2(18). - S. 245-268.

Общая психология

УДК 159.9.075

О выборе структуры искусственных нейросетей и алгоритмов анализа психодиагностических данных

On choosing the artificial neural networks structure and the algorithms for psycho diagnostic data analyzing

Славутская Е.В., ФГБОУ ВО «Чувацкий государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», *slavutskayaev@gmail.com*

Славутский Л.А., ФГБОУ ВО «Чувацкий государственный университет им. И.Н. Ульянова», *lenya@slavutskii.ru*

Slavutskaya E., *Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, slavutskayaev@gmail.com*

Slavutskiy L., *Chuvash State University named after I.N. Ulyanov, lenya@slavutskii.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.026

Ключевые слова: психодиагностика, системный анализ, интеллектуальный анализ данных, искусственные нейронные сети, машинное обучение.

Keywords: *psycho diagnostics, system analysis, data mining, artificial neural networks, machine learning.*

Аннотация. Актуальность работы связана с быстрым развитием цифровых технологий, необходимостью развития и внедрения новых методов обработки психодиагностических данных. Цель статьи – систематизировать отдельные возможности и особенности использования простых искусственных нейронных сетей, как одного из методов интеллектуального анализа данных для обработки результатов психологического тестирования на конкретных примерах. Авторами показаны возможности нейросетевых алгоритмов для системного анализа многомерных данных психодиагностики. Анализируются алгоритмы изменения (эмпирического выбора) структуры нейросети в зависимости от решаемых психологических задач. Предлагаются варианты использования нейроалгоритмов для анализа связей разноуровневых психологических характеристик респондентов, их иерархического анализа, выявления гендерных различий. Показано, что современные методы машинного обучения оказываются достаточно широко доступны для решения задач анализа психодиагностических данных.

Abstract. *The relevance of the work is related to the rapid development of digital technologies, the need to develop and implement new methods for psycho diagnostic data processing. The purpose of the article is to systematize on specific examples some possibilities and features of using simple artificial neural networks as one of data mining methods for psychological testing results processing. The authors show the neural network algorithms possibilities for system analysis of multidimensional psycho diagnostic data. The variants and algorithms for changing (empirical choice) the neural network structure depending on the psychological tasks solved are analyzed. The authors suggest ways to use neuro algorithms for the relationships' analysis between psychological characteristics of different levels, their hierarchical analysis, and identify gender differences. It is shown that modern machine learning methods are widely available for solving problems of psycho diagnostic data analysis.*

Введение. Аппарат искусственных нейронных сетей (ИНС) [1-3] считается основой искусственного интеллекта (ИИ) [4] и используется в самых разных областях. В более узком контексте ИНС могут рассматриваться как один из методов машинного обучения для задач интеллектуального анализа данных (data mining) [5-7]. В рамках data mining аппарат ИНС чаще

всего классифицируется как прогнозный (predictive) метод. Однако в психологии ИНС может быть использована не для прогноза значений психологических показателей [8;9], а для анализа межфункциональных связей психологических признаков, то есть для решения задач классификации, построения регрессионных зависимостей [10], иерархического анализа

данных, поиска латентных связей между психологическими характеристиками [11].

Структура ИНС для data mining должна выбираться эмпирически, в зависимости от решаемых задач. В настоящей работе, на примере авторских результатов предлагается начальная систематизация алгоритмов выбора структуры простейшей ИНС прямого распространения (элементарный перцептрон Розенблатта [12]) для обработки психодиагностических данных.

Материалы и методы исследования.

Нейросетевые алгоритмы использовались для обработки данных психологического тестирования учащихся 10 – 15 лет из общеобразовательных школ Чувашской республики, г. Чебоксары и г. Канаш. Величина выборки школьников одного возраста (и пола) в разных случаях составляла от 40 до 90 респондентов. Использовались стандартизированные, широко распространенные диагностические инструменты:

1. 12-ти (HSPQ) и 14-ти факторные опросники Р.Б. Кеттелла (Cattell's Personality Factor Questionnaire) для детей в возрасте от 10 до 15 лет (5 – 8 классы средней школы). Тест выявляет следующие черты, как качества личности в поведении и деятельности [13]:

– коммуникативные черты: А – общительность (аффектомия-шизотимия); Н – смелость-робость в контактах; Е – стремление к доминированию-пассивность; О2 – степень групповой зависимости;

– интеллектуальные черты: В – вербальный интеллект;

– эмоциональные черты: С – степень эмоциональной устойчивости; D – возбудимость – флегматичность; F – легкомыслие – осторожность; I – эмоциональная

чувствительность (сензитивность – реализм); J – неврастения, фактор Гамлета – интерес к участию в общих делах; О – высокая – низкая тревожность; Q4 – высокая – низкая фрустрация;

– поведенческие регуляторные черты: Q3 – степень самоконтроля; G – моральная нормативность (степень принятия моральных норм).

2. «Флюидный интеллект» IQ – культурно независимый тест Р.Б. Кеттелла (Culture Fair Intelligence Test).

3. Тест «Потребность в достижениях» Ю.М. Орлова

4. Тип нервной системы – «Теппинг-тест» Е.П. Ильина.

Таким образом, каждый диагностический срез с участием учащихся одного возраста позволял получить для каждого из них не менее 15-ти численных показателей, связи между которыми необходимо анализировать.

На рисунке 1 показан пример простейшей используемой ИНС, – перцептрона с одним скрытым слоем, применяемого для анализа связи между личностными чертами школьников 5-го класса и коэффициентом их интеллекта IQ [11]. При обучении ИНС получено 100% распознавание вычислительных путей (связей между нейронами, обозначенные стрелками) и приведена гистограмма распределения ошибок (количество примеров в процентах, которые попадают в обозначенный диапазон погрешности). Как следует из гистограммы рисунка 1 среднеквадратичная ошибка σ (отклонение) между значениями IQ, по которым проводилось обучение, не превышает 7% по отношению к вычисляемым ИНС IQ на выходе. Для 80% процентов респондентов ошибка не превышает 1%.

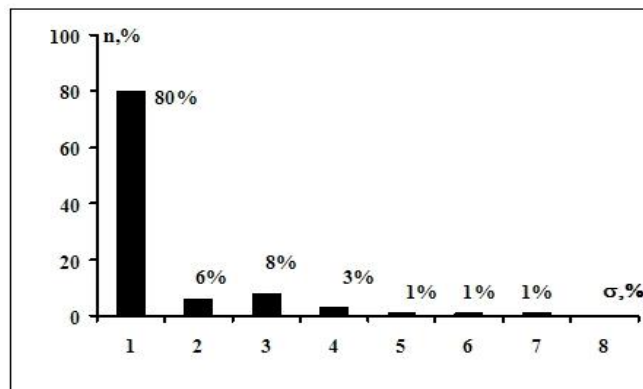
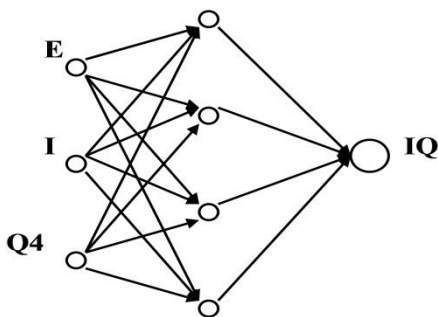


Рисунок 1. – Пример ИНС и гистограммы распределения ошибок при ее обучении для оценки связи личностных черт с коэффициентом интеллекта IQ

Здесь структура ИНС уже оптимизирована для выборки мальчиков (48 человек): IQ в этом возрасте имеет наиболее структурированные связи с тремя обозначенными чертами на входе ИНС. Гистограмма рисунка 1 и процент распознаваемых связей могут быть, при использовании современного программного обеспечения, получены автоматически. Эти характеристики «обучаемости ИНС» могут служить критерием при построении нейросетевых моделей и выборе наиболее приемлемой структуры ИНС. Примеры нескольких алгоритмов такого выбора будут приведены ниже.

Результаты исследования. Общий вид персептрона (ИНС) с одним скрытым слоем показан на рис. 2. Здесь на нейроны входного

слоя подаются значения N психологических признаков каждого респондента, а на выходной нейрон (OUT) – целевая функция (ЦФ). В качестве ЦФ может использоваться признак, связь которого необходимо установить с остальными данными психодиагностики. Замена ЦФ и сравнительный анализ качества обучения ИНС (по проценту распознаваемых связей и гистограмме распределения ошибок) по данным всей выборки респондентов сразу позволяют выделить психологические признаки, лучше или хуже связанные с входными данными (1...N). Если качество обучения ИНС низкое, можно увеличить количество нейронов в скрытом слое, см. рисунок 2 или количество скрытых слоев, см. рисунок 3.

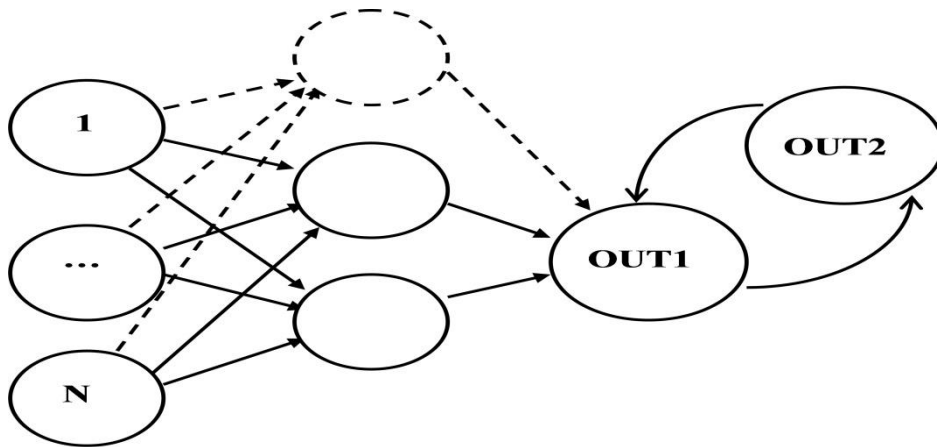


Рисунок 2. – Замена целевой функции и количества нейронов в скрытом слое элементарного персептрона

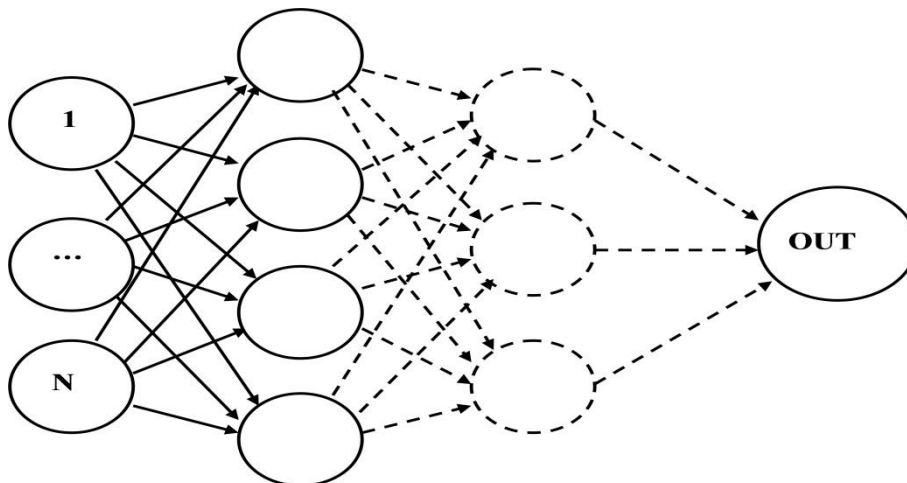


Рисунок 3. – Увеличение количества скрытых слоев ИНС

Единственное ограничение при изменении количества нейронов или слоев ИНС: количество вычислительных путей (связей между нейронами, обозначенных стрелками) должно быть

значительно меньше выборки респондентов. Иначе ИНС не «обучается», а «запоминает» комбинации значений входных признаков [2].

После выбора оптимальной структуры ИНС

(количества слоев и нейронов), анализ может проводиться по ряду алгоритмов с оценкой качества ИНС-модели на каждом этапе:

1. Указанная выше замена целевой функции.
2. Последовательное обнуление входных признаков. Пример результата такой процедуры показан на рисунке 1. Здесь из 12-ти личностных черт устойчивые связи с IQ имеют только три из них. Кроме того, такой подход использован для оценки феминных и маскулинных признаков при анализе гендерных различий испытуемых [14].
3. Последовательная замена целевой функции ИНС входными признаками, см.

рисунок 4. Позволяет выделить психологические характеристики, имеющие наиболее структурированные и устойчивые связи с остальными данными психодиагностики [15;16]. Психологические характеристики, не демонстрирующие таких связей, могут в дальнейшем быть исключены из рассмотрения.

4. Добавление входных признаков, см. рисунок 5, которые могут значительно изменить качество обучения ИНС [11]. Это позволяет проводить иерархический анализ данных, обнаруживать скрытые (латентные) связи между результатами психодиагностики.

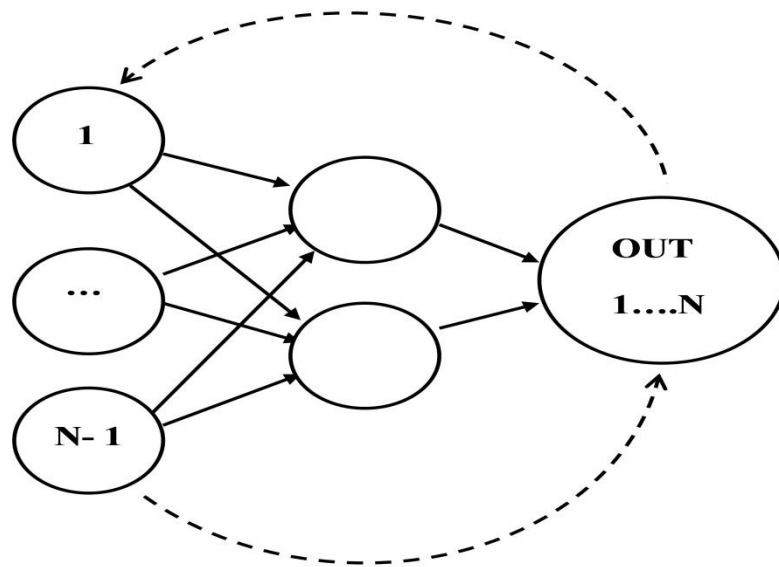


Рисунок 4. – Последовательная замена ЦФ входными признаками.

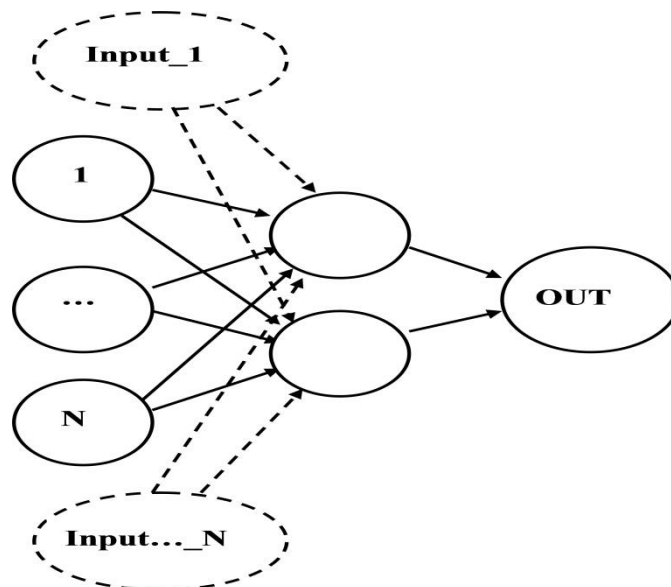


Рисунок 5. – Добавление на вход ИНС признаков, обеспечивающих латентные (опосредованные) связи

Приведенными примерами возможности использования ИНС для обработки результатов тестирования не ограничиваются.

Рассмотрим более детально пример реализации алгоритма последовательной замены целевой функции ИНС входными признаками, см. рисунок 4. В качестве исходных данных использованы личностные черты 57-ми подростков в возрасте 14 – 15 лет (14-ти факторный опросник Кеттелла). ИНС – модель позволяет оценить, насколько каждая из личностных черт респондентов связана с

остальными 13-ю чертами. Один из признаков использовался в качестве ЦФ, остальные значения личностных черт подаются на вход перцептрона. Оценивается качество обучения ИНС, затем соответствующая процедура проводится для следующей личностной черты. Результаты обучения и количественной проверки качества ИНС (модели с одним скрытым слоем и двумя нейронами в нем) приведены в таблице 1 (используются данные, полученные авторами статьи на ранних этапах исследования [17]).

Таблица 1. – Результаты обучения ИНС с разными личностными чертами (14-факторный опросник Р.Б. Кеттелла) в качестве целевой функции на ее выходе

Черты личности на выходе ИНС	Максимальная ошибка $\sigma_{\text{макс}}$	Среднеквадратичная ошибка σ_s	Распознавание связей S
А	$3,6 \times 10^{-1}$	$1,6 \times 10^{-2}$	94,6%
В	$1,5 \times 10^{-1}$	$1,4 \times 10^{-2}$	89,3%
С	$1,1 \times 10^{-1}$	$9,7 \times 10^{-3}$	96,5%
Д	$9,0 \times 10^{-2}$	$6,3 \times 10^{-3}$	96,4%
Е	$1,4 \times 10^{-1}$	$2,0 \times 10^{-2}$	92,9%
F	$9,5 \times 10^{-2}$	$9,2 \times 10^{-3}$	94,6%
G	$1,0 \times 10^{-1}$	$5,9 \times 10^{-3}$	96,4%
Н	$4,4 \times 10^{-2}$	$7,0 \times 10^{-3}$	100%
I	$1,8 \times 10^{-1}$	$1,3 \times 10^{-2}$	91,0%
J	$4,2 \times 10^{-2}$	$7,3 \times 10^{-3}$	100%
О	$1,8 \times 10^{-1}$	$1,8 \times 10^{-2}$	87,5%
Q2	$7,8 \times 10^{-2}$	$1,2 \times 10^{-2}$	96,5%
Q3	$1,1 \times 10^{-1}$	$9,6 \times 10^{-3}$	96,4%
Q4	$3,0 \times 10^{-1}$	$2,2 \times 10^{-2}$	89,3%

В таблице приведены три численных критерия качества обучения ИНС: максимальная, средняя ошибка и процент распознавания связей. Наиболее значимыми из них являются среднеквадратичная ошибка σ_s и процент распознавания S . Для вывода о принципиальной возможности использования ИНС-модели, показатель σ_s не должен превышать единиц процентов (до примерно 5%), а S – не ниже 90%. Максимальная ошибка при обработке психодиагностических данных может быть очень высокой: в данном случае для признака А на выходе ИНС она достигает 36%. Такое высокое отклонение может соответствовать нестандартным наборам признаков для

отдельных респондентов. Эти респонденты могут быть выделены из общей выборки, результаты их тестирования перепроверены и т.д. В статистическом смысле численные критерии качества обучения ИНС связаны. При выборке 14 значений в столбцах таблицы 1 коэффициент корреляции между $\sigma_{\text{макс}}$ и σ_s $R_{12} = 0,73$, а между $\sigma_{\text{макс}}$ и S $R_{13} = -0,59$. Уровень значимости этих корреляционных коэффициентов меньше 0,01 и 0,02 соответственно. По данным таблицы наиболее высокое качество обучения соответствует ИНС-моделям с целевыми функциями в виде личностных черт Н, J. В этих случаях $S=100\%$ и ошибки обучения минимальны, см. таблицу 1.

Это позволяет утверждать, что для данной выборки респондентов эти признаки наиболее тесно связаны с остальными личностными чертами. Для признаков В,Е,І,О,Q4 качество обучения ИНС низкое, они не демонстрируют наличия устойчивых связей с совокупным набором остальных личностных черт. Это не означает, что таких связей нет. Связи между данными психологического тестирования могут быть опосредованными, более того – значения некоторых признаков могут «препятствовать» обучению ИНС. Поэтому влияние каждого

признака на качество обучения ИНС желательно оценивать селективно. Для этого значения соответствующих признаков на входе ИНС могут исключаться (или – обнуляться). Результаты такой процедуры с чертой личности J в качестве целевой функции на выходе ИНС для примера показаны в таблице 2 [17]. Здесь обучение ИНС последовательно проводилось по 12-ти входным из 13-ти признаков (14-факторный опросник Р.Б. Кеттелла). То есть 1 признак из 14-ти используется в качестве целевой функции, а один признак на входе – исключается.

Таблица 2. – Качество обучения ИНС с последовательным исключением признаков на входе и личностной чертой J на выходе

Признак, исключенный со входа ИНС	Макс. Ошибка σ_{\max}	Сред. Ошибка σ_s	Распознавание S
A	$1,3 \times 10^{-1}$	$9,6 \times 10^{-3}$	96,4%
B	$5,9 \times 10^{-2}$	$9,2 \times 10^{-3}$	94,6%
C	$5,8 \times 10^{-2}$	$7,6 \times 10^{-3}$	94,7%
D	$6,0 \times 10^{-2}$	$9,4 \times 10^{-3}$	98,2%
E	$7,0 \times 10^{-2}$	$8,6 \times 10^{-3}$	92,9%
F	$3,4 \times 10^{-2}$	$6,3 \times 10^{-3}$	100%
G	$7,6 \times 10^{-2}$	$1,0 \times 10^{-2}$	98,2%
H	$6,3 \times 10^{-2}$	$9,9 \times 10^{-3}$	98,2%
I	$5,6 \times 10^{-2}$	$7,7 \times 10^{-3}$	94,6%
O	$3,9 \times 10^{-2}$	$6,3 \times 10^{-3}$	100%
Q2	$6,0 \times 10^{-2}$	$9,3 \times 10^{-3}$	96,4%
Q3	$4,0 \times 10^{-2}$	$5,8 \times 10^{-3}$	100%
Q4	$4,0 \times 10^{-2}$	$6,7 \times 10^{-3}$	100%

Как следует из таблицы 2, исключение значений F,O,Q3,Q4 не влияет на качество обучения ИНС (100% распознавание S и малые ошибки). Если все эти признаки исключить из ИНС-модели, структура нейросети принимает

вид, показанный на рисунке 6. Качество обучения этой ИНС не сильно «ухудшается» и оказывается приемлемым: $\sigma_{\max} = 0,064$, $\sigma_s = 0,0098$, $S = 92,86\%$.

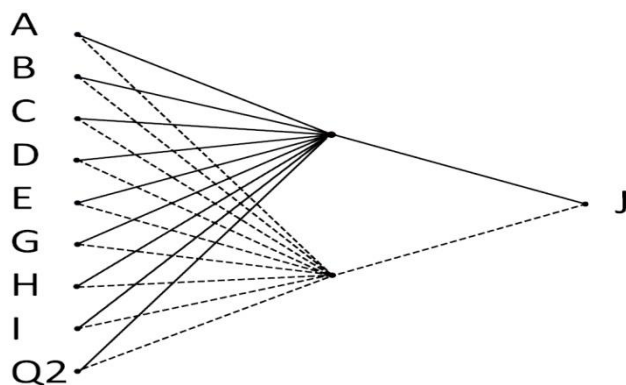


Рисунок 6. — Структура ИНС-модели после исключения 4-х признаков с ее входа

Признак J по результатам нейросетевого анализа имеет в рамках данной выборки подростков наиболее структурированные связи с личностными качествами, обозначенными на входе ИНС рисунка 6. При этом, если обнулить (исключить) значения J, H, как личностных черт наиболее тесно связанных с остальными (см. таблицу 1), то качество обучения ИНС-моделей для оценки связей остальных личностных черт «ухудшается». То есть их исключение нарушает общую структуру связей в системе. Этот факт подтверждает наличие опосредованных межфункциональных связей между личностными чертами подростков. Личностные черты J (неврастения, фактор Гамлета – интерес к участию в общих делах) и H (смелость – робость в общении) могут в этом контексте рассматриваться как наиболее значимые черты, оказывающие определяющее влияние на структуру связей личностных черт. Это не противоречит принятым представлениям о психологических особенностях подростков в этом возрасте [18].

Опосредованные (латентные) связи между психологическими признаками неизбежно присутствуют при анализе разноуровневых психологических характеристик, например при изучении влияния биологических предикторов (задатков) на психосоциальные характеристики человека [19-21]. В таких исследованиях бывает необходимо выявление медианных, опосредующих психологических признаков между характеристиками нижнего (базового) и верхнего (личностного, социального уровня). В этом случае требуется системный анализ психодиагностических данных с построением иерархических моделей. Тогда, вместо исключения или замены признаков на входе ИНС, на входные нейроны модели могут добавляться дополнительные характеристики. Оценка изменения качества обучения ИНС производится

по аналогичным критериям, см. рисунок 5. Соответствующие результаты приведены в [11] при изучении связи типа нервной системы и интеллекта с мотивационными характеристиками детей предподросткового возраста.

Заключение. ИНС, как один из методов машинного обучения, обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционными для психологии методами статистического оценивания. Прежде всего это:

- а) отсутствие необходимости нормировки исходных данных психологического тестирования;
- б) возможность оценки нелинейных и немонотонных зависимостей между данными психодиагностики;
- в) анализ связей между результатами тестов, имеющими очень разные и часто ограниченные числовые шкалы;
- г) возможность оценки опосредованных связей между психологическими характеристиками;
- д) отсутствие необходимости априорного задания вида регрессионных зависимостей.

Аппарат ИНС оказывается в современных условиях не менее доступен, чем традиционные регрессионный, дискриминантный, корреляционный или факторный анализ. Современные пакеты программ (аналитические платформы) для обработки данных включают в себя аппарат ИНС. В настоящей работе использован отечественный программный пакет DEDUCTOR (www.basegroup.ru) который находится в свободном доступе. Широко распространенный и используемый психологами пакет STATISTICA также включает в себя возможности построения и обучения неросетевых моделей. Все процедуры, кроме выбора структуры ИНС, примеры которых описаны выше, могут осуществляться автоматически.

Литература:

1. Haykin S. Neural networks: A comprehensive Foundation. New York: Prentice Hall, 1999. – 897 p.
2. Круглов В.В., Борисов В.В. Искусственные нейронные сети. Теория и практика / В.В. Круглов, В.В. Борисов. - М.: Горячая линия. - Телеком, 2001. - 287 с.
3. Боровиков В.П. Нейронные сети. Методология и технологии современного анализа данных / В.П. Боровиков; под. ред. В.П. Боровикова. - М.: Горячая линия-Телеком, 2008. - 392 с.
4. Grossberg S.A Path Toward Explainable AI and Autonomous Adaptive Intelligence: Deep Learning, Adaptive Resonance, and Models of Perception, Emotion, and Action / S. Grossberg// Front. Neurobot., 25 June 2020, <https://doi.org/10.3389/fnbot.2020.00036>
5. Дюк В. Data Mining: учебный курс / В. Дюк, А. Самойленко. – Санкт Петербург: Питер, 2001. - 386 с.
6. Шитиков В.К. Классификация, регрессия и другие алгоритмы Data Mining с использованием R / В.К. Шитиков, С.Э. Мاستицкий. - Тольятти, Лондон, 2017. – 351 с.
7. Kantardzic M. Data mining: concepts, models, methods, and algorithms. John Wiley & Sons, 2011. - 550 p.
8. Резниченко Н.С. Нейросетевой подход в решении медико-психологических проблем и в

диагностическом процессе у лиц с ограниченными возможностями здоровья (обзор литературы) [Электронный ресурс] / Н.С. Резниченко, С.Н. Шилов, В.В. Абдулкин // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 6. – № 9. – С. 1256-1264. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20253460>

9. Usher M. A neural network model for attribute-based decision processes / M. Usher, D. Zakay // *Cognitive Science*. – 1993. – V. 17. – P. 349-396.

10. Воробьев А.В. Обзор применения математических методов при проведении психологических исследований [Электронный ресурс] / А.В. Воробьев // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 2 (10). – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13922162>

11. Slavutskaya E.V. Simple neural network algorithms for evaluating latent links of younger adolescent's psychological characteristics / E.V. Slavutskaya, V.S. Abrukov, L.A. Slavutskii // *Experimental Psychology (Russia)*. – 2019. – Vol. 12. – № 2. – P. 131-144.

12. Rosenblatt R. Principles of neurodynamics. New York: Spartan Books, 1959. – 616 p.

13. Cattell R.B. Advanced in Cattellian Personality Theory. Handbook of Personality. Theory and Research. N.Y.: The Guilford Press, 1990. – 862 p.

14. Славутская Е.В. Использование искусственных нейронных сетей для анализа гендерных различий младших подростков / Е.В. Славутская, Л.А. Славутский // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 23. – С. 4.

15. Колишев Н.С., Славутская Е.В., Славутский Л.А. Динамика структурирования личностных черт учащихся при переходе в основную общеобразовательную школу / Н.С. Колишев, Е.В.

Славутская, Л.А. Славутский // Интеграция образования. – 2019. – Т. 23. – № 3(96). – С. 390-403.

16. Славутская Е.В. Факторный анализ взаимосвязи индивидуально-психологических и личностных характеристик младших подростков с уровнем школьной дезадаптации / Славутская Е.В., Славутский Л.А. // *Экспериментальная психология*. – 2013. – Т. 6. – № 4. – С. 40-51.

17. Петров А.Н., Иванова Г.Ф., Славутская Е.В. Обучение нейросети как инструмент системного анализа многомерных данных психодиагностики / А.Н. Петров, Г.Ф. Иванова, Е.В. Славутская // *Вестник Чувашского университета*. – 2018. – № 1. – С. 162-168.

18. Кузнецова В.Б. Черты личности как медиатор взаимосвязи между методами воспитания и проблемами поведения у детей [Электронный ресурс] / В.Б. Кузнецова // *Психологический журнал*. – 2017. – Т. 38. – № 1. – С. 31-40. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28358098>

19. Pluck G. Differential associations of neurobehavioral traits and cognitive ability to academic achievement in higher education / G. Pluck, P.B. Mancero, E.P. Ortíz, A.M.U. Alcívar, C.E.M. Gavilanez, P. Chacon // *Trends in Neuroscience and Education*. – 2020. – vol. 18. – P. 100124. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100124>

20. Han H. Connecting levels of analysis in educational neuroscience: A review of multi-level structure of educational neuroscience with concrete examples / H. Han, S. D. Firat, Anchan Mona // *Trends in Neuroscience and Education*. – 2019. – vol. 17. – P. 100113. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100113>

21. Knyazev G.G. Suppression mediates the effect of 5-HTTLPR by stress interaction on depression / G.G. Knyazev, D.V. Bazovkina, A.N. Savostyanov, V.B. Kuznetsova, E.A. Proshina // *Scandinavian Journal of Psychology*. – 2017. – vol. 58(5). – P. 373-378.

References:

1. Haykin S. Neural networks: A comprehensive Foundation. New York: Prentice Hall, 1999. – 897 p.

2. Kruglov V.V., Borisov V.V. Artificial neural networks. Theory and practice / V.V. Kruglov, V.V. Borisov. – M.: Hotline. – Telecom, 2001. – 287 p.

3. Borovikov V.P. Neural networks. Methodology and technologies of modern data analysis / V.P. Borovikov; under. ed. V.P. Borovikov. – M.: Hot line-Telecom, 2008. – 392 p.

4. Grossberg S.A Path Toward Explainable AI and Autonomous Adaptive Intelligence: Deep Learning, Adaptive Resonance, and Models of Perception, Emotion, and Action / S. Grossberg // *Front. Neurorobot.*, 25 June 2020, <https://doi.org/10.3389/fnbot.2020.00036>

5. Duke V. Data Mining: training course / V. Duke, A. Samoilenko. – St. Petersburg: Peter, 2001. – 386 p.

6. Shitikov V.K. Classification, Regression and Other Data Mining Algorithms Using R / V.K. Shitikov, S.E. Mastitsky. – Togliatti, London, 2017. – 351 p.

7. Kantardzic M. Data mining: concepts, models, methods, and algorithms. John Wiley & Sons, 2011. – 550 p.

8. Reznichenko N.S. Neural network approach in solving medical and psychological problems and in the diagnostic process in children with disabilities (literature

review) [Electronic resource] / N.S. Reznichenko, S.N. Shilov, V.V. Abdulkina // *Journal of the Siberian Federal University. Series: Humanities*. – 2013. – Т. 6. – № 9. – С. 1256-1264. – Access mode: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20253460>

9. Usher M. A neural network model for attribute-based decision processes / M. Usher, D. Zakay // *Cognitive Science*. – 1993. – V. 17. – P. 349-396.

10. Vorobiev A.V. Review of the use of mathematical methods in psychological research [Electronic resource] / A.V. Vorobiev // *Psychological research: electron. scientific. zhurn.* – 2010. – № 2 (10). – Access mode: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13922162>

11. Slavutskaya E.V. Simple neural network algorithms for evaluating latent links of younger adolescent's psychological characteristics / E.V. Slavutskaya, V.S. Abrukov, L.A. Slavutskii // *Experimental Psychology (Russia)*. – 2019. – Vol. 12. – № 2. – P. 131-144.

12. Rosenblatt R. Principles of neurodynamics. New York: Spartan Books, 1959. – 616 p.

13. Cattell R.B. Advanced in Cattellian Personality Theory. Handbook of Personality. Theory and Research. N.Y.: The Guilford Press, 1990. – 862 p.

14. Slavutskaya E.V. The use of artificial neural

networks for the analysis of gender differences in younger adolescents / E.V. Slavutskaya, L.A. Slavutsky // *Psychological research*. - 2012. - Т. 5. - № 23. - P. 4.

15. Kolishev N.S., Slavutskaya E.V., Slavutsky L.A. Dynamics of structuring the personality traits of students during the transition to the main general education school / N.S. Kolishev, E.V. Slavutskaya, L.A. Slavutsky // *Integration of Education*. - 2019. - Т. 23. - № 3 (96). - S. 390-403.

16. Slavutskaya E.V. Factor analysis of the relationship of individual psychological and personal characteristics of younger adolescents with the level of school maladjustment / Slavutskaya E.V., Slavutsky L.A. // *Experimental psychology*. - 2013. - Т. 6. - № 4. - S. 40-51.

17. Petrov A.N., Ivanova G.F., Slavutskaya E.V. Teaching a neural network as a tool for system analysis of multivariate psychodiagnostic data / A.N. Petrov, G.F. Ivanova, E.V. Slavutskaya // *Bulletin of the Chuvash University*. - 2018. - № 1. - P. 162-168.

18. Kuznetsova V.B. Personality traits as a mediator of the relationship between educational methods and problems of behavior in children [Electronic resource] / V.B.

Kuznetsova // *Psychological journal*. - 2017. - Т. 38. - № 1. - S. 31-40. - Access mode: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28358098>

19. Pluck G. Differential associations of neurobehavioral traits and cognitive ability to academic achievement in higher education / G. Pluck, P.B. Mancero, E.P. Ortíz, A.M.U. Alcívar, C.E.M. Gavilanez, P. Chacon // *Trends in Neuroscience and Education*. - 2020. - vol. 18. - P. 100124. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100124>

20. Han H. Connecting levels of analysis in educational neuroscience: A review of multi-level structure of educational neuroscience with concrete examples / H. Han, S. D. Firat, Anchan Mona // *Trends in Neuroscience and Education*. - 2019. - vol. 17. - P. 100113. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100113>

21. Knyazev G.G. Suppression mediates the effect of 5-HTTLPR by stress interaction on depression / G.G. Knyazev, D.V. Bazovkina, A.N. Savostyanov, V.B. Kuznetsova, E.A. Proshina // *Scandinavian Journal of Psychology*. - 2017. - vol. 58 (5). - P. 373-378. DOI: <https://doi.org/10.1111/sjop.12389>

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии



УДК 159.9

Метакогнитивные ресурсы и механизмы совладающего поведения личности в юношеском возрасте

Metacognitive resources and mechanisms of coping behaviour of a personality in youth age

Ничипоренко Н.П., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
nichiporenko.n@yandex.ru

Nichiporenko N., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems,
nichiporenko.n@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.031

Статья выполнена по государственному заданию № 0599-2019-0043 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения».

Ключевые слова: адаптация, совладающее поведение, метакогнитивные процессы, метакогнитивные механизмы копинга, саморегуляция, адаптация студентов, отклоняющееся поведение.

Keywords: adaptation, coping behavior, metacognitive processes, metacognitive mechanisms of coping, self-regulation, adaptation of students, deviant behavior.

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи метакогнитивных процессов с копинг-поведением. Актуальность этой статьи обусловлена открытыми вопросами о механизмах копинга, несмотря на многочисленные работы в области совладающего поведения. В данном исследовании изучены взаимосвязи метакогнитивной осознанности с различными видами копинг-стратегий. Цель статьи – показать роль метакогнитивности в структуре совладающего поведения и рассмотреть метакогнитивные механизмы различных копинг-стратегий. В статье показано, как метакогнитивные процессы включены в организацию и осуществление совладающего поведения личности. Данное исследование предназначено для психологов, педагогов и преподавателей учебных заведений. Материалы исследования могут быть использованы при составлении и проведении мероприятий по психологической профилактике отклоняющегося поведения и сопровождении процессов адаптации студентов высших и средних учебных заведений.

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship between metacognitive processes and coping behavior. The relevance of this article is due to open questions about coping mechanisms, despite numerous works in the field of coping behavior. This study explores a relationship of metacognitive awareness and various types of coping strategies. The purpose of an article is to show the role of metacognition in the structure of coping behavior and to consider the metacognitive mechanisms of various coping strategies. This article shows how metacognitive processes are included in the organization and implementation of coping behavior of a person. This research is intended to psychologists, school teachers and university teachers. These materials can be used in the preparation and implementation of measures for psychological prevention of deviant behavior and support of adaptation processes of university students and secondary education students.

Введение. В центре внимания данного исследования располагаются два конструкта – совладающее поведение и метакогнитивные процессы. Из многочисленных работ в этих двух проблемных областях, локализованных в разных разделах психологического знания (психология личности и когнитивная психология), выделим те основные аспекты, которые понадобятся нам для

анализа результатов исследования и понимания взаимодействия этих феноменов.

Совладающее поведение (копинг-поведение) – осознанные, целенаправленные внешние или внутренние усилия, реализуемые субъектом для адаптации к трудной жизненной ситуации. Основными задачами копинга являются: сохранение эмоциональной стабильности, преодоление сложившихся обстоятельств,

снижение деструктивных воздействий, формирование позитивного опыта преодоления трудностей, профилактика посттравматического стресса, поддержка уверенности в своих силах и возможностях влиять на ситуацию, приобретение опыта совладания с ситуациями, неподвластными человеку, укрепление социальных связей. «Копинг поведение связано с целеполаганием, прогнозированием исхода процесса, творческим порождением новых решений проблемной ситуации» [3, с.9].

Понятие адаптации как более широкая категория включает в себя не только активность, связанную с преодолением обстоятельств, но и приспособление, обусловленное психическими процессами более низкого порядка, например – работой психологических защит, рефлексивных паттернов, бессознательного использования предыдущего опыта поведения в похожих обстоятельствах. Мы в данном исследовании придерживаемся интегративного подхода к пониманию копинга, согласно которому выбор стратегий совладания определяется сложным взаимодействием личностных и ситуационных факторов. Таким образом, копинг выполняет посредническую функцию между человеком и ситуацией.

Для понимания и обоснования метакогнитивных механизмов копинга нам понадобится несколько фундаментальных идей. Во-первых, тот факт, что регуляторные процессы являются функцией мышления [2;7], а метакогнитивный опыт представляет собой подструктуру интеллекта [10]. Во-вторых, четыре базовые компонента метапознания, выделенные Дж. Флейвеллом – метакогнитивные знания, опыт, цели и стратегии, и расширенная им позже категория метакогнитивного знания, включающая личностные переменные: понимание субъектом собственных интересов, установок, способностей, ценностей [15]. В-третьих, двуединая природа метакогнитивных процессов: являясь когнитивными по механизмам, они регулятивны по функциональному предназначению и исходно направлены не на объективную, а на субъективную реальность [1, с.7]. В-четвертых, идея о метакогнитивной обусловленности некоторых видов психической патологии, в частности, депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств [8;9].

С прикладной точки зрения в ракурсе нашего исследования интересны несколько зарубежных работ. Frith C.D. изучал роль метапознания человека в социальных взаимодействиях и доказал, что метакогнитивные действия позволяют нам размышлять о себе, понимать свое

поведение и поведение других, и это позволяет строить более точную картину мира и самих себя [16]. Gargabi Z.H., Nouri R., Moradi A., Sarami G. исследовали взаимоотношения копинг-стратегий, метапознания и тревожности студентов и установили, что эмоционально-ориентированный и проблемно-ориентированный копинг выполняли посредническую функцию между метакогнитивными убеждениями и тревожностью, а копинг избегания такой функции не имел [14]. Yilmaz A.E., Gençöz T., Wells A. изучали метакогнитивные факторы и стресс жизни и показали приоритет метапознания в развитии симптомов тревожности и депрессии в стрессе [17]. Другие результаты указывают на посредническую роль метапознания между тревожностью и теми или иными факторами – родительским отношением, воспитанием, обучением [13], чертами темперамента – эмоциональной реактивностью, подвижностью и уравновешенностью [12].

Таким образом, метакогнитивные процессы обеспечивают активность субъекта в нескольких сферах: познание, мониторинг среды, деятельности и поведения, самопознание, саморегуляция, прошлый опыт.

Применительно к сфере познания Anderson J.R. обобщил результаты исследований метакогнитивных стратегий и выделил пять этапов их использования [11]. 1 этап – оценка проблемной ситуации, формулировка целей, планирование решения, осознание и усиление мотивации предстоящей деятельности. 2 этап – выбор и применение стратегий, на этом этапе ключевую роль играет важнейшая метаспособность – способность выбирать и использовать те или иные стратегии, исходя из требований задачи. 3 этап – мониторинг эффективности использования стратегий в данных условиях. 4 этап – выработка устойчивых сочетаний (комбинаций) стратегий «под задачи». 5 этап – окончательная оценка эффективности и прогноз успешности используемых групп стратегий [1, с.217-218].

Мы считаем возможным принять за основу выделенные Anderson J.R. [11] этапы использования метакогнитивных стратегий и экстраполировать их содержание на процессы реализации копингов. Проблемной задачей, требующей решения в трудной жизненной ситуации, является адаптация к ней. Далее речь пойдет о функционировании метакогнитивных механизмов целеобразования, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля и коррекции в совладающем поведении личности.

Материалы и методы исследования.

Основное исследование было проведено коллективом авторов и включало в себя изучение множества характеристик, связанных со стрессоустойчивостью личности [5]. В данной статье на расширенной выборке мы анализируем соотношение двух параметров – метакогнитивных процессов и совладающего поведения, рассматривая метакогнитивную осознанность как инструментальное наполнение копингов. Методики исследования: опросник метакогнитивной осознанности (Metacognitive Awareness Inventory G. Schraw, R.S. Dennison 1994, адаптация Е.Ю. Савин, А.Е. Фомин), методика исследования способов совладания со стрессом (опросник Lazarus R.S., адаптация Т.Л. Крюковой). Выборка исследования: 282 человека, студенты 1-6 курсов различных вузов г. Казани (Казанский государственный медицинский университет, лечебный факультет; Казанский федеральный университет, химический факультет и факультет татарского языка; Казанский научно-исследовательский технологический университет, факультеты социальной работы и туризма). Средний возраст респондентов 20,2 лет, в основном (92%) жители Республики Татарстан. Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием сравнительного (метод Стьюдента) и корреляционного анализа (метод Пирсона).

Результаты исследования. В более ранней работе мы анализировали корреляционные взаимосвязи метакогнитивных процессов и различных копингов [6]. На основании проведенного корреляционного анализа рассмотрим, какие инструментальные функции выполняют метакогнитивные процессы в организации и осуществлении совладающего поведения личности.

Все стратегии совладания, с которыми положительно коррелирует метакогнитивная осознанность, представляют собой активные способы преодоления трудной жизненной ситуации и относятся к группе конструктивных копингов. Проблемно-ориентированный копинг направлен на решение, преобразование трудной жизненной ситуации. Его задача – уменьшить негативное влияние стрессора путем изменения либо внешних обстоятельств, либо внутреннего отношения к ним. Представителями этой группы стратегий являются, к примеру, принятие ответственности, планирование решения проблемы, положительная переоценка ситуации. Для их осуществления субъекту необходимо «выйти» из ситуации, посмотреть на нее с позиции наблюдателя, произвести

ориентировочные и оценивающие действия – это процессы метакогнитивного мониторинга.

Ключевым аспектом в анализе результатов исследования стало наличие прямых корреляций метакогнитивной осознанности со всеми копинг-стратегиями конструктивного совладания. Рассмотрим метакогнитивные составляющие каждой из них.

Реализация копинга «принятие ответственности» ($r=0,18$, $p<0,05$) предполагает мониторинг и оценку стрессовых обстоятельств с точки зрения возможностей субъекта на них повлиять. Цель совладающих усилий в этом случае – понять долю ответственности человека в данной ситуации и выбрать интерпсихический или интрапсихический репертуар действий. Те компоненты трудной жизненной ситуации, которые могут быть изменены субъектом и требуют активных преобразований, запускают поведенческие копинги, например, решение проблемы. Если же обстоятельства оцениваются как неподвластные человеку, то совладающее поведение заключается в совершении внутренних (интрапсихических) действий, к примеру, переоценки ситуации в экзистенциальном ключе. Механизмы этих процессов метакогнитивны, т.к. предполагают рефлексивный анализ соотношения ситуации и собственных ресурсов.

Копинг-стратегия «планирование решения проблемы» ($r=0,37$, $p<0,001$) представляет собой сложную деятельность, в которой на различных ее этапах в качестве механизмов реализации выступают метакогнитивные процессы мониторинга, целеполагания и планирования. Инструментальное (операциональное) оснащение этих процессов обеспечивается более элементарными действиями: 1) мониторинг и метакогнитивный анализ ситуации; 2) мониторинг и метакогнитивный анализ текущего состояния личностных ресурсов; 3) осознание своих потребностей в данных обстоятельствах; 4) постановка задач адаптации; 5) прогнозирование альтернативных траекторий развития ситуации, позитивных и негативных вариантов исходов и их вероятностей; 6) целеполагание [6]. Цели совладания являются ментальными репрезентациями итогов адаптации. В них отражены представления субъекта о конструктивных и неконструктивных, желательных и нежелательных изменениях. С практической точки зрения принципиально важно, в каких формулировках начинают существовать копинг-цели в индивидуальном сознании: как изменение состояния – «успокоиться» (например, «хочу жить спокойно», «перестать страдать», «начать радоваться

жизни»), или как задачи адаптации – «преодолеть, справиться» (например, «научиться с этим жить», «пережить утрату», «преодолеть кризис»). Заключительным метакогнитивным процессом данного копинга будет являться собственно планирование решения проблемы: активация, организация, «настройка» репертуара имеющихся копингов, создание новых комбинаций, формирование новых стратегий.

В некоторых, неподвластных человеку обстоятельствах очень эффективным оказывается копинг «положительная переоценка ситуации» ($r=0,33$, $p<0.001$). По своим механизмам он представляет собой интрапсихический (внутренний) процесс, при котором происходящее абстрагируется от текущего, ситуативного контекста и обретает иные смыслы – экзистенциальные измерения, интегрированность в историю жизненного пути и биографию субъекта. «Опыт преодоления ситуации становится самостоятельной ценностью, а новые способы преодоления (копинги) – новообразованиями, приобретенными в ходе кризисных изменений. Для человека ценность смещается с результата (адаптировался, справился) на процесс – *как* адаптировался, *как* справлялся, *как* выдерживал напряжение, *как* проживал кризис, какие новые способы творческого приспособления приобрел, как интегрировал опыт» [6].

Метакогнитивные процессы также эффективны в эмоционально-волевой сфере человека. Копинг-стратегия «самоконтроль» ($r=0,24$, $p<0.01$) представляет собой произвольные действия, направленные на регуляцию эмоций, аффектов и чувств в условиях стресса. Метакогнитивный аспект саморегуляции как способности человека поддерживать психическую стабильность максимально представлен в следующем определении. Психическая стабильность – это состояние субъекта, при котором *без потери эмоциональной чувствительности* к происходящему сохраняется адекватное, неискаженное восприятие реальности, ясность ума, способность эффективно прогнозировать ход настоящих и будущих событий и возможность выбирать оптимальное для данных обстоятельств поведение из нескольких вариантов [4].

Метакогнитивное сопровождение саморегуляции обеспечивается механизмами рефлексии и метакогнитивной осознанности. «В структуре метапознания рефлексия выполняет двойную функцию: выступает в качестве важнейшей метакогнитивной стратегии как рефлектирование опыта и является механизмом

межуровневого перехода в структуре метапознавательной деятельности» [1, с.241]. Недостаточность или нарушение рефлексивных функций приводит к неблагоприятным изменениям в системе произвольной регуляции психической деятельности и способствует возникновению различных психопатологических процессов, заболеваний и личностных расстройств [8;9;17]. Применительно к задаче саморегуляции функция рефлексивных процессов состоит в отслеживании и осознании собственных эмоциональных проявлений и их динамики.

Так же метакогнитивно обусловленной копинг-стратегией является «поиск социальной поддержки» ($r=0,20$, $p<0.05$). Этот способ совладания в трудной жизненной ситуации требует от субъекта таких метакогнитивных действий, как: 1) анализ соответствия собственных ресурсов и сложившихся обстоятельств, 2) оценка возможности или невозможности адаптации собственными силами, 3) мониторинг ресурсов доступной социальной среды, 4) распределение копинг-задач между возможными социальными ресурсами; 5) формирование запросов о помощи и поддержке в социальную среду, конкретным людям, организациям или сообществам.

Метакогнитивная осознанность не имеет корреляций с копинг стратегиями конфронтации, дистанцирования и избегания. Из этого факта мы можем предположить, что метакогнитивные процессы активируются только в позиции человека как субъекта преодоления и практически не задействованы в условиях пассивного реагирования на стрессовое событие.

Гендерный аспект анализа данных показал наличие статистически достоверных различий (метод t-Стьюдента) по следующим шкалам копинга: поиск социальной поддержки ($t=4,14$, $p<0.001$), принятие ответственности ($t=3,42$, $p<0.001$), избегание ($t=3,46$, $p<0.001$) и переоценка ситуации ($t=3,45$, $p<0.001$) – все значения выше в женской выборке. Видимо, в юношеском возрасте, девушки в целом обладают более сформированной системой копингов по сравнению со своими ровесниками юношами. Метакогнитивная осознанность не имеет статистически значимых половых различий.

Заключение. В ходе проведенного исследования доказано, что метакогнитивная осознанность сопряжена с конструктивным копингом, направленным на активное преодоление трудных жизненных ситуаций. Метакогнитивные знания, действия и способности обеспечивают одновременно и

инструментальную, и организующую функции в целостном копинг поведении личности, являясь сквозными процессами на различных этапах решения субъектом копинг-задачи. Метакогнитивные процессы интегрированы в совладающее поведение личности и выполняют регулятивные функции в организации сложного поведения человека в трудных жизненных ситуациях.

Новизна исследования состоит в том, что совладающее поведение рассматривается не только как вариант адаптационной активности, но и как особый вид целенаправленной деятельности, в которой метакогнитивные

процессы играют ведущую роль. В связи с тем, что исследование было проведено на студенческой выборке, особенно отметим, что в данном возрасте интенсивно формируются устойчивые паттерны преодоления трудных жизненных ситуаций, строящиеся уже не на стихийном реагировании, в основе которого находятся механизмы психологических защит, а на осознанной целенаправленной активности субъекта совладания. Материалы данного исследования могут быть полезны в разработке и реализации программ профилактики отклоняющегося поведения в юношеском возрасте когнитивно-поведенческой направленности.

Литература:

1. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
2. Конопкин О.А. 1980. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. - М.: Наука. 1980. – 256 с.
3. Крюкова Т.Л. Психология совладания в разные периоды жизни / Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. - Костромаиздат, 2010. – 380 с.
4. Ничипоренко Н.П. Система стабилизации личности как фактор этиологии психосоматического процесса и совладания с болезнью / Н.П. Ничипоренко // Практическая медицина. - 2015. - № 5. - С. 46-50.
5. Ничипоренко Н.П., Куприянов Р.В., Нугманова Д.Р. Метакогнитивные процессы в структуре совладающего поведения личности: тезисы докладов / Н.П. Ничипоренко, Р.В. Куприянов, Д.Р. Нугманова // Материалы VII международной конференции по когнитивной науке, Светлогорск, 20-24 июня 2016г.; отв. ред. Ю.И. Александров, К.В. Анохин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. - С. 454-455.
6. Ничипоренко Н.П., Куприянов Р.В. Метакогнитивное сопровождение копинг-стратегий / Н.П. Ничипоренко, Р.В. Куприянов, Д.Р. Нугманова, Я.В. Карина // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие / Материалы IV Междунар. науч. конференции, Кострома, 22–24 сент. 2016 г.: в 2 т.; отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – Т. 1. – С. 63-65.
7. Тихомиров О.К. Психология мышления: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / О.К. Тихомиров. - 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
8. Труевцев Д.В. Метакогнитивная регуляция при психических расстройствах тревожно-

- депрессивного спектра [Электронный ресурс] / Д.В. Труевцев // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2014. – № 2(25). – Режим доступа: <http://mpj.ru>
9. Холмогорова А.Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра / А.Б. Холмогорова. - М.: Медпрактика-М., 2011. – 479 с.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. - СПб: Питер, 2002. – 272 с.
11. Anderson J.R. Cognitive psychology and its implications (2 nd Ed.). N.Y.: W.H. Freeman, 1985.
12. Dragan M., Dragan W. Temperament and anxiety: The mediating role of metacognition // Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. – 2014. – 36 (2). – P. 246-254.
13. Gallagher B., Cartwright-Hatton S. The relationship between parenting factors and trait anxiety: Mediating role of cognitive errors and metacognition // Journal of Anxiety Disorders. – 2008. – 22 (4). – P. 722-733.
14. Gargabi Z.H., Nouri R., Moradi A., Sarami G. Evaluation of coping styles, metacognition and their relationship with test anxiety // Journal of Mazandaran University of Medical Sciences. – 2014. – 24 (SUPPL. 1). – P. 144-155.
15. Flavell J.H., Miller P.H., and Miller S.A. Cognitive Development. Third edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.
16. Frith C.D. The role of metacognition in human social interactions // Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences. – 2012. – 367 (1599). – P. 2213-2223.
17. Yilmaz A.E., Gençöz T., Wells A. The temporal precedence of metacognition in the development of anxiety and depression symptoms in the context of life-stress: A prospective study // Journal of Anxiety Disorders. – 2011. – 25 (3). – P. 389-396.

References:

1. Karpov A.V., Skityaeva I.M. Psychology of metacognitive processes of personality / A.V. Karpov, I.M.

- Skityaeva. - M.: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2005. - 352 p.

2. Konopkin O.A. 1980. Psychological mechanisms of regulation of activity / O.A. Konopkin. - M.: Science. 1980. - 256 p.
3. Kryukova T.L. Psychology of coping in different periods of life / T.L. Kryukov. - Kostroma: KSU im. O.N. Nekrasov. - Kostromaizdat, 2010. - 380 p.
4. Nichiporenko N. P. The personality stabilization system as a factor in the etiology of the psychosomatic process and coping with the disease / N.P. Nichiporenko // Practical Medicine. - 2015. - № 5. - P. 46-50.
5. Nichiporenko N.P., Kupriyanov R.V., Nugmanova D.R. Metacognitive processes in the structure of personality coping behavior: abstracts / N.P. Nichiporenko, R.V. Kupriyanov, D.R. Nugmanova // Materials of the VII International Conference on Cognitive Science, Svetlogorsk, June 20-24, 2016; otv. ed. Yu.I. Alexandrov, K.V. Anokhin. - M.: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2016. - P. 454-455.
6. Nichiporenko N.P., Kupriyanov R.V. Metacognitive support of coping strategies / N.P. Nichiporenko, R.V. Kupriyanov, D.R. Nugmanova, Ya.V. Karina // Psychology of stress and coping behavior: resources, health, development / Materials of the IV Intern. scientific. conferences, Kostroma, 22-24 Sept. 2016: in 2 volumes; otv. ed. T.L. Kryukova, M.V. Saporovskaya, S.A. Khazova. - Kostroma: KSU im. O.N. Nekrasov, 2016. - T. 1. - S. 63-65.
7. Tikhomirov O.K. Psychology of thinking: textbook. manual for students of higher educational institutions / O.K. Tikhomirov. - 4th ed., Erased. - M.: Publishing Center "Academy", 2008. - 288 p.
8. Truevtsev D.V. Metacognitive regulation in mental disorders of anxiety-depressive spectrum [Electronic resource] / D.V. Truevtsev // Medical psychology in Russia: electron. scientific. zhurn. - 2014. - № 2(25). - Access mode: <http://mprj.ru>
9. Kholmogorova A.B. Integrative psychotherapy of affective spectrum disorders / A.B. Kholmogorov. - M.: Medpraktika-M., 2011. - 479 p.
10. Kholodnaya M.A. The psychology of intelligence. Research paradoxes / M.A. Cold. - SPb: Peter, 2002. - 272 p.
11. Anderson J.R. Cognitive psychology and its implications (2nd Ed.). N.Y.: W.H. Freeman, 1985.
12. Dragan M., Dragan W. Temperament and anxiety: The mediating role of metacognition // Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. - 2014. - 36 (2). - R. 246-254.
13. Gallagher B., Cartwright-Hatton S. The relationship between parenting factors and trait anxiety: Mediating role of cognitive errors and metacognition // Journal of Anxiety Disorders. - 2008. - 22 (4). - R. 722-733.
14. Gargabi Z.H., Nouri R., Moradi A., Sarami G. Evaluation of coping styles, metacognition and their relationship with test anxiety // Journal of Mazandaran University of Medical Sciences. - 2014. - 24 (SUPPL. 1). - R. 144-155.
15. Flavell J.H., Miller P.H., and Miller S.A. Cognitive Development. Third edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.
16. Frith C.D. The role of metacognition in human social interactions // Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences. - 2012. - 367 (1599). - R. 2213-2223.
17. Yilmaz A.E., Gençöz T., Wells A. The temporal precedence of metacognition in the development of anxiety and depression symptoms in the context of life-stress: A prospective study // Journal of Anxiety Disorders. - 2011. - 25 (3). - R. 389-396.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии



УДК 159.9.07

**Об организованности и возрастной изменчивости
защитно-совладающего поведения личности**

**About organization and age-related variability of defensive
and coping behavior of the person**

Лапкина Е.В., Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, *elena-lapkina@inbox.ru*

Lapkina E., Yaroslavl Higher Military School of Air Defense, *Elena-lapkina@inbox.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.032

Ключевые слова: защитно-совладающее поведение, копинг, психологическая защита, периоды взрослости, курсанты.

Keywords: defensive and coping behavior, coping, psychological defence, periods of adulthood, cadets.

Аннотация. В статье приводятся результаты двух исследований, направленных на выявление специфики защитно-совладающего поведения личности. Приведены результаты, характеризующие особенности стрессового ответа в юношеском возрасте, в первом и втором периоды среднего возраста. Выводы о связях психологических защит и копинг-стратегий подтверждаются результатами лонгитюдного исследования, проведенного с курсантами военно-технического вуза. Существует разная динамика в интеграции и дифференциации стратегий совладающего поведения и механизмов психологической защиты в разные периоды взрослого возраста. От юношества к зрелости увеличиваются интеграционные тенденции защитно-совладающего поведения. Динамика защитно-совладающего поведения курсантов во время обучения в вузе не настолько очевидна – от младших курсов к старшим сменяют друг друга периоды снижения и увеличения интеграции защитно-совладающего поведения. Обнаружено, что копинг, направленный на решение проблемы минимизирует присутствие незрелых защитных механизмов в защитно-совладающем профиле личности.

Abstract. The article presents the results of two studies aimed at identifying the specifics of protective and coping behavior of the individual. The results describing the features of the stress response in adolescence, in the first and second periods of middle age are presented. Conclusions about the links between psychological defenses and coping strategies are confirmed by the results of a longitudinal study conducted with cadets of a military-technical University. There are different dynamics in the integration and differentiation of coping strategies and mechanisms of psychological protection in different periods of adult age. From youth to maturity increase integration tendencies of protective and coping behavior. The dynamics of defensive and coping behavior of cadets during their studies at the University is not necessarily obvious – from junior to senior courses, periods of decreasing and increasing integration of defensive and coping behavior follow each other. It was found out that coping aimed at solving the problem minimizes the presence of immature defense mechanisms in the defense-coping profile of the individual.

Введение. Жизнь взрослого человека наполнена массой ситуаций повседневного и интенсивного стресса. Возможность вариативности стратегий преодоления стресса, эффективность способов по снижению эмоционального накала трудных ситуаций влияет на самочувствие личности, степень ее удовлетворения существующими жизненными условиями, уверенность в свои силы.

Преодоление стрессовой ситуации, устранение психологического дискомфорта от нежелательных событий происходит как на осознаваемом уровне, так и на уровне бессознательной психики [2].

Несмотря на разнообразие мнений по поводу объединения психологической защиты и копинг-поведения, большинство ученых склонны интегрировать их в единую систему защиты личности от тревоги – защитно-совладающее поведение. При этом указывается ряд характерных черт: 1) уровневая структура (копинг как бы вырастает из защит, которая предопределяет зрелость и вариативность используемого защитно-совладающего арсенала взрослой личности) [1]; 2) защитная система личности влияет на функционирование личности в целом [5]. Система эта является сложной, поскольку включает в себя как адаптивные, так и

дезадаптивные защитные механизмы и стратегии совладающего поведения. Проявляясь в разнообразных сторонах активности личности, она косвенно свидетельствует о степени соответствия поведения человека предъявляемым требованиям.

Материалы и методы исследования. Нами были предприняты исследования, направленные на: 1) выявление специфики связи между отдельными механизмами защитного поведения и стратегиями/стилями совладания личности; 2) рассмотрение степени изменчивости (выраженности) защитных механизмов и копинг-стратегий с течением времени.

В рамках первого исследования, проведенного методом срезов, нами выявлялись особенности защитно-совладающего поведения взрослых. В исследовании приняли участие 289 человек в возрасте от 17 до 60 лет. Сравнивались результаты испытуемых трех возрастных групп по следующим методикам: 1) Диагностика типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б.

Клубовой и др.); 2) Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (Норман С. Эндлер, Джеймс А. Паркер; адаптированный вариант Т.Л. Крюковой); 3) Тест рисуночной фрустрации С.Розенцвейга (взрослый вариант) в адаптации Н.В. Тарабриной [4]. Обработка результатов осуществлялась с помощью программы Statistica. Критериями анализа выступили: критерий различий (U-критерий Манна-Уитни); корреляционный анализ Спирмена, структурный анализ по обобщённым показателям индекса организованности, интегративности и дифференцированности структуры (А.В. Карпов).

Результаты исследования. Проведенное исследование позволило получить ряд особенностей защитно-совладающего поведения взрослых. Во-первых, было выявлено, что защитно-совладающее поведение имеет тенденцию к интегрированию от юношеского к зрелому возрасту. Использовались показатели, введенные А.В. Карповым для выявления степени организованности структуры [3].

Таблица 1. – Показатели организованности, интегрированности и дифференцированности защитно-совладающего поведения в разные периоды взрослости

	Возрастная группа		
	I возрастная группа	II возрастная группа	III возрастная группа
Организованность структуры	386	590	642
Интегрированность структуры	151	442	497
Дифференцированность структуры	235	148	145

На основе этих данных мы можем заключить, что с возрастом поведение людей в стрессе становится более адаптивным, основываясь на большом количестве связей между механизмами психологической защиты и стилями копинг-поведения. Защитно-совладающее поведение становится менее дифференцированным и более интегрированным.

Во-вторых, было обнаружено, что эмоционально-ориентированный стиль совладающего поведения «вырастает» из незрелых психологических защит: реактивного образования ($r=0,40$, при $p \leq 0,001$); регрессии ($r=0,34$, при $p \leq 0,001$); замещения ($r=0,32$, при $p \leq 0,001$); компенсации ($r=0,24$, при $p \leq 0,01$); проекцией ($r=0,21$, при $p \leq 0,05$); ЭОК напрямую связан с общим профилем защитного поведения взрослых ($r=0,29$, при $p \leq 0,01$). Аналогично было обнаружено, что проблемно-ориентированный копинг связан со зрелыми защитами: интеллектуализация ($r=0,24$, при $p \leq 0,001$) [7].

В-третьих, были выявлены также и частные (основанные на шкалах с наибольшим корреляционным весом) паттерны защитно-

совладающего поведения взрослых, характерные для разных возрастных групп. Приведем некоторые из них.

Полученные паттерны позволили сделать предположение о наличии устойчивых связей защитно-совладающего поведения разных возрастных групп. К примеру, паттерн «Внешняя агрессия» позволяет юношам и девушкам справляться с негативными эмоциями (с переносом вины во вне) посредством перенесения их с недоступного объекта на доступный. Следующий паттерн «Пассивный уход», выявленный в группе людей после 30 лет, демонстрирует инфантильных «уход» от проблем, основанный на защитном поведении (компенсации, замещения, реактивного образования и т.д.) и осознанном отвлечении. Паттерн «Энергичное разрешение указывает на способность личности после 45 лет использовать настойчивые (иногда – агрессивные) действия при разрешении проблем. В целом усредненный профиль защитного и совладающего поведения личности отличался в зависимости от возраста [8].

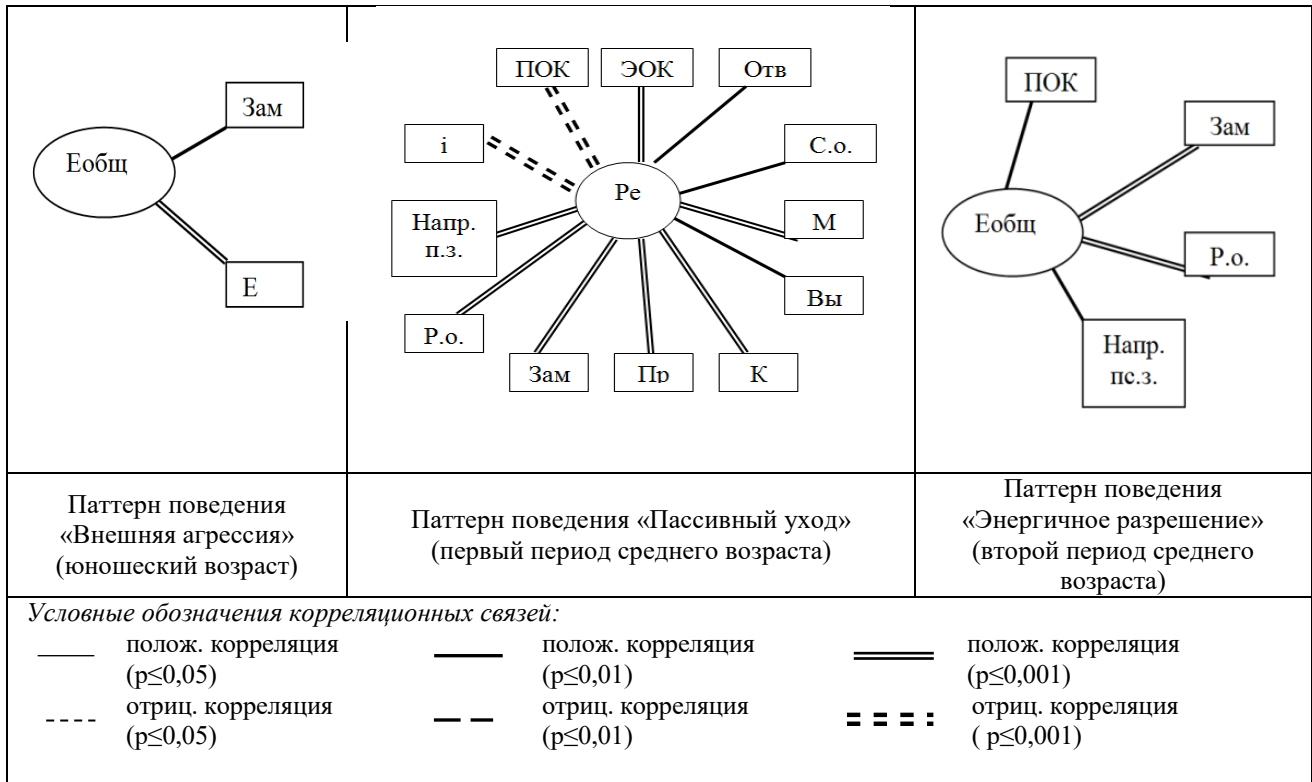


Рисунок 1. – Паттерны защитно-совладающего поведения в разных возрастных группах

Проведенное исследование частично позволило ответить на поставленные вопросы, но необходимо было сделать погрешность в связи со спецификой его организации. Метод срезов позволяет получить усредненные результаты, без специфики индивидуальных личностных изменений.

Реализованное лонгитюдное исследование позволило уточнить специфику изменений в защитно-совладающем на примере курсантов. В исследовании приняли участие 60 юношей, курсантов военно-технического вуза. В статье будут приведены данные курсантов с первого по четвертый курс включительно. Применялись

следующие методики: 1. «Опросник проактивного совладающего поведения»; 2. Опросник «Диагностика механизмов психологической защиты» Л.Ю. Субботиной. 3. Тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой); 4. «Пятифакторный опросник личности» (сост. Хийджиро Теуйн) в адаптации А.Б. Хромова [4]. Обработка результатов осуществлялась с помощью программы Statistica, осуществлялась на основе методов математической статистики, в частности, Т-критерия Стьюдента и анализа ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 2. – Показатели организованности, интегрированности и дифференцированности защитно-совладающего поведения курсантов на разных курсах

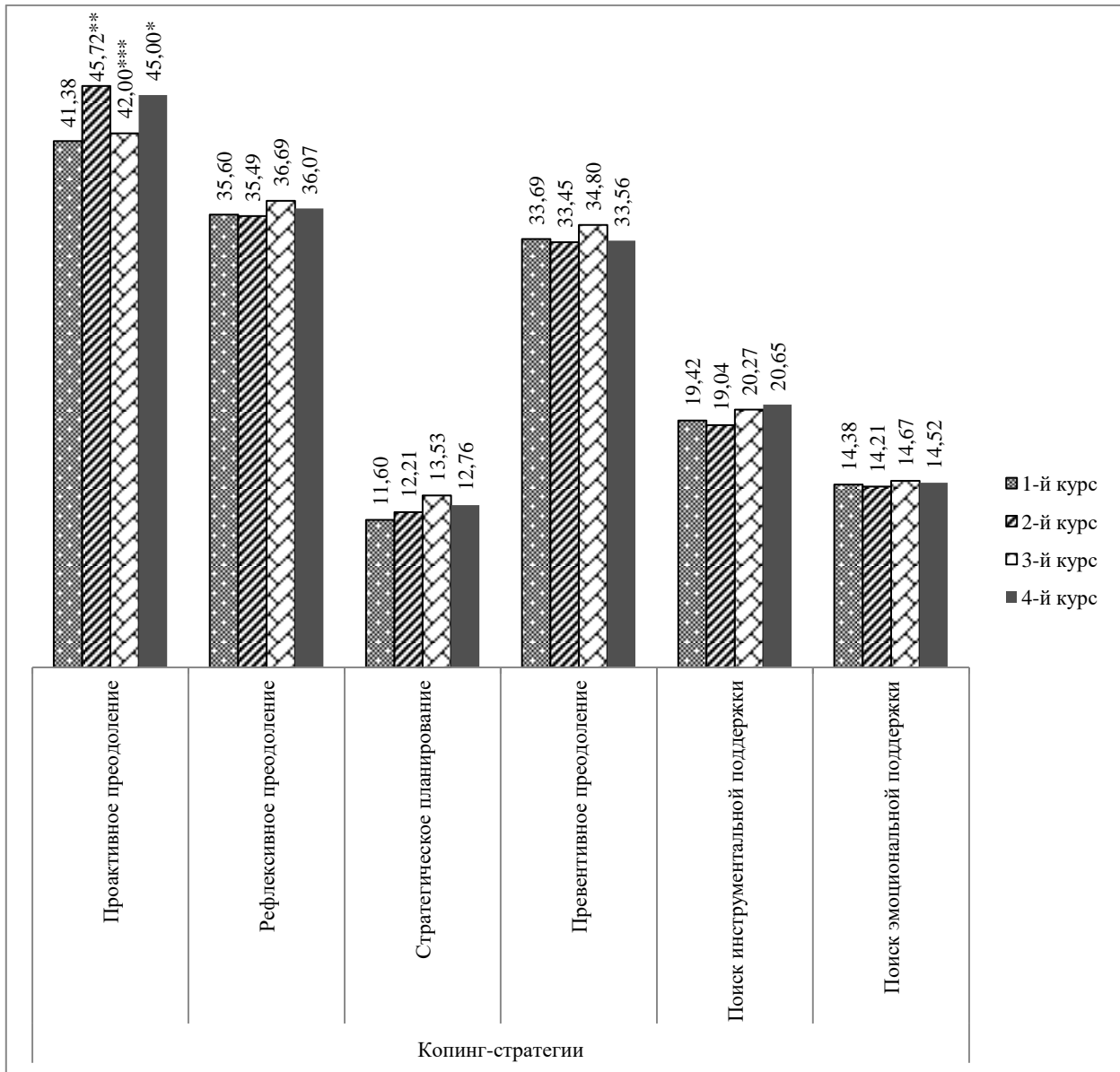
	Возрастная группа			
	I курс	II курс	III курс	IV курс
Организованность структуры	321	335	239	368
Интегрированность структуры	266	315	189	286
Дифференцированность структуры	55	20	51	82

Анализ показателей организованности, интегрированности и дифференцированности защитно-совладающего поведения позволяет увидеть его динамику на разных курсах. Наиболее «организованным» является второй курс, а наименее – третий. Такая картина может быть обусловлена достижением адаптации курсантами второго курса, пониманием

требований, принятием условий военного вуза, и общей социализацией курсантов [2]. Третий год обучения характеризуется частичным недовольством курсантов, неудовлетворенностью условиями. Выявленный факт перекликается и с результатами исследований, проведенных на выборке студентов [9]. На основе анализа степени объединенности и разобщенности в защитно-

совладающем поведении курсантов также можно предположить уникальность стрессового ответа курсантов разных курсов.

Различия в популярности психологических защит и механизмов защиты подтверждаются на при анализа значимости различий.

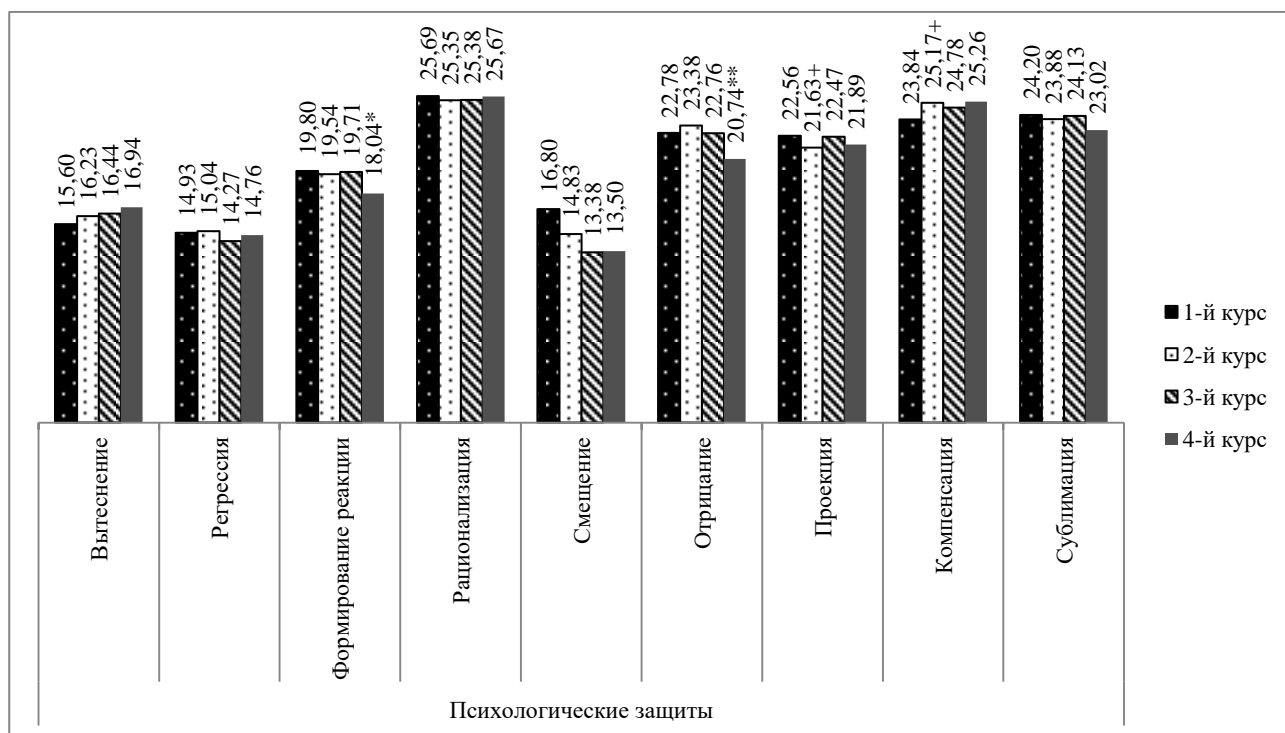


Примечание: * - различия на уровне значимости $p < 0,05$; ** - различия на уровне значимости $p < 0,01$; *** - различия на уровне значимости $p < 0,001$

Рисунок 2. – Показатели проактивного совладающего поведения курсантов с первого по четвертый курс

Отмечается существенное снижение показателя проактивного совладающего поведения курсантов на третьем курсе (в сравнении со вторым и четвертым курсами). На основе полученных результатов можно сделать предположение о том, что курсанты, как и студенты гражданских вузов, переживают кризис третьего курса. В нашем исследовании это подтверждается тем, что юноши перестают

накапливать ресурсы для возможного совладания, их защитно-совладающее поведение становится более разобщенным, менее вариантивным (уменьшается количество вариантов поведения в стрессе), менее гибким. Шамионов Р.М. также отмечает, что на третьем году обучения у курсантов снижается предпочтение активных и просоциальных форм поведения и усиливаются пассивные и асоциальные стратегии [10].



Примечание: * – различия на уровне значимости $p < 0,05$; ** – различия на уровне значимости $p < 0,01$; *** – различия на уровне значимости $p < 0,001$; + – тенденции достоверных различий на уровне значимости $p < 0,10$

Рисунок 3. – Показатели механизмов психологической защиты курсантов от первого к четвертому курсу

Изменения в защитном поведении курсантов иллюстрирует рисунок 3.

Выявлены как защиты, существенно снижающиеся от первого курса к последнему, по мере взросления курсантов (смещение, формирование реакции), так и имеющие разную динамику в течение всего периода обучения. Причем, поскольку речь идет об относительно небольшом периоде (в контексте человеческой

жизни), то сложно судить о том, становится ли защитное поведение курсантов более зрелым или менее. Защитные механизмы имеют свою уникальную динамику (к примеру, показатель зрелой защиты компенсации – растет, а сублимации – снижается).

Аналогичная ситуация со взрослой выборкой, приведем некоторые паттерны защитно-совладающего поведения курсантов [6].

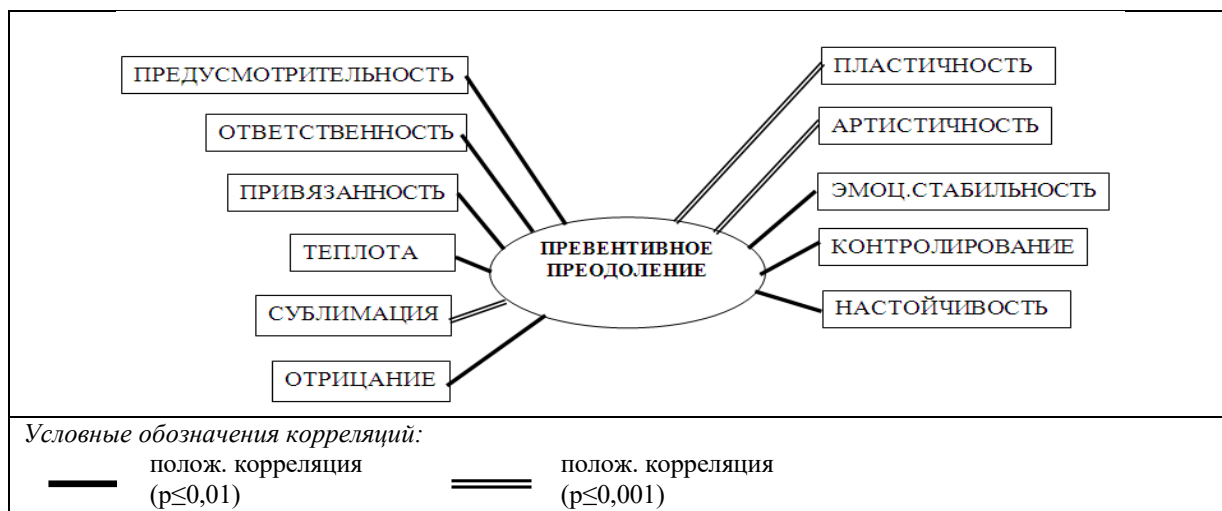


Рисунок 4. – Паттерн защитно-совладающего поведения (превентивный копинг, II курс)

Превентивный копинг предполагает антиципацию возможных трудностей курсантов. На втором курсе эта способность складывается из возможности отрицать то, что не является значимым направлять энергию на решение проблемы, самореализовываться. Превентивное преодоление также связано с проявлением черт личности необходимых «для дела»

(настойчивости, контролирования, предусмотрительности), так и важных для общения (получения информации из социума) – теплота, артистичность, эмоциональная стабильность и т.д.

В качестве сравнения приведем паттерн, основанный на превентивном преодолении также, но характеризующий третьекурсника.

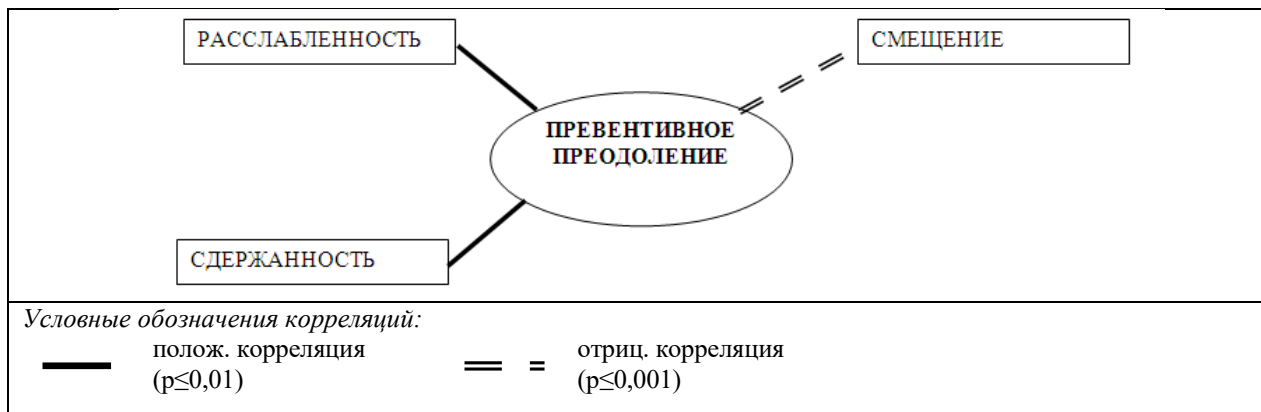


Рисунок 5. – Паттерн защитно-совладающего поведения (превентивный копинг, III курс)

Превентивное преодоление, оставаясь на структурообразующих позициях на третьем курсе, имеет меньший структурный вес в сравнении со вторым. И основывается оно только на расслабленности и сдержанности (личностные особенности). Предположим, что если на предыдущем курсе курсанты накапливали ресурсы для преодоления, то на третьем курсе идет речь о ресурсах, направленных на сохранение сил в целом. Формирование такого «сдержанно-расслабленного» типа помогает «держаться на плаву» когда не понятно правильно ли был сделан профессиональный выбор, есть сложности видения себя в профессии в дальнейшем. Акцент делается на этих переживаниях потому, что профессиональная сфера является очень важной для курсантов, в военном училище они находятся практически постоянно (особенно на младших курсах).

Заключение. Проведенные исследования позволяют сделать несколько обобщающих выводов о связи и изменемости механизмов психологической защиты и стратегий совладающего поведения с течением времени.

1. Защитно-совладающее поведение личности, представленное психологическими защитами и копинг-стратегиями/стилями способно изменяться как в течение относительно небольших временных промежутков (в период обучения в вузе, к примеру), а также при переходе от одного возрастного периода к следующему периоду взрослого онтогенеза в целом. Данный результат обнаружен как на уровне анализа

организованности, интегрированности и дифференцированности структуры, так и на уровне анализа значимости различий в выраженности показателей в разные возрастные периоды, анализа коррелограмм.

2. Существуют статистические и логически обоснованные связи между отдельными психологическими защитами и стилями/стратегиями совладающего поведения. Проблемно-ориентированный стиль связан со зрелыми защитными механизмами (сублимация, компенсация, рационализация). Предположим, что эти защитные механизмы, формируясь в поздние этапы детского онтогенеза, имеет большую осознанность, целенаправленность, чем незрелые защиты. Зрелые защиты как раз становятся основой для формирования ПОК. В целом, кстати, эмоционально-ориентированный и проблемно-ориентированный копинг имеют отрицательные связи друг с другом. А положительные связи ЭОК имеет с незрелыми защитами – отрицанием, формированием реакции и т.д. [7].

3. Существует возрастная динамика в объединении и разобщении защитных механизмов и стратегий совладающего поведения. Создавая поведенческие паттерны, они имеют отличную структуру на разных возрастных этапах. Причем, большей организованностью и интегрированностью структуры характеризуются паттерны относительно спокойных, некризисных возрастных периодов. Кризисные отличаются

меньшим количеством положительных связей между защитами и копингами и большим количеством отрицательным.

Полученные результаты открывают поле для новых вопросов. В частности, требует определения место конкретных защит и копингов на континууме от интрапсихики к осознанному поведению. Раз идет речь о зрелых и незрелых механизмах, об адаптивных и дезадаптивных стратегиях совладания, то вопрос этот

потенциально еще должен быть прояснен. Остается открытым вопрос об индивидуальном возрастном изменении копинга во взрослом онтогенезе, специфике мужского и женского онтогенеза. Защитно-совладающее поведение в ситуации кризиса (личностного, профессионального и т.д.) также нуждается в анализе, в нахождении схем помощи людям, находящимся в кризисе, индивидуальной коррекции дезадаптивных паттернов защитно-совладающего поведения.

Литература:

1. Богданова М.В., Доценко Е.Л. Саморегуляция личности: от защит к созиданию / М.В.Богданова, Е.Л. Доценко / Тюмень. – 2010. – 204 с.
2. Богомаз С.Л., Пашкович С.Ф. Копинг-стратегии и механизмы психологической защиты личности: сопоставительная характеристика / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович / Право. Экономика. Психология. – № 3(3). – 2015. – С. 62-69.
3. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А.В. Карпов // Психологический журнал. - 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 18-27.
4. Козлов В.В., Мазилов В.А., Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп / В.В.Козлов. - М., МАПН, Изд-во Института Психотерапии. – 2018. – 716 с.
5. Корытова Г.С., Еремина Ю.А. Защитно-совладающее поведение: ретроспективная реконструкция понятия / Г.С. Корытова, Ю.А. Еремина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3. – С. 42-48.

6. Лапкина Е.В. Проблема связи совладающего и защитного поведения / Е.В. Лапкина // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 201-205.
7. Лапкина Е.В. Психологическая защита и совладание человека в разные периоды взрослости / Е.В. Лапкина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 2. - № 3. – С. 213-218.
8. Лапкина Е.В. Паттерны защитно-совладающего поведения курсантов / Е.В. Лапкина // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2020. – № 2. – С. 40-49.
9. Молоканова Ю.П., Сапрыкин В.П. Динамика структуры мотивации учения студентов вуза с первого по пятый курс обучения / Ю.П. Молоканова, В.П. Сапрыкин // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 6. – С. 89-94.
10. Шамянинов Р.М., Созонник А.В. Динамика и личностные предикторы предпочитаемых стратегий преодоления курсантов военного вуза / Р.М. Шамянинов, А.В. Созонник // Известия саратовского университета. Серия: акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Том 5. – № 2. – С. 128-136.

References:

1. Bogdanova M.V., Dotsenko E.L. Self-regulation of personality: from defenses to creation / M.V. Bogdanova, E.L. Dotsenko / Tyumen. - 2010. - 204 p.
2. Bogomaz S.L., Pashkovich S.F. Coping strategies and mechanisms of psychological protection of the individual: a comparative characteristic / S.L. Bogomaz, S.F. Pashkovich / Right. Economy. Psychology. - № 3(3). - 2015. - S. 62-69.
3. Karpov A.V. Regularities of the structural organization of reflexive processes / A.V. Karpov // Psychological journal. - 2006. - T. 27. - № 6. - S. 18-27.
4. Kozlov V.V., Mazilov V.A., Fetiskin N.P. Socio-psychological diagnostics of personality and small groups / V.V. Kozlov. - M., MAPN, Publishing House of the Institute of Psychotherapy. - 2018. - 716 p.
5. Korytova G.S., Eremina Yu.A. Protective coping behavior: retrospective reconstruction of the concept / G.S. Korytova, Yu.A. Eremina // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2015. - № 3. - S. 42-48.

6. Lapkina E.V. The problem of communication between coping and protective behavior / E.V. Lapkina // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2015. - № 4. - S. 201-205.
7. Lapkina E.V. Psychological protection and coping of a person in different periods of adulthood / E.V. Lapkina // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2010. - T. 2. - № 3. - S. 213-218.
8. Lapkina E.V. Patterns of protective-coping behavior of cadets / E.V. Lapkina // Psychology of education in a multicultural space. - 2020. - № 2. - S. 40-49.
9. Molokanova Yu.P., Saprykin V.P. Dynamics of the structure of motivation for the teaching of university students from the first to the fifth year of study / Yu.P. Molokanov, V.P. Saprykin // Pedagogical education and science. - 2019. - № 6. - P. 89-94.
10. Shamionov R.M., Sozonnik A.V. Dynamics and personal predictors of the preferred strategies to overcome the cadets of a military university / R.M. Shamionov, A.V. Sozonnik // Izvestia of the Saratov University. New series. Series: Acmeology of Education. Developmental psychology. - 2016. - Volume 5. - № 2. - S. 128-136.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

УДК 159

Когнитивная оценка восприятия информации при чередовании различного типа видеоконтента

Cognitive assessment of information perception when alternating different types of video content

Гришин А.С., Казанский (Приволжский) федеральный университет, *etozhepo4ta@gmail.com*

Ильина С.А., МБОУ «Гимназия №8 - Центр образования» г. Казани, *svetlana-ilina2012@mail.ru*

Пичугина М.В., МБОУ «Гимназия №8 - Центр образования» г. Казани, *schg8@mail.ru*

Турнова Ю.И., Казанский Государственный Медицинский Университет, *junik2525@yandex.ru*

Grishin A., Kazan (Volga Region) Federal University, *etozhepo4ta@gmail.com*

Ilyina S., MBOU "Gymnasium № 8 - Education Center", Kazan, *svetlana-ilina2012@mail.ru*

Pichugina M., MBOU "Gymnasium № 8 - Education Center", Kazan, *schg8@mail.ru*

Turnova Yu., Kazan State Medical University, *junik2525@yandex.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.033

Ключевые слова: восприятие, познание, видеоматериалы, освоение знаний, процесс моргания, старшеклассники, психофизиология, тесты.

Keywords: perception, cognition, video materials, mastering knowledge, blinking process, high school students, psychophysiology, tests.

Аннотация. Статья посвящена проблеме поиска объективной оценки восприятия информации личностью и возможностей применения видеоматериалов в познавательной деятельности. Сейчас как в системе образования, так и в различных сферах применения электронных средств стоит вопрос эффективности внедрения видеoinформации. Авторами предложены оригинальные методы оценки восприятия при освоении видеоматериалов, и приведены результаты их апробации. В ходе проведения исследования ученикам 9 – 10 классов средней общеобразовательной школы были поочередно продемонстрированы различные видеоролики: обучающие и «фоновые». Успешность восприятия видеороликов оценивалась и прямым тестированием, и по синхронизации процессов помаргивания обучающихся – мере освоения видеoinформации. В результате проведенного эксперимента авторами установлено, что качество восприятия содержательной части видеоматериала учащимися обоего пола значительно возросло при чередовании обучающей и «фоновой» видеoinформации. Проведенное исследование может послужить основанием подготовки улучшения восприятия информации и обучающих видеоматериалов.

Abstract. The article is devoted to the problem of finding an objective assessment of the perception of information by a person, and the possibilities of using video materials in cognitive activity. Now, more than ever, both in the education system and in various fields of application of electronic means, the question of the effectiveness of the introduction of video information is up-to-date. The authors proposed original methods for assessing perception when mastering video materials and presented the results of their approbation. In the course of the study, students in grades 9-10 of a secondary school were shown alternately various videos: educational and background videos. The success of the perception of video clips was assessed both by direct testing and by the synchronization of the blinking processes of the trainees – as the video information was mastered. As a result of the conducted experiment, the authors found out that the quality of perception of the content of the video material by students of both sexes significantly increased when alternating between learning and "background" video information. The conducted research can serve as the basis for the preparation of effective systems for improving the perception of information in general, and training videos, in particular.

Введение. Современный человек пребывает в мире всё ускоряющегося увеличения объемов информации, необходимой для восприятия и обработки во всех сферах жизни. Наибольший объем информации представлен в виде различных зрительных образов и видеoinформации. Сегодня индивид попадает в мир видимых и зримых образов с самого детства [1]. Образы визуального восприятия принимаются как объект прочтения и интерпретации в разнообразных социокультурных сферах: искусство и художественное творчество, досуг и трудовая деятельность, карьера и образование, коммуникация и межличностное взаимодействие. Образы визуального восприятия могут повлиять на личностное и социальное сознание, а также на сформированность таких различных визуальных сред, как: телевидение, пространство интернета, рекламное дело, городское планирование, ландшафтный дизайн, полиграфия и т.д. И сегодня становится особенно актуальным вопрос качества и эффективности восприятия индивидом визуальной информации. Еще 20 лет назад основная доля зрительного контента была представлена на бумажном носителе, реже в формате слайдов. Сегодня, в мире быстро развивающихся информационных технологий и техники, практически каждый «бумажный» источник информации имеет цифровой аналог. И можно сказать, что доля видеоматериалов в общем поле цифровой информации с каждым годом становится все больше. Однако способность к восприятию данной формы подачи информации изучена крайне мало, и объективных методов оценки качества восприятия практически нет. Восприятие, как чувственное отражение внешнего мира в сознании индивида, может быть оценено как субъективно, так и объективно. Для этого мы предлагаем авторский метод оценки частоты морганий как объективного критерия мыслительной деятельности. Когнитивные механизмы являются совокупностью схем обработки информации и отражают процесс восприятия, в том числе и восприятия видеоматериалов.

Любое восприятие – это, так или иначе, освоение мира человеком. Как правило, индивид соотносит собственный опыт восприятия мира с визуальным материалом. В то же время восприятие представляет собой определенную смысловую задачу, и решение ее требует специальной визуальной грамотности.

Визуальная грамотность понимается нами не только как отдельный когнитивный механизм, но и как способ осмысленного и креативного прочтения, и интерпретации информации, которая представлена в визуальных образах. Это

также и определенная точка зрения на компетентный и профессиональный подходы к разнообразным социальным и культурным явлениям действительности. Сегодня ученые подразделяют различные визуальное и визуальные образы и представляют их как отдельную по отношению к языковой сфере формирования определенных «смыслов», которая обладает как особыми специфическими коммуникативными и познавательными возможностями.

Материалы и методы. Все перечисленное актуализирует обращение различных ученых к феномену видеовосприятия [1;2]. Как же можно исследовать видеовосприятие? И какие объективные механизмы оценки можно выявить?

Такой объективной характеристикой восприятия может служить процесс моргания. Моргание – одно из важнейших внешних проявлений деятельности ЦНС человека [1]. Оно может происходить как условно-рефлекторно, так и произвольно. Как правило, помаргивания регистрируются с интервалом от нескольких до десятка секунд. В лабораторных условиях выявлено, что число морганий в минуту времени в среднем составляет десять раз. Однако, когда глаза направлены на определенный объект в течение длительного периода времени, например, при чтении, скорость мигания уменьшается до нескольких раз в минуту [2].

Моргание может служить объективным критерием для оценки функционального состояния ЦНС в целом, и процесса восприятия различных форм информации, в том числе и видеoinформации. Не так давно появились данные [1] о том, что индивид может подсознательно налаживать способность к морганию во время просмотра видеоматериалов. Были получены выводы, что просмотр видео в течение определенного времени стимулирует большинство людей из исследуемой группы к синхронному морганию. Исследователи выяснили, что одновременное моргание возникает вследствие окончания актуальных сцен, а так же в моменты, когда главный герой пропадает с экрана. Спонтанные моргания были синхронизированы как для одного испытуемого, так и для всей выборки, когда они рассматривали одинаковые видео. Предполагается, что синхронизация требует сюжета, но необходимость следовать сюжетной линии не является причиной синхронизации. Синхронизация моргания появляется лишь тогда, когда испытуемые следили за сюжетной линией, извлекая информацию из зрительного потока событий [1].

Моргание обычно подавляется в случаях, когда для достижения цели требуется концентрация визуального фокуса, которая появляется непосредственно перед, или после выполнения поставленной индивидом задачи, при этом необходимо явное обозначение сроков ее начала и окончания. Во время просмотра видео, моргание ожидаемо во время явных пауз, например, таких, как смена сцен. Однако, если учитывать тот факт, что продолжительность определенной «сцены» предвидеть невозможно, то в пределах данной сцены должны быть подходящие моменты для моргания, чтобы предотвратить критическую потерю визуальной информации. Определено [1], что синхронизация моргания происходит внутри группы испытуемых и отдельно для каждого из них во время просмотра одинаковых видеотрейков. Значимый вывод заключается в том, что синхронизация не связана с перерывами между сценами. Синхронизация процесса моргания была зафиксирована в моменты, когда требовалось меньше внимания, например, при завершении некоторого действия, во время отсутствия главного персонажа, в течение долгого действия, или в процессе неоднократных представлений подобных сцен [3;4;8].

Таким образом, можно заключить, что процесс моргания синхронизируется при очевидной смене сцен в течение просмотра видео. Совместное восприятие видеoinформации сопровождается синхронизацией высшей нервной деятельности людей [5].

Рефлекс моргания, зачастую подавляется в процессе деятельности, требующей пристального визуального фокуса и, как правило, происходит непосредственно до либо после момента окончания выполнения задачи, когда время ее начала и окончания очевидно заданы. Во время просмотра видео моргание обычно происходит во время явных переходов, таких как смена сцен [6]. Конечно, учитывая непредсказуемость времени начала и окончания эпизодов, процесс моргания замечен в процессе просмотра эпизода с явно заданными интервалами, которые были выдержаны таким образом, чтобы пропустить важную визуальную информацию было невозможно.

Результаты. В ходе эксперимента были подготовлены и представлены обучающимся видеоролики по различным разделам естественнонаучных дисциплин на образовательном уровне, соответствующем данному этапу школьной программы. Всего в эксперименте участвовали 87 учеников общеобразовательной школы. При отборе

видеороликов учитывалась базовая неравномерность восприятия и запоминания аудио, зрительной и аудиовизуальной информации [7].

В видео, которое находилось в правом «окне», было показано то, что было нацелено на восприятие второй сигнальной системы, и было адресовано преимущественно левому полушарию головного мозга. Левое же полушарие – для информации образного типа. Нами была учтена и психофизиология цветовосприятия индивида, а именно была использована цветовая гамма, которая не вызывала быстрого привыкания [9].

При формировании схемы демонстрации обучающего видеоматериала были учтены ограничения по времени восприятия визуальной информации определенного типа обучающихся [10]. Важно было учесть при оценке испытуемых, что у учеников 9 – 10 классов визуальное внимание может быть сконцентрировано максимально лишь на четверть часа. Основываясь на вышесказанном, в экспериментальной группе мы прерывали показ обучающих видеороликов через каждые 10 – 12 минут «фоновыми», в которых запечатлены пейзажные панорамы (44 человека – экспериментальная группа).

Также была выделена контрольная группа учеников тех же 9 – 10 классов, которой показывались исключительно обучающие видеоролики (43 человека – контрольная группа).

Полученные нами данные были в полной мере учтены при проектировании содержания образования уже на следующей, вузовской ступени подготовки - разработке лекционного электронного курса «Физика, математика» для стоматологического факультета медицинского вуза. Из проделанного ранее эксперимента был сделан вывод о том, что усвоение видеoinформации увеличивается на 22% при чередовании информативной части видео с «фоновым» видео через каждые 10 – 12 минут. Поэтому авторами сделана попытка добиться оптимизации сочетания фонового видео и сложности предлагаемой информации при создании нового курса.

Его целью является ознакомление учащихся стоматологического факультета медицинского вуза в рамках учебной программы с физическими и математическими основами работы приборов и явлений, необходимых в их будущей профессионально деятельности. Курс рассчитан на 16 академических часов и включает в себя следующие темы:

- Элементы теории вероятностей и математической статистики.
- Основы реологии.

- Механические волны. Аудиометрия.
- Электрические и магнитные свойства тканей и окружающей среды.
- Биологически мембраны и их свойства.
- Радиоактивность. Детекторы радиоактивности.
- Основные понятия медицинской электроники.
- Тепловое излучение. Лазеры.

Электронный лекционный курс был разбит на 8 фрагментов, соответствующих данным темам, дополнен демонстрациями экспериментов, иллюстрирующих озвученную теорию. В качестве «фонового» видео, которое чередуется с основным, были выбраны видео с демонстрацией применения приборов в профессиональной деятельности стоматологов.

Данный курс был внедрен и апробирован на электронной образовательной платформе Moodle в рамках перехода на дистанционное обучение. Так как данная платформа дает возможность получения полного отчета о просмотре электронного лекционного материала и последующего контроля (тестирования), нам удалось проверить и подтвердить данные, полученные в первом эксперименте, в школьном

образовании. Экспериментальным группам был предложен новый электронный курс, а контрольная группа изучала дисциплину по имеющемуся классическому варианту видеолекций по тем же темам. Экспериментальная группа состояла из студентов первого курса стоматологического факультета, всего 74 человека. Контрольная группа состояла из 76 человек (процент студентов женского и мужского пола в экспериментальной и контрольной группах был одинаков).

Для обеспечения достоверности эксперимента нами был проведен входной контроль остаточных знаний физики и математики школьного курса. Для оценки валидности применяемых методов нами была проведена статистическая обработка данных с применением теории статистических гипотез.

Входной контроль состоял из 100 вопросов. Для оценки возможности сопоставления экспериментальной и контрольной групп данный контроль прошли все участники эксперимента, а не только выборочная группа.

Данные проверки остаточных знаний представлены в следующей таблице.

Таблица 1. – Данные проверки остаточных знаний студентов вуза до начала эксперимента

Экспериментальные данные	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Количество участников	74	76
Средняя выборочная (результата контроля)	75.119	73.826
Исправленная дисперсия	1098.2	1102.7
Исправленное среднее квадратическое отклонение	33.13	33.19
Коэффициент надежности	0.999	0.999
Объем выборки	74	76
Коэффициент Стьюдента	3.4350	3.4160
Доверительный интервал	74.819-75.419	73.426-74.026
Критерий Т наблюдаемое	3.046	3.155
Степень свободы	146	150
Уровень значимости	0.001	0.001
Критерий Т критическое	3.361	3.357

Анализируя полученные данные, резюмируем, что средние значения сравниваемых совокупностей экспериментальной и контрольной групп не различаются, соответствующие выборочные средние различаются не существенно, что означает, что их различие обусловлено случайными причинами. Таким образом, можем сделать вывод, что до просмотра видеокурса остаточные знания физики и математики у участников экспериментальной и контрольной группы были статистически

одинаковыми. На основе данного вывода мы можем далее дать объективную оценку конечного результата.

После прохождения электронного видео курса «Физика, математика» нами было проведено контрольное тестирование на выявление остаточных знаний по пройденному курсу. Тест содержал так же 100 вопросов.

Данные проверки остаточных знаний по пройденному электронному курсу представлены в следующей таблице.

Таблица 2. – Данные проверки остаточных знаний студентов вуза после прохождения электронного курса

Экспериментальные данные	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Количество участников	74	76
Средняя выборочная (результата контроля)	82.166	69.003
Исправленная дисперсия	1036.2	833.8
Исправленное среднее квадратическое отклонение	32.18	28.86
Коэффициент надежности	0.999	0.999
Объем выборки	74	76
Коэффициент Стьюдента	3.4350	3.4160
Доверительный интервал	81.816-82.416	68.603-69.403
Критерий Т наблюдаемое	5.687	4.966
Степень свободы	146	150
Уровень значимости	0.001	0.001
Критерий Т критическое	3.361	3.357

Анализируя полученные данные, можем сделать вывод, что принимается гипотеза H_1 , то есть, средние значения сравниваемых совокупностей экспериментальной и контрольной групп различаются, выборочные средние различаются существенно, а их различие обусловлено сравниваемыми совокупностями. Таким образом, можно констатировать, что после прохождения электронного видео курса остаточные знания у участников экспериментальной и контрольной групп стали статистически различными и у экспериментальной группы уровень остаточных знаний значительно выше. То есть, имея одинаковый исходный уровень знаний, по прохождении нового (оптимизированного) электронного курса видео-лекций усвоение информации улучшилось, что подтверждает начальную гипотезу.

Еще до показа видеороликов у участников обеих групп была выявлена частота моргания в среднем 8.8 ± 0.6 раз/мин ($n=42$). При дальнейшем предъявлении роликов с исключительно естественнонаучным содержанием частота помаргивания достоверно ($p < 0.05$) снижалась и составила 5.6 ± 0.8 раз/мин ($n=20$).

В условиях прерывания через каждые 10 – 12 минут обучающих видеороликов «фоновыми» частота моргания (в момент просмотра непосредственно обучающих) снизилась до 3.4 ± 0.7 раз/мин ($n=22$), что достоверно ($p < 0.05$) отличается от контроля и от значений, полученных в контрольной группе обучающихся.

В результате представленных исследований нами не было выявлено достоверного различия ($p > 0,05$) в частоте моргания у девушек и юношей в контрольной и экспериментальной группах.

Синхронность процесса моргания была нами оценена с использованием специальной компьютерной программы, которая была создана

в электронной среде LabVIEW 7.0, способной отслеживать процесс движения век в видеозаписи обучающихся в процессе просмотра видеоматериалов. Было выявлено, что спонтанные моргания высоко синхронизированы у обучающихся в условиях чередования типов видео через каждые 10 – 12 минут, но не были четко привязаны к смене эпизодов. Синхронное помаргивание происходило во время требующей меньшего внимания сцены (завершение действия; отсутствие ведущего; при длительной экспозиции; при повторном показе представленного ранее). При просмотре «фонового» подобной синхронизации помаргивания не наблюдалось.

Нами производилась верификация эффективности восприятия обучающей видеoinформации путем прямой проверки тестовыми вопросами. В результате оказалось, что при чередовании типов видео уровень освоения материала обучающимися (обоими гендерами) возрастал на $22 \pm 5\%$ ($n=20$) по сравнению с контрольной группой.

Заключение. Данное исследование иллюстрирует применение метода подсчета частоты морганий как объективной оценки процесса восприятия информации и может послужить основанием подготовки эффективных систем подачи обучающего видеоматериала.

Значимость данного исследования заключается в перспективе широкого практического применения в сфере образования. Метод чередования основной информации с фоновой может быть применен при формировании лекционного материала как в активной форме так и в форме видеоматериала. Так же данный метод может быть использован при формировании содержательной части образовательного процесса для любой формы подачи: семинарские занятия, решение задач, представление проектов и докладов.

Литература:

1. Nakano T.T., Yamamoto Y.Y., Kitajo K.K., Takahashi T.T., Kitazawa S.S. Synchronization of spontaneous eyeblinks while viewing video stories / Proc. Biol. Sci. 2009. 276(1673):3635-3644.

2. Doughty MJ. Further assessment of gender- and blink pattern-related differences in the spontaneous eyeblink activity in primary gaze in young adult humans / Optom Vis Sci. 2002 Jul;79(7):439-47.

3. Ponder E., Kennedy W.P. On the act of blinking / Q. J. Exp. Physiol. 1927 18, 89-110.

4. Hall A. The origin and purposes of blinking / Br.J. Ophthalmol. 1945 29, 445-467.

5. Шакурова А.Р. Корреляционные связи компонентов моргательного рефлекса как критерии анализа процесса восприятия видео / А.Р. Шакурова // Вестник КГТУ им. А.Н. Туполева. - 2015. - № 2. - С 64-68.

6. Салихова М.А., Шакурова А.Р. Современные обучающие видеоролики / М.А. Салихова, А.Р.

Шакурова // Успехи современного естествознания. - 2013. - № 10. - С. 99-100.

7. Андреева И.В. Основы использования экранно-звуковых средств в учебном процессе вуза: учебное пособие для преподавателей / И.В. Андреева. - М.: Изд-во МИСИ, 1990. - С. 14-25.

8. Зальцман А.Г. Особенности переработки зрительной информации в правом и левом полушариях головного мозга человека / А.Г. Зальцман // Физиология человека. - 1990. - Т.16. - № 2. - С. 135-148.

9. Хакен Г., Хакен-Крель М. Тайны восприятия / Г. Хакен, М. Хакен-Крель. - М.: Ин-т компьютер. исслед., 2002. - 272 с.

10. Мещеряков В.А., Казановская И.А. Временные ограничения переработки зрительной информации человеком-оператором / В.А. Мещеряков, И.А. Казановская // Физиология человека. - 1978. - Т. 4. - № 2. - С. 238-244.

References:

1. Nakano T.T., Yamamoto Y.Y., Kitajo K.K., Takahashi T.T., Kitazawa S.S. Synchronization of spontaneous eyeblinks while viewing video stories / Proc. Biol. Sci. 2009.276 (1673): 3635-3644.

2. Doughty MJ. Further assessment of gender- and blink pattern-related differences in the spontaneous eyeblink activity in primary gaze in young adult humans / Optom Vis Sci. 2002 Jul; 79 (7): 439-47.

3. Ponder E., Kennedy W.P. On the act of blinking / Q. J. Exp. Physiol. 1927 18, 89-110.

4. Hall A. The origin and purposes of blinking / Br.J. Ophthalmol. 1945 29, 445-467.

5. Shakurova A.R. Correlation links between the components of the blinking reflex as criteria for analyzing the process of video perception / A.R. Shakurova // Bulletin of KSTU im. A.N. Tupolev. - 2015. - № 2. - P 64-68.

6. Salikhova M.A., Shakurova A.R. Modern educational video lessons / M.A. Salikhova, A.R.

Shakurova // Successes of modern natural science. - 2013. - № 10. - P. 99-100.

7. Andreeva I.V. Fundamentals of using screen-sound means in the educational process of the university: a textbook for teachers / I.V. Andreeva. - M.: Publishing house of MISI, 1990. - P. 14-25.

8. Zaltsman A.G. Features of processing of visual information in the right and left hemispheres of the human brain / A.G. Zaltsman // Human Physiology. - 1990. - Т.16. - № 2. - P. 135-148.

9. Haken G., Haken-Krel M. Secrets of perception / G. Haken, M. Haken-Krel. - M.: In-t computer. Issled., 2002. - 272 p.

10. Meshcheryakov V.A., Kazanovskaya I.A. Temporary restrictions on the processing of visual information by a human operator / V.A. Meshcheryakov, I.A. Kazanovskaya // Human Physiology. - 1978. - Т. 4. - № 2. - P. 238-244.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии



УДК 159.9

Личностные детерминанты совершения коррупционных преступлений сотрудниками правоохранительных органов

Personal determinants of performance of corruption crimes by the employees of law enforcement bodies

Прялухина А.В., НОУ ВО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов», prialuchina@mail.ru

Pryalukhina A., NOU VO «Saint Petersburg University for the Humanities of trade unions», prialuchina@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.034

Ключевые слова: коррупционные преступления, личностные детерминанты, сотрудники правоохранительных органов, преступник-коррупционер.

Keywords: corruption crimes, personal determinants, law enforcement officers, criminal offender.

Аннотация. В статье рассмотрены личностные детерминанты, влияющие на совершение преступлений коррупционной направленности у сотрудников правоохранительных органов. Актуальность настоящего исследования обусловлена ростом количества коррупционных преступлений в РФ. Целью статьи является изучение личностных детерминант преступников-коррупционеров, бывших сотрудников правоохранительных органов. В качестве методов исследования использовались следующие методы исследования: теоретико-методологический анализ научной литературы, экспертный опрос, фокус-группы. По результатам проведенного исследования установлено, что личностными детерминантами совершения коррупционных преступлений выступают стремление к улучшению материального благосостояния, роскоши, низкий уровень правосознания и недостаточная сформированность нравственно-правовой культуры.

Abstract. The article treats the personal determinants that affect the Commission of corruption-related crimes in law enforcement officers. The relevance of this study is due to the growing number of corruption crimes in the Russian Federation. The purpose of the article is to study the personal determinants of criminals-corrupt officials, former law enforcement officers. The following research methods were used as research methods: theoretical and methodological analysis of scientific literature, expert survey, focus groups. According to the results of the study, it was found out that the personal determinants of corruption crimes are the desire to improve material well-being, luxury, low level of legal awareness and insufficient formation of moral and legal culture.

Введение. Коррупция как общественное явление сопровождает человечество на протяжении исторического развития его существования. Анализ статистических данных показывает, что в современном обществе масштабы распространения коррупционных явлений, в том числе и правоохранительных структурах, представляют собой актуальную проблему в системе государственного управления.

В настоящее время изучение личностных детерминант совершения коррупционных преступлений становится особенно актуальным. Это связано, во-первых, с обострением социально-экономической и политической ситуации в России; во-вторых, с усложнением криминальной обстановки; в-третьих, с упадком

культуры, нравственности и морали в стране; в-четвертых: увеличением количества коррупционных преступлений среди сотрудников правоохранительных структур [5].

Основной целью в процессе формирования антикоррупционной направленности сотрудников правоохранительных структур является формирование определенной системы взглядов, убеждений и принципов, способствующих развитию конструктивного отношения сотрудников к ситуациям коррупционного риска. Результат развития антикоррупционной направленности сотрудников правоохранительных органов заключается в подготовке квалифицированных специалистов, способных осознанно отказаться от совершения коррупционных преступлений [8].

Методология исследования. Анализ научной литературы показал, что причины роста преступлений коррупционной направленности в правоохранительных органах определяются общими и специфическими факторами, которые обуславливают любое преступление. К общим факторам можно отнести следующее: желание сотрудника получения личной выгоды, низкий уровень развития правовой культуры, недостаточный уровень благосостояния, коррумпированность отдельных должностных лиц и их сотрудничество с лидерами преступных групп. Также можно выделить ряд специфических причин: некачественный подбор кандидатов на службу, несоответствие личных качеств кандидатов требованиям к служебной деятельности; недостаточный уровень правосознания, оказывающий влияние на поведение людей и на мотивы принятия решений; низкий уровень развития морально-нравственной сферы. Все вышеперечисленное обуславливает актуальность изучения детерминант совершения коррупционных преступлений сотрудниками правоохранительных органов.

Г.С. Помаз считает, что психологическая детерминация коррупционного поведения обусловлена действием личностных и социальных предпосылок. Под личностными предпосылками понимается индивидуальный набор качеств сотрудников, обусловленный наличием деформации различных сторон личности, которые обуславливают совершение коррупционных преступлений. Социальные предпосылки представляют собой внешние по отношению к человеку условия, служащие в качестве провокационного механизма коррупционного поведения [7].

Е.Ю. Стрижов, исследуя личность коррупционера, выделяет внутренние и внешние нравственно-психологические детерминанты, побуждающие к совершению коррупционных преступлений. К нравственно-психологическим детерминантам автор относит склонность к манипуляции другими людьми для получения личной выгоды; стремление к самовозвышению над людьми; эгоистическую отчужденность от них и традиционных нравственно-правовых норм [9].

Исследования, проведенные О.В. Ванновской, позволили ей сформировать концепцию личностных детерминант, объясняющих коррупционное поведение. Концепция включает в себя широкий круг личностных образований, состоящих из пяти структурных элементов: уровень смыслов и ценностей, когнитивно-нравственный, эмоциональный, регулятивный и

поведенческий. Экспериментальные исследования автора показали, что к психологическим особенностям коррупционной личности относятся: стремление к роскоши, как показателю счастья; недифференцированная структура установок нравственного поведения; негативное самоотношение и неадекватная самооценка; экстернальный локус контроля; импульсивный тип реагирования [2;3].

Научные исследования М.С. Лютовой и Г.И. Корчагиной указывают, что существуют профессионально-личностные детерминанты, объясняющие коррупционное поведение. Они рассматриваются как особый вид взаимосвязи между личностными особенностями, определяющими выбор между коррупционной и антикоррупционной стратегией поведения. Структурно данные детерминанты включают в себя следующие элементы: целевая, нормативная, мотивационная, регуляционная детерминанты принятия решений. Следовательно, профессионально-личностные детерминанты представляют собой единый, системный и иерархичный механизм, объясняющий коррупционное поведение [6].

К психологическим детерминантам коррупционного поведения сотрудников правоохранительных органов, по мнению Е.Р. Чернобродова, относятся: сформировавшаяся в российской ментальности установка на допустимость совершения действий, квалифицирующихся как коррупционные; деструктивное влияние псевдо корпоративной этики; низкий уровень развития индивидуального правосознания [10].

Таким образом, при изучении детерминант коррупционного поведения сотрудников правоохранительных органов особое значение имеют следующие положения. Во-первых, установившиеся взгляды сотрудника правоохранительных органов к различным социальным и моральным ценностям на различные стороны действительности. Во-вторых, уровень, характер и социальная значимость потребностей и притязаний и избираемых способов их удовлетворения. Именно эти аспекты определяют поведение человека в ситуации выбора совершения/не совершения преступлений коррупционного характера.

Результаты исследования. Проведенный теоретический анализ детерминант коррупционного поведения сотрудников правоохранительных органов определяет актуальность данного эмпирического исследования. В качестве основных методов

исследования нами были использованы следующие: теоретико-методологический анализ научной литературы, экспертный опрос, фокус-группы.

Гипотезой эмпирического исследования является предположение о том, что к детерминантам, влияющим на возникновение коррупционного поведения относятся факторы, характеризующие морально-нравственную (низкий уровень правосознания и морально-нравственной надежности) и мотивационные (доминирование материальных ценностей и установок поведения) сферы личности.

С целью изучения личностных детерминант совершения коррупционных преступлений сотрудниками правоохранительных органов нами был проведен опрос с использованием метода фокус-групп. В нем приняли участие 12 действующих сотрудников правоохранительных органов, которые работали с бывшими коллегами преступниками-коррупционерами.

При ответе на вопрос: «Оцените отношение сотрудников-коррупционеров к совершенному преступлению» были получены следующие результаты, представленные на рисунке 1:

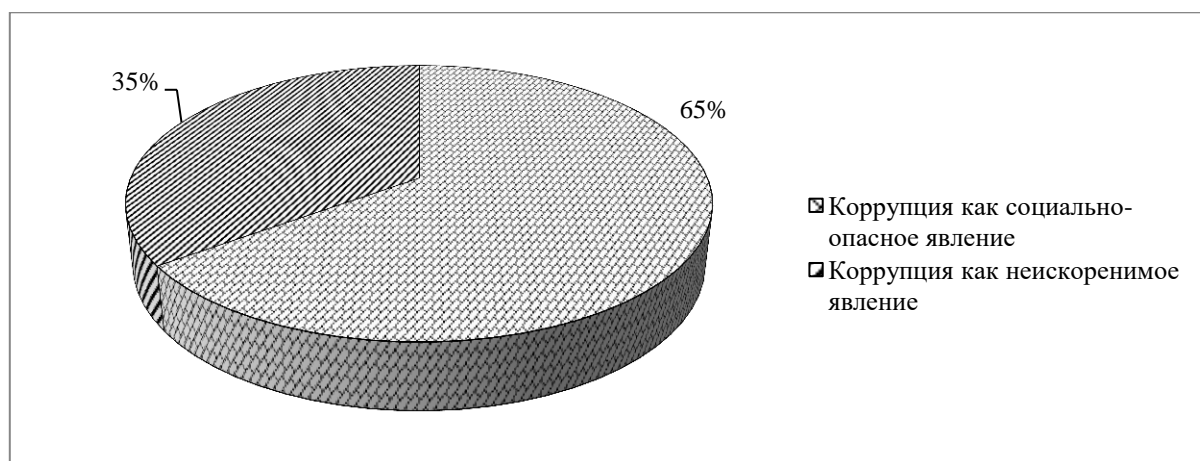


Рисунок 1. – Оценка отношения действующих сотрудников правоохранительных органов, работавших с бывшими коллегами преступниками-коррупционерами

65% сотрудников полагают, что сотрудники-коррупционеры считают коррупцию социально-опасным явлением для общества, а потому следует с ним бороться. Однако 35% сотрудников утверждают, что коррупция является неискоренимым социально-психологическим явлением, с чем вряд ли можно согласиться. Данный вопрос позволяет выяснить понимание

опрошенными смыслового содержания понятия «коррупция», исследовать их отношение к коррупции и определить ее как разновидность девиантного поведения.

Ответы на вопрос: «Дайте собственное определение коррупции» распределились следующим образом, что наглядно показано на рисунке 2.

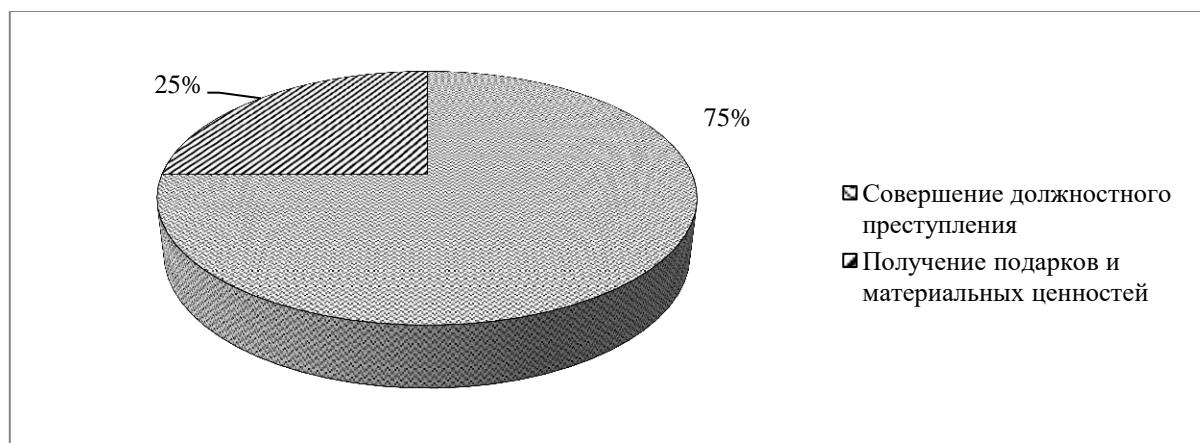


Рисунок 2. – Собственное определение коррупции действующих сотрудников правоохранительных органов, работавших с бывшими коллегами преступниками-коррупционерами

75% опрошенных сотрудников рассматривают коррупцию как совершение должностного преступления. Ими отмечалось, что совершение коррупционных преступлений заключается в использовании своего служебного положения в целях личного обогащения и получения материальной выгоды. 25% опрошенных сотрудников отмечают, что коррупция связана с получением подарков и материальных ценностей с целью повышения своего статуса. Полученные ответы свидетельствуют о достаточном понимании смысла коррупционного поведения и его уголовно-правовых последствий. Этот вопрос оказывает существенное влияние на осознание «коррупции» как социально-правового явления в

структуре правоохранительных органов.

Ответы на вопрос: «Опишите ценностный профиль личности сотрудников-коррупционеров» имеют следующие значения, см. рисунок 3: 54% респондентов считают, что значимой ценностью для бывших коллег является приобретение и обладание предметами роскоши, способствующие повышению статуса в глазах других людей. 10% опрошенных выделяют, что в основе коррупционного поведения сотрудников лежит фактор удовлетворения потребности во власти. 36% сотрудников отмечает, что сослуживцы, совершившие преступление коррупционной направленности, оказались в трудной жизненной ситуации, и данный факт вынудил их совершать данные преступления.

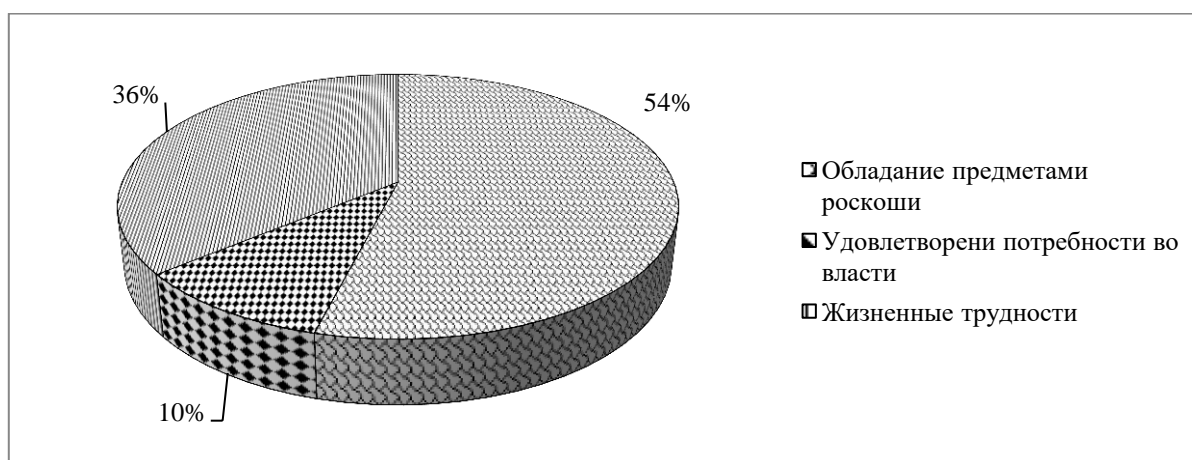


Рисунок 3. – Ценностный профиль личности сотрудников-коррупционеров

Анализ результатов на рисунке 3 показал, что в структуре ценностей сотрудников правоохранительных органов преобладающее значение имеют ценности материального порядка и неудовлетворенность собственными достижениями, что в большей степени может

провоцировать формирование коррупционных установок.

На вопрос: «Какие факторы повлияли на совершение коррупционного преступления» ответы распределились следующим образом, см. рисунок 4.

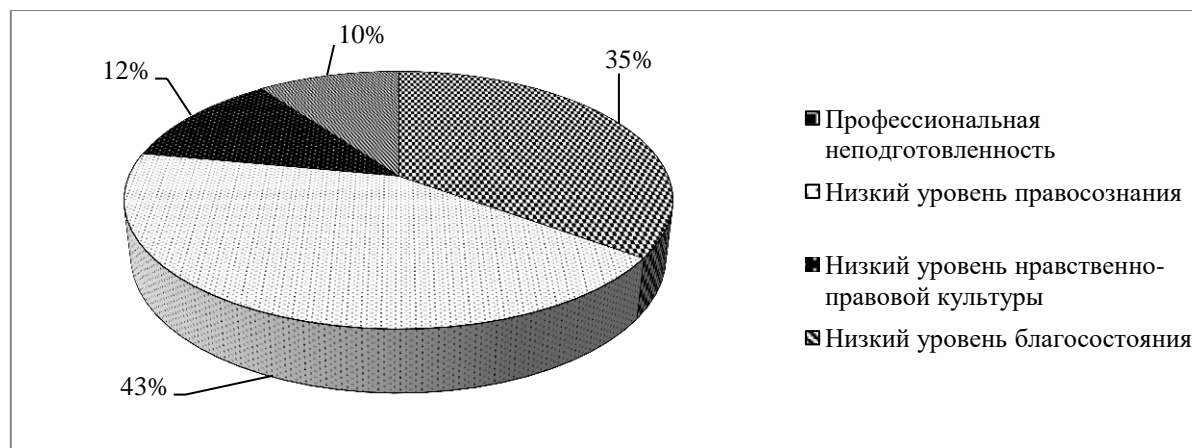


Рисунок 4. – Факторы, влияющие на совершение коррупционного преступления

35% опрошенных сотрудников утверждает, что в качестве факторов совершения коррупционных преступлений выступают: некачественный отбор кандидатов на службу, их профессиональная неподготовленность для работы в правоохранительных органах и несоответствие личностных качеств профессиональным требованиям. 43% сотрудников отмечают, что на совершение коррупционных преступлений влияет низкий уровень правового сознания сотрудника и его деформация в процессе службы. 12% сотрудников указывают, что причиной совершения коррупционного преступления выступает низкий уровень нравственно-правовой культуры личности. 10% сотрудников выделяют экономические факторы (низкий уровень благосостояния).

Однако отметим, что коррупционные преступления совершаются и сотрудниками с достаточно высоким уровнем дохода. Это свидетельствует о том, что в основе совершения

ими коррупционного преступления лежит извлечение выгоды из служебного положения.

Заключение. Проведенный нами теоретико-эмпирический анализ показал, что существует определенное количество детерминант, оказывающих непосредственное влияние на совершение коррупционного преступления. Теоретический анализ изучения детерминант коррупционного поведения показал, что существует зависимость между сформированным взглядом сотрудников правоохранительных органов на морально-нравственную сторону коррупции и особенностью удовлетворения ими собственных амбиций. Эмпирическое исследование позволило выявить личностные детерминанты коррупционного поведения сотрудников правоохранительных органов: стремление к получению материальной выгоды, роскоши, удовлетворение потребности во власти, низкий уровень правосознания и нравственно-правовой культуры.

Литература:

1. Быстрова А.С. Коррупция в современной России: социальное явление, инструмент политики, социальная проблема (основные понятия, исследовательский подход) / А.С. Быстрова, М.В. Сильверстрос // Коррупция и борьба с ней: роль гражданского общества; под ред. М.Б. Горного. - СПб., Норма. - 2000. - 272 с.
2. Ванновская О.В. Личностные детерминанты коррупционного поведения / О.В. Ванновская // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. - 2009. - № 102. - С. 323-328.
3. Ванновская О.В. Обоснование концепции коррупционного поведения госслужащих / О.В. Ванновская // Вестн. Моск. гос. областн. ун-та. - Сер. «Психологические науки». - 2011. - № 3.
4. Гнездилов Г.В., Киселев В.В. Методический замысел исследования антикоррупционного поведения в деятельности сотрудников государственной организации / Г.В. Гнездилова, В.В. Киселев // Человеческий капитал. - 2014. - № 07(67). - С. 138-141.
5. Гончарова Н.А., Кобозев И.Ю., Костылева И.В. Психологические факторы коррупционного поведения сотрудников полиции / Н.А. Гончарова, И.Ю. Кобозев, И.В. Костылева // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. - 2015. - Выпуск № 3 (67).

6. Зызыкин В.Г. Психологические особенности коррупции / В.Г. Зызыкин. - М., 2010.
7. Помаз Г.С. Психологические детерминанты формирования коррупционного поведения сотрудников полиции / Г.С. Помаз // Философия права. - 2014. - № 1 (62). - С. 62-65.
8. Прялухина А.В. Формирование антикоррупционной направленности сотрудников правоохранительных органов в процессе профессиональной подготовки / А.В. Прялухина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2020. - № 6(184). - С. 310-312.
9. Стрижов Е.Ю. Факторная структура нравственной надежности личности / Е.Ю. Стрижов // Вестник ТГУ. - 2007. - № 12 (56). - С. 135-140.
10. Чернобродов Е.Р. Психологические детерминанты коррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел: сборник материалов / Е.Р. Чернобродов // Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения - 2019)». - 2019. - С. 361-365.

References:

1. Bystrova A.S. Corruption in modern Russia: a social phenomenon, an instrument of politics, a social problem (basic concepts, a research approach) / A.S. Bystrova, M.V. Silverstros // Corruption and Combating It: The Role of Civil Society; ed. M.B. Gorny. - SPb., Norma. - 2000. - 272 p.
2. Vannovskaya O.V. Personal determinants of corrupt behavior / O.V. Vannovskaya // News of the Russian state. ped. un-ta them. A.I. Herzen. - 2009. - № 102. - S. 323-328.

3. Vannovskaya O.V. Substantiation of the concept of corruption behavior of civil servants / O.V. Vannovskaya // Vestn. Moscow state oblast un-that. - Ser. "Psychological Sciences". - 2011. - № 3.
4. Gnezdilov G.V., Kiselev V.V. Methodological plan for the study of anti-corruption behavior in the activities of employees of a state organization / G.V. Gnezdilova, V.V. Kiselev // Human capital. - 2014. - № 07 (67). - S. 138-141.

5. Goncharova N.A., Kobozev I.Yu., Kostyleva I.V. Psychological factors of corruption behavior of police officers / N.A. Goncharova, I.Yu. Kobozev, I.V. Kostyleva // Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. - 2015. - Issue No. 3 (67).

6. Zazykin V.G. Psychological features of corruption / V.G. Zazykin. - M., 2010.

7. Pomaz G.S. Psychological determinants of the formation of corruption behavior of police officers / G.S. Pomaz // Philosophy of Law. - 2014. - № 1(62). - S. 62–65.

8. Pryalukhina A.V. Formation of anti-corruption orientation of law enforcement officers in the process of

professional training / A.V. Pryalukhina // Scientific notes of the University named after P.F. Lesgaft. - 2020. - № 6(184). - S. 310–312.

9. Strizhov E.Yu. Factor structure of moral reliability of personality / E.Yu. Strizhov // Bulletin of TSU. - 2007. - № 12 (56). - S. 135–140.

10. Chernobrodov E.R. Psychological determinants of corrupt behavior of employees of internal affairs bodies: collection of materials / E.R. Chernobrodov // Materials of the International Scientific and Practical Conference "Actual Problems of the Psychology of Law Enforcement Activity: Concepts, Approaches, Technologies (Vasiliev Readings - 2019).

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии



УДК: 159.943:316.6

Психологические особенности сотрудников с разным уровнем мотивации достижения

Psychological characteristics of employees with different levels of achievement motivation

Сергеева М.А., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, mari-s2010@mail.ru

Дзейтова А.М., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, dz.amina.mag@mail.ru

Кубекова А.С., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, alya_kubekova@mail.ru

Sergeeva M., Astrakhan State Medical University, mari-s2010@mail.ru

Dzeitova A., Astrakhan State Medical University, dz.amina.mag@mail.ru

Kubekova A., Astrakhan State Medical University, alya_kubekova@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.035

Ключевые слова: психологические особенности, мотивация достижения, сотрудники, источники мотивации, личностные факторы, корреляционный анализ.

Keywords: psychological characteristics, achievement motivation, staff, sources of motivation, personal factors, correlation analysis.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования психологических особенностей сотрудников с разным уровнем мотивации достижения. В статье рассматривается система взаимосвязей между мотивацией и личностными особенностями. В эмпирической части были использованы стандартизированные психологические методики: методика 16-факторный личностный опросник (16 PF) Р. Кеттелла, форма «С»; опросник для определения источников мотивации» Дж. Барбуто, Р. Сколл. Статистическая обработка данных производилась с помощью U-критерия Манна-Уитни, коэффициента корреляции Спирмена для корреляционного анализа. Респонденты были распределены на 3 группы: 1 группа – высокая; 2 группа – средняя, 3 группа – низкая мотивация достижения. Статья содержит анализ установленных взаимосвязей в профессиональной деятельности с указанием влияния личностных особенностей на профессиональную мотивацию. Основные отличия сотрудников с высокой мотивацией достижения от сотрудников с низкой мотивацией достижения ориентация на материальное вознаграждение, средний уровень общительности и эмоциональной стабильности, высокая нормативность поведения и самоконтроль и также такая черта характера жесткость. Сотрудники с низкой мотивацией достижения имеют более эмоционально «вялую», «сухую» личность, имеют склонность к осторожности при выражении чувств, мало экспрессивны. Практическая значимость работы заключается в том, что на основании нашего исследования была дана точная характеристика особенностей личности человека с мотивацией достижения.

Abstract. The article presents the results of a study of the psychological characteristics of employees with different levels of achievement motivation. The article examines the system of relationships between motivation and personality traits. In the empirical part, standardized psychological methods were used: methodology 16-factor personality questionnaire (16 PF) by R. Cattell, form "C"; questionnaire for determining the sources of motivation"J. Barbuto, R. Skoll. Statistical data processing was carried out using the Mann-Whitney U-test, Spearman's correlation coefficient for correlation analysis. The respondents were divided into 3 groups: group 1 - high; Group 2 - medium, group 3 - low achievement motivation. The article contains an analysis of the established relationships in professional activity, indicating the influence of personal characteristics on professional motivation. The main differences between employees with high achievement motivation from employees with low achievement motivation are orientation towards material reward, an average level of sociability and emotional stability, high standard behavior and self-control, and also such a character trait is rigidity. Employees with low achievement motivation have a more emotionally "sluggish",

"dry" personality, tend to be careful when expressing feelings, and are not very expressive. The practical significance of the work lies in the fact that on the basis of our research, an accurate description of the characteristics of a person's personality with motivation for achievement was given.

Введение. Любой современной организации интересно, как при минимальных затратах иметь максимально профессиональную и эффективную команду специалистов в своем штате [5]. Одним из основных ключей для решения этой задачи является – мотивация. Мотивация является одним из самых широко изученных понятий в психологической науке. Согласно Л.С. Выготскому [2], она включает аффективную и волевую составляющие личности. В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, сплав движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность [2;3]. Мотивация достижения – это разновидность мотивации деятельности, связана с потребностями индивида добиваться успеха в поставленных задачах, в любой деятельности, а также избегать всевозможных неудач [6;7]. В основе мотивации достижения лежат эмоциональные переживания индивида, связанные с социальным принятием успеха [8]. Первые исследования этой разновидности мотиваций проводились еще в 1950-е гг. американским ученым Д.С. Мак-Клелландом. Он с помощью апперцепционного тематического теста обнаружил индивидуальные различия в мотивации достижения и доказал, что развитие мотивации достижения напрямую связано с основными ценностными ориентациями у различных социальных уровней, слоев населения [9]. Также на основании изученной литературы выявлены личностные факторы мотивации достижения, оказывающие наиболее сильное стимулирующее и активизирующее влияние на мотивационный процесс достижения: ощущение внутреннего покоя; активное отношение к деятельности; ориентация на внутренние потребности, желание; положительный эмоциональный фон; целеустремленность [4;10]. Данная работа посвящена проблеме мотивации достижения в профессиональной деятельности. Данная проблема является недостаточно изученной. Этот мотив является очень сложным с точки зрения управления, внешнего регулирования и воздействий. Но имеет очень большой потенциал в том плане, что в отличие, например, от инструментальной мотивации он все же предполагает пути не материального стимулирования. Актуальность нашей работы

связанна с тем, что выделенные нами психологические особенности помогают составить более детальный психологический портрет лиц с мотивацией достижения на этапе профессионального отбора, понимать их особенности и исходя из этого организовывать процесс работы с ними.

Нами была выдвинута гипотеза: мотивация достижения в профессиональной деятельности сопровождается определенными психологическими особенностями личности.

Правильное понимание мотивации, верно организованная мотивационная программа в компании, подбор кадров исходя из приоритетной для деятельности компании трудовой мотивации. Все это максимально эффективно повлияет на профессионализм, продуктивность и благополучие компании в целом.

Цель исследования: выявить психологические особенности сотрудников с разным уровнем мотивации достижения.

Материалы и методы исследования. Базой нашего исследования являлась Астраханское представительство крупнейшей телекоммуникационной компании в СНГ ОАО «Вымпел-Коммуникации». Исследование проведено в период с апреля по июнь 2019 года. Сотрудники занимаются техническим обслуживанием домашнего интернета и цифрового телевидения, предоставляемого в пользование абонентам. По результатам предварительной диагностики, было выявлено, что сотрудники с мотивацией достижения и инструментальной мотивацией выполняют профессиональные обязанности более эффективно, чем сотрудники с другими видами мотивации. Так как методы не материального стимулирования можно применить только к сотрудникам с мотивацией достижения данная трудовая мотивация и легла в основу нашего исследования. Возрастной диапазон респондентов от 20 до 30 лет, все мужского пола, имеют равноценные должности, одинаковые условия оплаты и реализации труда. Сотрудники в исследовании участвовали добровольно, тестирование проводилось в групповой форме. В эмпирической части были использованы стандартизированные психологические методики: методика 16-факторный личностный опросник (16 PF) Р. Кеттелла, форма «С» [1]; опросник для определения источников мотивации» Дж. Барбуто, Р. Сколл [1]. Статистическая обработка данных

производилась с помощью U-критерия Манна-Уитни, коэффициента корреляции Спирмена для корреляционного анализа. Респонденты были распределены на 3 группы: 1 группа – высокая; 2 группа – средняя, 3 группа – низкая мотивация достижения. Три группы по 15 человек.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате статистического анализа полученных данных были определены средние показатели по 3 группам респондентов. Респонденты были

разбиты по результатам опросника для определения источников трудовой мотивации Ричарда Сколла и Джона Барбуто на 3 группы: с высокими, средними и низкими показателями мотивации достижения. 1 группа – высокие, 2 – средние, 3 – низкие показатели мотивации достижения. Три группы по 15 человек. Далее мы приведем таблицу по результатам опросника для более детальной обработки и анализа данных, см. таблицу 1.

Таблица. 1. – Средние результаты по опроснику Сколла и Барбуто

Группы	Процессная	Инструментальная	Социальная	Достижений	Идейная
1 группа	0,663636	1,909091	1,500000	2,409091	1,536364
2 группа	0,100000	1,675000	0,662500	1,400000	0,650000
3 группа	0,655556	1,111111	0,044444	0,266667	0,366667

Примечание: составлено авторами

Опираясь на средние показатели, мы проранжировали респондентов по выраженности источников мотивации в каждой группе. В первой группе ведущей идет мотивация достижения, следом за ней инструментальная мотивация, на третьем месте идейная мотивация, четвертая социальная, пятым и заключительным является процессный мотив.

Во второй группе наиболее выраженной является инструментальная мотивация, вторая позиция мотивация достижения, третья социальная мотивация, четвертая идейная мотивация, последним, как и в прошлой группе является процессный мотив.

В третьей группе – первое место инструментальная мотивация, второе место процессный мотив, третье – идейная мотивация, четвертое место исследуемая нами мотивация достижения и заключительная позиция социальная мотивация.

Респонденты первой группы работают ради того, чтобы доказать самим себе, что они способны добиться поставленной цели. Такие люди считают себя профессионалами, стремятся делать все как можно лучше, не останавливаются на достигнутом и улучшают то, что и так замечательно. Они сами себе выбирают сложные цели-вызовы и настойчивы в их достижении. Главное для них – переживание успеха от достижения высоких результатов. Также для респондентов первой группы немаловажным фактором является оплата труда, продвижение по службе и вся остальная атрибутика мотива вознаграждения. В меньшей степени, но тоже имеет место быть идейный мотив. Грамотно сформулированная идея компании будет благоприятно влиять на работу респондентов

первой группы, но только лишь этот фактор не сможет удержать представителей первой группы от ухода и увольнения из организации. Одобрение окружающих, отношения коллектива, общественное признание и похвала практически не интересуют первую группу. Последнее место занимает процессный мотив. Это не значит, что респонденты не получают удовольствие от работы. Но работать «для работы», для самого процесса они явно не станут.

Для представителей второй группы важнейшим вопросом является оплата труда и возможность карьерного роста. Это самые слабые в плане удержания сотрудники. В компании будут оставаться только до тех пор, пока будут уверены, что их зарплата в данный момент выше, чем в среднем по отрасли. Одним из раздражителей для таких сотрудников является несправедливость в отношении оплаты, если он видит, что кто-то, работает хуже, а получает столько же, сколько и он. Мотив достижения также не чужд для представителей третьей группы, как и желание быть признанными в обществе и получать одобрение от руководства. Менее всего вторую группу интересует идея компании, а еще меньше сам процесс труда.

В третьей группе самым выраженным мотивом, как и во второй является мотив вознаграждения. Вторым, что является очень интересным, так как в двух предыдущих группах этот мотив всегда занимал последнюю позицию, является процессный мотив. Люди с этим типом мотивации хорошо трудятся ради самого процесса выполняемой работы (например, общения с клиентами или программирования). Процессный мотив уходит корнями в желание ощущать себя источником изменений в

окружающем мире, воплощаться в нем. Такой сотрудник с головой ныряет в порученное дело, он знает, как надо действовать, и с радостью и вдохновением выполняет свои задачи. Для таких людей очень важен простор собственного выбора (как одеваться, как тратить свой бюджет, как идти к цели), поэтому нужно стараться снять с них контроль везде, где это возможно. На третьей позиции у третьей группы идейный мотив, а это говорит о том, что им не чужды цели компании и они более чем негативно отреагируют, если

компания будет поступаться своей идеей, основными и главными принципами, в меньшей степени здесь выражено желание доказать, что-то самому себе и тем более окружающим. Поэтому мотив достижения и социальный мотив занимают последние места в списке мотиваций 3 группы.

После подсчета средних результатов по опроснику Кеттелла видно, что респонденты 2 группы в целом имеют усредненные результаты по всем шкалам и не обладают никакой явной выраженностью по какой-либо из шкал, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Средние результаты по опроснику Кеттелла

Группы	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	q ¹	q ²	q ³	q ⁴	MD
1	5,6	4,0	5,4	6,9	5,9	7,0	7,0	2,4	6,6	6,0	5,3	5,8	5,0	5,3	7,8	3,8	6,9
2	3,8	3,7	4,7	5,8	4,2	7,2	6,2	4,2	6,5	5,3	7,8	5,2	4,8	4,8	8,0	4,6	5,7
3	2,3	4,7	2,8	5,6	3,7	5,4	5,5	5,5	6,1	6,3	5,5	7,6	4,3	6,3	5,2	6,0	7,8

Примечание: составлено авторами

У респондентов 1 и 3 группы, с высокими и низкими показателями мотивации достижения по данному опроснику выявился ряд определенных аспектов по некоторым шкалам.

Начнем с первой группы:

«Адекватная самооценка – неадекватная самооценка» (MD) – фактор незначительно больше среднего (6,9%). Иногда они незначительно завышают мнение о своих возможностях, что в принципе позволяет им не боясь браться за трудновыполнимые задания и поручения, не бояться ответственности, но и иногда способствует неудачам из-за изначально неправильной оценки своих возможностей. В целом средние показатели по данной шкале характеризует адекватность самооценки и зрелость личностей первой группы.

«Замкнутость – общительность» (A) – фактор имеет средний показатель по группе (5,6%). Этот факт скорее всего говорит нам о гибкости и широком диапазоне возможностей в данной группе. Респонденты первой группы могут быть весьма общительными с удовольствием работают с людьми, могут проявлять лидерские качества, но в тоже время в состоянии работать вне коллектива и не хандрят в одиночестве сосредотачиваясь на продуктивном выполнении работы.

По средним показателям C – фактор результат может говорить о несколько нерегулируемой эмоциональности респондентов (5,4%). С другой стороны, возможно, здесь сказывается реакция усталости и озабоченность при стрессе.

«Подчиненность – доминантность» (E) – фактор немного выше среднего показателя (6,9%). Это может говорить о том, что

исследуемые 1 группы потенциально являются больше лидерами нежели последователями.

«Сдержанность – экспрессивность» (F) – фактор имеет средний результат по группе, что говорит о определенной сдержанности и рассудительности респондентов которым в тоже время иногда не чужда некоторая экспрессия и безрассудство (5,9%).

«Низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения» (G) – фактор немного выше среднего показателя (7,0%), что может говорить о нормативности поведения, более выраженных волевых качествах личности, склонности к сотрудничеству и конформизму.

«Робость – смелость» (H)-фактор немного выше среднего показателя говорит о больше выраженной смелости чем робости (7,0%). Возможно, респонденты первой группы имеют некоторую склонность к риску, упорны, социабельны, умеют выдерживать эмоциональные нагрузки и опять же в большей степени потенциально являются лидерами нежели последователями.

«Жесткость – чувствительность» (I)-фактор показатель по этому фактору в первой группе имеет самые низкие оценки в сравнении со всеми остальными шкалами, что говорит о наибольшей выраженности данного фактора (2,4%). Согласно этому фактору, респонденты первой группы являются наименее романтически настроенными личностями, спокойно, без особого интереса и восторга относятся к путешествиям и новым впечатлениям в целом.

Наши респонденты менее склонны к невротическим рассогласованиям. В целом данный

показатель по фактору говорит о отсутствии эмоциональной утонченности личности.

«Доверчивость – подозрительность» (L)-фактор имеет показатель немного выше среднего, что говорит о том, что первая группа не доверчива, но и в меру подозрительна (6,4%). Так же это опять же говорит о возможном отсутствии невротизма. В то же время это может говорить о гибкости наших респондентов в плоскостях «покорность-доминантность», «лидер-последователь» и могут принимать любую позицию в зависимости от ситуации. Без излишней защиты и эмоциональной напряженности, фрустрированности личности, но и не излишне добродушную, открытую. Амбиции и стремление к победе, так или иначе характерны для наших респондентов.

«Практичность – мечтательность» (M) – фактор имеет средний показатель по шкале, что наши респонденты редко имеют «богемное» поведение, нонконформны, но тем не менее могут иметь яркую внутреннюю интеллектуальную жизнь, с интенсивным проживанием идей и чувств (6,0%). Исходя из результата по этой шкале можно сделать выводы, что наши респонденты могут заниматься, как творческой и руководящей деятельностью, так и механической исполнительской деятельностью, в которой важно внимание и сосредоточенность. Так же важно отметить, что личности с низкими показателями по данному фактору реже попадают в автомобильные аварии, что может так же относиться к представителям нашей первой группы. Это еще раз говорит о хорошо развитом внимании и сосредоточенности. Судя по результатам этого фактора респонденты первой группы уравновешены и обладают выраженной ясностью мысли, но при этом в неожиданных ситуациях не испытывают недостатка воображения и находчивости.

В целом результаты по фактору говорят о практичности исследуемых, но не приземленности и не излишней романтичности – «витание в облаках».

«Прямолинейность – дипломатичность» (N)-фактор немного ниже среднего показателя (5,3%). Из чего можно сделать выводы, что наши респонденты в большей степени прямолинейны, чем дипломатичны. Их нельзя назвать прямолинейными людьми с наивной эмоциональной искренностью, прямоотой и непринужденностью, но все же к этой характеристике они ближе чем к интеллектуалам, лидерам со сложной изощренной натурой. Наши исследуемые скорее отличаются не ярко, но всё же выраженной экспрессивностью, теплотой и

добротой, вызывают больше доверия и симпатии, особенно у детей.

«Спокойствие – тревожность» (O)-фактор: в первой группе имеет средний (5,8%). Наши респонденты не всегда «управляют своими неудачами неустойчивость, иногда они чувствуют напряженность в трудных жизненных ситуациях, теряют присутствие духа, бывают полны сожалений и сострадания, испытывают чувство вины. Вступать в контакт, заводить новые знакомства не является для них проблемой, но и выраженной искусности в этих вопросах им не присуща.

Респонденты потенциально могут являться успешными лидерами, в меньшей степени подвержены невротизму, алкоголизму, психопатии.

«Консерватизм – радикализм» (Q1)-фактор: на немного ниже среднего показателя, что говорит о более выраженном консерватизме во взглядах (5,3%). Возможно, наши респонденты также имеют показатель общей эрудированности немного ниже среднего, склонны к морализаторству, выражают больший интерес к догмам нежели к науке.

«Конформизм – нонконформизм» (Q2)-фактор: также ниже среднего показателя (7,8%). Что говорит скорее об выраженной общительности, зависимости от одобрения общества, это светские люди. Это социабельные люди, имеющие большую тягу к работе и жизни в коллективе.

«Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» (Q3)-фактор: Этот фактор выше среднего и граничит с яркой выраженностью (7,8%). Это говорит о выраженном высоком самоконтроле наших респондентов первой группы. Наши исследуемые скорее имеют социально одобряемые характеристики: самоконтроль, настойчивость, сознательность, склонность к соблюдению этикета. Для того, чтобы соответствовать таким стандартам, от личности требуется приложение определенных усилий, наличие четких принципов, убеждений и учет общественного мнения. Проявляют интерес к организаторской деятельности и добиваются успеха в тех профессиях, где требуются объективность, решительность, уравновешенность.

«Расслабленность – напряженность» (Q4)-фактор: ниже средней отметки, что говорит о эмоциональной расслабленности представителей первой группы (3,8%). Они менее подвержены психосоматическим нарушениям, эмоциональной нестабильности, реже выходят из равновесия и проявляют агрессию на этой почве. Стрессоустойчивы, эмоционально стабильны.

3 группа:

«Замкнутость – общительность» (А)-фактор: этот показатель является наиболее выраженным показателем 3 группы и находится гораздо ниже средней отметки, что само по себе говорит о ярко выраженной замкнутости представителей 3 группы (2,3%). Они с меньшим интересом идут на контакт, менее коммуникабельны и социализированы. Редко могут проявлять лидерские качества, больше предпочитают работу вне коллектива.

«Эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность» (С)-фактор: представители 3 группы гораздо менее эмоционально стабильны (2,8%). Этот факт может говорить о многом: более слабая нервная система, эмоциональная нестабильность, не зрелость. Подобный показатель говорит о неудовлетворенности жизнью в общем включая все сферы, кроме того скорее всего личности с подобными показателями по этому фактору имеют слабо развитую волю.

«Сдержанность – экспрессивность» (F)-фактор: ниже среднего показателя и показателя первой группы, что говорит о меньшей экспрессивности респондентов первой группы (3,7%).

«Спокойствие – тревожность» (О)-фактор: исследуемые третьей группы имеют более высокий показатель по данному фактору, что говорит о повышенной тревожности респондентов (7,6%).

«Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» (Q3)-фактор: ниже среднего и намного ниже показателя первой группы, что говорит о низком уровне самоконтроля (5,2%).

«Расслабленность – напряженность» (Q4)-фактор: 3 группа демонстрирует средний показатель по этой шкале в отличие от первой группы из чего в очередной раз можно сделать выводы о большей эмоциональной напряженности респондентов 3 группы (6,0%).

Таким образом, по результатам тестирования можно сделать вывод, что группе с высокой мотивацией достижения свойственна жесткость и прямолинейность.

Основные отличия сотрудников с высокой мотивацией достижения от сотрудников с низкой мотивацией достижения ориентация на материальное вознаграждение, средний уровень общительности и эмоциональной стабильности, высокая нормативность поведения и самоконтроль и также такая черта характера жесткость. Также о сотрудниках с высокой и средней мотивацией достижения можно сказать следующее: демонстрируют более естественное и

прямолинейное поведение, отличаются некоторой излишней прямоотой, вызывают большее доверие и симпатию у людей, особенно у детей. Они в большей степени удовлетворены своей жизнью. Они имеют привязку к субъективно значимым вознаграждениям – в виде денег, продвижения и других привилегий. Имеют более выраженную эмоциональную активность. Добродушны, веселые, имеет выраженный интерес к людям. Они чаще являются лидерами и имеют более высокие моральные качества и сильную моральную систему. Представители с высокой мотивацией достижения будут намного комфортнее чувствовать себя в стрессовых ситуациях, в профессиях связанных с постоянным стрессом. Люди с высокой мотивацией достижения более экспрессивны. Обладают более высокой регуляцией поведения и лояльным отношением к людям. Также обладают более выраженной настойчивостью и организованностью. Сознательны, склонны к соблюдению этикета. Имеют более выраженное стремление к успеху, жадное желание всех жизненных благ. Развитую волю к победе, влечение к спорту, борьбе. В них более ярко выражено присутствие творческого начала.

Сотрудники с низкой мотивацией достижения имеют более эмоционально «вялую», «сухую» личность, имеют склонность к осторожности при выражении чувств, мало экспрессивны. Предпочитают работать самостоятельно, изолированно от группы. Имеют плохо регулируемую эмоциональность. Не удовлетворены жизненными ситуациями, собственным здоровьем, кроме того часто обладают слабой волей. Часто выражают игнорирование общепринятых моральных правил. Их деятельность чаще не упорядочена, слабо развит самоконтроль. Имеют определенную эмоциональную скованность, тревожность, которая иногда превращается в психосоматическое нарушение. Имеют выраженное желание отгородиться от окружающих, освободиться от обязательств и каких бы то ни было внешних воздействий.

Для выявления структуры взаимосвязи мотивации достижения первой группы индивидуально-психологических особенностей был использован корреляционный анализ, применялся критерий Пирсона.

Существуют положительные корреляции между показателем мотивации достижения и фактором (L) «доверчивость-подозрительность» (0,714). Это означает, что при повышении мотивации достижения, повышается подозрительность.

Существуют положительные корреляции между показателем мотивации достижения и фактором (E) «уступчивость-доминантность» (0,618). Это означает, что при повышении мотивации достижения, повышается доминантность.

Существуют положительные корреляции между показателем мотивация достижения и внешняя мотивация (0,628). Это означает, что при повышении мотивации достижения, повышается внешняя мотивация.

Существуют положительные корреляции между показателем мотивации достижения и идейной мотивацией (0,649). Это означает, что при повышении мотивации достижения повышается идейная мотивация.

Существует двойная положительная корреляция мотивации достижения и экстравертности (0,816). Это означает, что при повышении мотивации достижения, повышается экстравертность.

Существует положительная корреляция мотивации достижения и инструментальной мотивации (0,695) Это означает, что при повышении мотивации достижения повышается инструментальная мотивация.

Существует отрицательная мотивация мотивации достижения с фактором Q4 «расслабленность-напряженность» (-0,623). Это означает, что при повышении мотивации достижения понижается напряженность.

Существует двойная отрицательная корреляция мотивации достижения с интроверсией (0,816) это означает, что при повышении мотивации достижения, понижается интроверсия. По итогам корреляционного анализа можно сделать вывод, что мотивация достижения имеет положительную связь с подозрительностью, внешней мотивацией, идейной мотивацией, инструментальной мотивацией и двойную положительную корреляционную связь с экстраверсией. Также имеются отрицательные связи: с напряженностью и двойная отрицательная с интроверсией. Яркими чертами лиц с выраженной мотивацией достижения являются жесткость и прямолинейность.

Основное отличие сотрудников с высокой мотивацией достижения от сотрудников с низкой мотивацией достижения ориентация на материальное вознаграждение, средний уровень общительности и эмоциональной стабильности, высокая нормативность поведения и самоконтроль и также такая черта как жесткость. Также о сотрудниках с высокой и средней мотивацией достижения можно сказать следующее: они меньше болеют, более

агрессивны, чаще занимаются спортом, атлетичны, демонстрируют более естественное и прямолинейное поведение, отличаются некоторой излишней прямоотой, вызывают большее доверие и симпатию у людей, особенно у детей. Они в большей степени удовлетворены своей жизнью. Они имеют привязку к субъективно значимым вознаграждениям – в виде денег, продвижения по службе и других привилегий. Имеют более выраженную эмоциональную активность. Они чаще являются лидерами и имеют более высокие моральные качества и сильную нервную систему. Представители с высокой мотивацией достижения будут намного комфортнее чувствовать себя в стрессовых ситуациях, в профессиях, связанных с постоянным стрессом. Обладают более высокой регуляцией поведения и лояльным отношением к людям. Также обладают более выраженной настойчивостью и организованностью. Имеют более выраженное стремление к успеху, жадное желание всех благ.

Сотрудники с низкой мотивацией достижения напротив, являются более эмоционально «вялыми», «сухими» личностями, имеют склонность к осторожности при выражении чувств, мало экспрессивны. Предпочитают работать самостоятельно, изолированно от группы. Имеют плохо регулируемую эмоциональность. Чаще, не удовлетворены жизненными ситуациями, собственным здоровьем, кроме того часто обладают слабой волей. Часто выражают игнорирование общепринятых моральных правил. Их деятельность чаще не упорядочена, слабо развит самоконтроль. Имеют определенную эмоциональную скованность. Тревожность, которая иногда превращается в психосоматическое нарушение. Мы выявили положительную связь мотивации достижения с подозрительностью, идейной мотивацией, инструментальной мотивацией и двойную положительную связь с экстраверсией. Также имеются отрицательные связи: с напряженностью и двойная отрицательная с интроверсией.

Заключение. На основании проведенного исследования были сделаны выводы о том, что основные отличия сотрудников с высокой мотивацией достижения от сотрудников с низкой мотивацией достижения ориентация на материальное вознаграждение, средний уровень общительности и эмоциональной стабильности, высокая нормативность поведения и самоконтроль и также такая черта характера жесткость. Сотрудники с низкой мотивацией достижения напротив, являются более эмоционально «вялыми», «сухими» личностями,

имеют склонность к осторожности при выражении чувств, мало экспрессивны. Нами была выдвинута гипотеза: мотивация достижения в профессиональной деятельности сопровождается определенными психологическими особенностями личности. Результаты нашего исследования подтвердили нашу гипотезу.

Таким образом, люди с выраженной мотивацией достижения являются ценными в профессиональном плане и трудовой

деятельности лицами. Выявление выраженной трудовой мотивации персонала путём тестирования опросником Дж. Барбуто, Р. Сколла помимо краткого описания характеристик в самом опроснике, можно говорить о ряде психологических особенностей. Стимулировать сотрудников с мотивацией достижения возможно, если ставить перед ними все более и более высокие цели, а также с помощью обучения, повышения уровня знаний, квалификации и т.д.

Литература:

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. - СПб.: Питер, 2011. - 528 с.
2. Закирьянова Л.Р. Материальное стимулирование персонала предприятий в современных условиях / Л.Р. Закирьянова // Молодежь и наука. - 2017. - № 3. - С. 64.
3. Ивутина Е.П., Шалаев К.В. Мотивация профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел [Электронный ресурс] / Е.П. Ивутина, К.В. Шалаев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 32. - С. 45-50. - Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56662.htm>
4. Клячкина Н.Л. Особенности мотивационной и ценностной сфер специалистов с разным стажем работы [Электронный ресурс] / Н.Л. Клячкина // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. - 2014. - № 4(24). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsionnoy-i-tsennostnoy-sfer-spetsialistov-s-raznym>
5. Косарева Е.Ю., Костина Л.А. Медицинская психология: учебное пособие для студентов высшего сестринского образования / Е.Ю. Косарева, Л.А. Костина; М-во здравоохранения и социального развития Российской Федерации, Гос. Бюджетное образовательное учреждение

- выш. Проф. образования. Астраханская гос. Мед. Акад. каф. Мед. Психологии и педагогики. - Астрахань, 2011.
6. Куроедова Е.О. Мотивация и ожидания преподавателей как фактор конкурентоспособности вуза: сборник / Е.О. Куроедова // Материалы Шестого международного конгресса «Роль бизнеса в трансформации российского общества 2011». - М.: Синергия, 2011. - С. 411-413.
7. Лобанова Т.Н. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т.Н. Лобанова. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 482 с.
8. Полякова И.П. Мотивация как вид духовной деятельности [Электронный ресурс] / И.П. Полякова. - Липецк: ЛГТУ, 2003. - Режим доступа: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/252988/>
9. Слабко Т.К. Особенности мотивационной сферы студентов с разным уровнем адаптации [Электронный ресурс] / Т.К. Слабко // МНКО. - 2015. - № 6(55). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsionnoy-sfery-studentov-s-raznym-urovнем-adaptatsii>
10. Соловьева В.А. Мотивационная сфера личности: системный подход / В.А. Соловьева. - Кострома: КГУ, 2006. - 100 с.

References

1. Burlachuk L.F., Morozov S.M. Dictionary-reference book on psychodiagnostics / L.F. Burlachuk, S.M. Morozov. - SPb.: Peter, 2011. - 528 p.
2. Zakiryanova L.R. Material incentives for personnel of enterprises in modern conditions / L.R. Zakiryanova // Youth and Science. - 2017. - № 3. - P. 64.
3. Ivutina E.P., Shalaev K.V. Motivation of professional activity of employees of internal affairs bodies [Electronic resource] / E.P. Ivutina, K.V. Shalaev // Scientific-methodical electronic journal "Concept". - 2016. - T. 32. - S. 45-50. - Access mode: <http://e-koncept.ru/2016/56662.htm>
4. Klyachkina N.L. Features of motivational and value spheres of specialists with different work experience [Electronic resource] / N.L. Klyachkin // Vestn. Himself. state tech. un-that. Ser. Psychological and pedagogical. Sciences. - 2014. - № 4(24). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsionnoy-i-tsennostnoy-sfer-spetsialistov-s-raznym>
5. Kosareva E.Yu., Kostina L.A. Medical psychology: a textbook for students of higher nursing education / E.Yu. Kosareva, L.A. Kostin; Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation, State. Budgetary

- educational institution higher. Prof. Education. Astrakhan state Honey. Acad. dept. Honey. Psychology and Pedagogy. - Astrakhan, 2011.
6. Kuroedova E.O. Motivation and expectations of teachers as a factor in the competitiveness of the university: collection / E.O. Kuroedova // Materials of the Sixth International Congress "The Role of Business in the Transformation of Russian Society 2011". - M.: Synergy, 2011. - S. 411-413.
7. Lobanova T.N. Motivation and stimulation of labor activity: textbook and workshop for academic bachelor's degree / T.N. Lobanov. - Lyubertsy: Yurayt, 2016. - 482 p.
8. Polyakova I.P. Motivation as a kind of spiritual activity [Electronic resource] / I.P. Polyakov. - Lipetsk: LGTU, 2003. - Access mode: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/252988/>
9. Slabko T.K. Features of the motivational sphere of students with different levels of adaptation [Electronic resource] / T.K. Slabko // MNCO. - 2015. - № 6(55). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsionnoy-sfery-studentov-s-raznym-urovнем-adaptatsii>
10. Solovyova V.A. Motivational sphere of personality: a systematic approach / V.A. Solovyov. - Kostroma: KSU, 2006. - 100 p.

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.354: 355.1

Кластеризация культур иностранных обучающихся в контексте реализации федерального проекта «Экспорт образования»

International students' culture clusterization in the context of Export of Education federal project implementation

Линников А.С., Финансовый университет, Москва, ASLinnikov@fa.ru

Приходько Л.В., Финансовый университет, Москва, LVPrikhodko@fa.ru

Тен Ю.П., Финансовый университет, Москва, YPTen@fa.ru

Linnikov A., Financial University, Moscow, ASLinnikov@fa.ru

Prikhodko L., Financial University, Moscow, LVPrikhodko@fa.ru

Ten Y., Financial University, Moscow, YPTen@fa.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.036

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета.

Ключевые слова: *кросс-культурная компетентность, экспорт образования, Россия как экспортер образовательных услуг, культурный кластер, типология культурных кластеров.*

Keywords: *Cross-cultural competencies, educational services export, Russia as educational services exporter, culture based cluster, typology of cultural clusters.*

Аннотация. Экспорт образовательных услуг – это то важное конкурентное преимущество, которое затрагивает не только сферу образования и науки, но имеет политический и культурный аспекты, влияющие на особенности отношений и взаимодействий между странами в современный период. В статье обосновывается мысль, что Россия имеет ряд конкурентных преимуществ по привлечению зарубежных студентов на рынке образовательных услуг. Стратегия развития системы экспорта образовательных услуг рассматривается с точки зрения привлечения иностранных обучающихся из разных социокультурных систем. Этот подход представляется продуктивным, поскольку позволяет выявить степень культурных различий между принимающим российским обществом как носителем определенных политических, правовых, этнокультурных норм, ценностей и традиций и представителями (иностранцами обучающимися) иных социокультурных систем. Отсюда целью исследования выступает кластеризация иностранных студентов в определенные культурные кластеры стран-доноров. Среди научных методов исследования – структурно-системный и компаративистский подходы. Осуществляется анализ статистических данных по количеству обучающихся иностранных студентов в СССР и России. Для разработки более эффективной стратегии адаптации иностранных обучающихся к социокультурной среде принимающего их российского вуза был предложен кластерный анализ. В статье обосновываются точка зрения о необходимости выбора двух ключевых критериев кластеризации – географического и культурно-мировоззренческого. Были предложены такие культурные кластеры, как Европейский; Азиатский, Ближне-Восточный и Арабский; Африканский; Северо-Американский и Латино-Американский. Объединение наций в культурно сходные группы полезно для обобщения сходств и различий между обучающимися из разных стран и регионов мира. С практической точки зрения кластеризация обеспечивает основу для управления социокультурным разнообразием в вузе.

Abstract. The educational services export is an important competitive advantage that makes an impact upon not only the education system and the research sector, but also has political and cultural dimensions that have implications for the relations and interactions between the countries at the present stage. Authors substantiate the idea that Russia has a number of competitive advantages connected with attracting international students to the local educational

services market. The educational services export system development strategy is treated from the point of view of attracting international students possessing different social and cultural backgrounds. The implementation of this approach is deemed to be the most productive strategy, as it allows us to explore the degree of cultural differences between the hosting Russian society that has certain political, legal, ethnic and cultural rules, values and traditions and representatives of other social and cultural systems (i.e. international students). Therefore, the purpose of the research is to integrate the international students into certain cultural clusters taking into account their home countries. The authors use structural, systemic, and comparative approaches when doing the research and examines statistical data on the number of international students in the USSR and Russia. A technique of cluster analysis has been proposed for use by authors in order to develop a more efficient strategy for adjusting international students to the social and cultural environment of the hosting Russian universities. The article substantiates the need to use two key criteria (i. e. geographic and cultural criteria) when making the cluster analysis. We suggest that such culture-based clusters should be used as European; Asian, Middle Eastern and Arabic; African; North American and Latin American. Cultural similarity-based grouping of nations is useful for identifying the similarities and differences between the students coming from different countries and regions around the world. From a practical perspective, clustering provides a basis for monitoring social and cultural diversity in a university.

Введение. Современные тренды социально-политических, торгово-экономических и научно-технических перемен в мире приводят к увеличению интереса к сотрудничеству с зарубежными народами, странами, регионами в самых разных сферах. Возрастает необходимость выстраивания международных отношений на принципах модернизма (примата знаний, обучения и инноваций), плюрализма (признания множественности кодификации различных норм и ценностей) и толерантности (уважения к различиям), способствующих достижению взаимного понимания и согласованности своих позиций в решении международных проблем. Именно образование – это тот социокультурный институт, посредством которого представители разных стран могут обогатить свой жизненный и профессиональный опыт в иной социокультурной и политико-экономической среде, тем самым приобрести и развить кросс-культурную компетентность.

В современных условиях интернационализации экономики и бизнеса, в ситуации возрастания потребности в решении общечеловеческих проблем (пандемия, экологический кризис, техногенные катастрофы и т.д.) кросс-культурная компетентность – это та ценность, которая позволяет современным специалистам анализировать явления и процессы как национального, так и международного характера более объективно и системно. Кросс-культурная компетентность предстает как многоуровневый и многоплановый процесс [1], посредством которого специалисты «приобретают способности и создают возможности, позволяющие им эффективно работать в различных рабочих контекстах (т.е. внутриличностных, межличностных, организационных и общественных)» [2, р.91] в мультикультурной среде. Кросс-культурная компетентность – это то важное качество, которое

поможет политику и бизнесмену, ученому и медику, инженеру и экономисту, юристу и экологу из разных стран земного шара достичь более эффективного взаимопонимания в многонациональных трудовых коллективах. Сам процесс глобализации ведет к расширению и углублению международных контактов и взаимодействий стран в науке и образовании. Отсюда опыт образовательной и научно-исследовательской деятельности в зарубежном вузе для иностранных абитуриентов становится все более привлекательным.

Мировой опыт показывает, что наиболее эффективной стратегией достижения успешного международного взаимодействия является интеграция – сохранение собственной социокультурной идентичности в сочетании с познанием и заимствованием прогрессивных инновационных достижений в сфере науки, культуры и образования других стран для развития собственного общества в самых разных направлениях. По сути, механизм экспорта образования вписывается в универсальную модель межкультурной коммуникации. В этой модели одна из сторон предстает как страна-донор, то есть как субъект коммуникации, который принимает иностранных студентов, которые, в свою очередь, являются субъектами иных социокультурных систем.

Целью настоящего исследования выступает кластеризация иностранных студентов в определенные культурные кластеры стран-доноров. С теоретико-методологической позиции это необходимо по причине необходимости выявления тех социо-экономических, политико-правовых, этно-религиозных аспектов, которые влияют в той или иной степени на выбор иностранными студентами российского образования, – с одной стороны. С другой стороны, это важно для разработки программ по эффективной социокультурной адаптации

приезжающих для обучения иностранцев к принимающей их социокультурной и образовательной среде с учетом динамики факторов внутренней и внешней среды.

Методология исследования. Цель работы предопределяет выбор *методологии* научного исследования. Авторы обращаются к структурно-системному и компаративистскому подходам. Осуществляется анализ статистических данных по количеству обучающихся иностранных студентов в СССР и России в разные исторические периоды. Представлен анализ конкурентных преимуществ России в международной системе образовательных услуг. Стратегия развития системы экспорта образовательных услуг России рассматривается с точки зрения привлечения иностранных обучающихся из разных социокультурных систем. Этот подход позволяет

выявить степень культурных различий между принимающим российским обществом как носителем политических, правовых, этнокультурных, морально-этических норм, ценностей и представителями (иностранцами обучающимися) иных социокультурных систем. Сложность исследуемого вопроса определяет авторское решение об использовании метода кластерного анализа культуры.

Результаты исследования. Анализ статистических данных об экспорте образовательных услуг вузами различной ведомственной подчиненности и форм собственности в период с 1950–2018 гг. позволяет сделать вывод о том, что на протяжении почти семидесяти лет Россия, как наследница СССР, имела тенденцию к привлечению обучающихся из других государств.

Таблица 1. – Динамика общей численности иностранных граждан, обучавшихся в вузах РСФСР/РФ в 1950/1951–2017/2018 гг. и изменение их удельного веса в составе всех студентов российских вузов [Сост. на основе: 3, с.29–30]

Годы	Численность иностранных граждан, обучающихся в вузах РСФСР/РФ	Общая численность студентов в вузах РСФСР/РФ
1950/1951	5 200	796 700
1960/1961	10 900	1 496 700
1970/1971	20 700	2 671 700
1980/1981	64 500	3 045 800
1990/1991	89 600	4 741 400
2000/2001	72 400	4 741 400
2006/2007	126 200	7 341 400
2008/2009	166 400	7 513 100
2011/2012	198 500	6 490 00
2013/2014	250 200	5 647 00
2014/2015	282 900	5 209 000
2016/2017	313 100	4 399 500
2017/2018	334 500	4 245 900

Статистические данные о суммарной численности зарубежных студентов, получивших образование в вузах СССР в период с 1950 по 1986 гг., по странам происхождения показывают, что из стран Восточной Европы и Балкан в СССР обучалось 72522 человек. Из стран Западной Европы в тот же выбранный период обучалось 4 564 человека. Интересно, что наибольшее количество студентов было из ГДР – 18061, из Великобритании – 1155, из Кипра – 1073, из Франции 518, ФРГ – 559 [3, с.23]. Из стран Северной Европы обучалось 1 243 чел., при этом из Финляндии 1079. Из стран Азии обучалось 58516 чел. Из них наибольшее количество

студентов было из Монголии (16579), Вьетнама (18125), Афганистана (5096), Китая (5944) [3, с.24]. Из стран Ближнего Востока и Африки в тот же выбранный период обучалось 54978 (примерно в равных долях). Наибольшее количество студентов было из Сирии – 5072 чел., Ливана – 3567 чел., Ирака – 3114 чел., Иордании – 3274 чел., Конго – 2653 чел., Нигерии – 2621 чел. и Эфиопии – 2442 чел. [3, с.24–26]. Из стран Латинской Америки прошло обучение 25 35 студентов, из них 15582 кубинцев. Из стран Северной Америки и Океании прошли обучение 1207 человек, из них 986 человек из США, см. диаграмму 1.

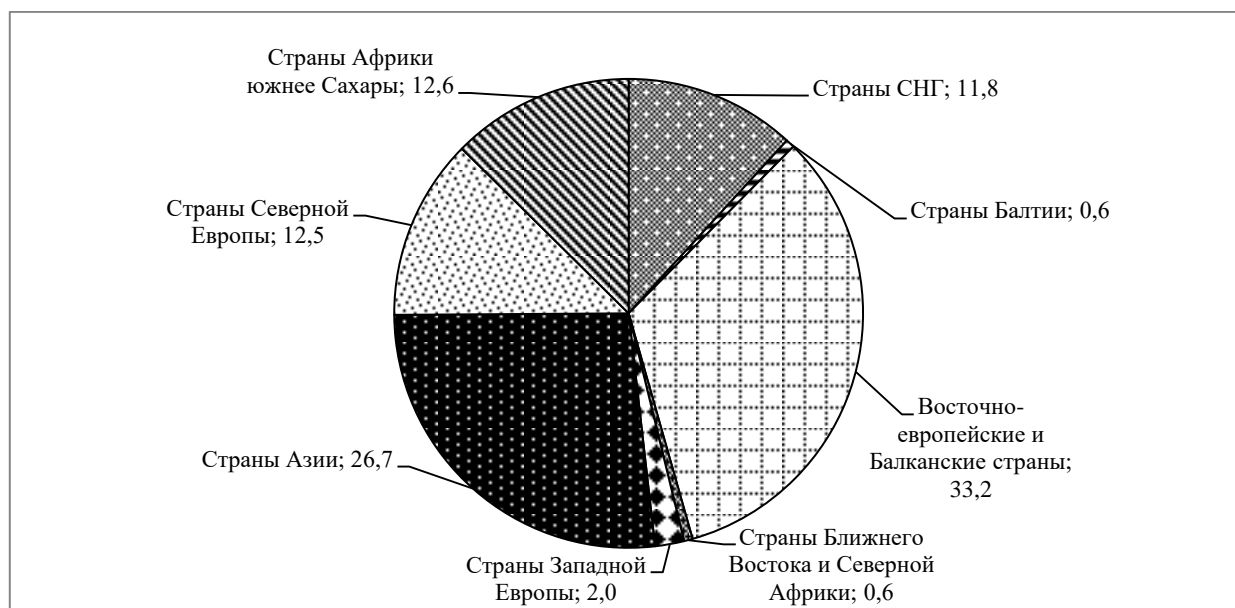


Диаграмма 1. – Доля иностранных граждан, получивших образование в вузах СССР в период с 1950–1951—1985–1986 гг., по основным группам регионов и стран, % [3].

Как видно из указанных выше данных, Россия, как преемственница СССР, на протяжении многих десятилетий проводит внешнюю политику эксперта образования на международном рынке. Однако, здесь следует отметить, что конкуренция в этой сфере постоянно усиливается. Страны-лидеры на мировом рынке образовательных услуг в 2017–2018 гг. – это США (18,8% от общей доли иностранных обучающихся в мире), Великобритания (8,7%), Китай (8,4%), Германия, Австрия и Канада имеют равные доли – 6,4%, а Франция – 5,9%. Россия занимает 8-место в списке, имея долю в 7,7% от мирового рынка образовательных услуг [3]. Нарастание экспорта образовательных услуг – одно из приоритетных направлений государственной политики ведущих держав. Усиление авторитета отечественного образования, повышение привлекательности вузов на мировом рынке «повышает конкурентоспособность системы национального образования, усиливает позиции страны в мировом сообществе за счёт распространения достижений отечественной науки, национальной культуры» [4, с.21].

В современный период необходима разработка единой политики продвижения образовательных услуг отечественных вузов на внешнем рынке, поскольку «их маркетинговые коммуникации за рубежом осуществляются неэффективно» [5, с.68]. Мировые тренды свидетельствуют, что «высшее образование становится все более интернациональным, при этом его экспорт является одной из важнейших статей формирования бюджета. Перед российскими организациями высшего образования стоит цель повышения своей глобальной конкурентоспособности, занятия лидирующих позиций, создания условий наиболее качественной подготовки» [6, с.8]. Поэтому администрации российских вузов необходимо разрабатывать и реализовывать стратегию по привлечению иностранных студентов, а также их социокультурной адаптации в принимающей среде страны-экспортера образовательных услуг.

Не случайно, что количество иностранных студентов из стран СНГ показывает устойчивую динамику, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Динамика общей численности иностранных граждан, обучавшихся в вузах РФ в 2015/2018 гг. [Сост. на основе [3, с. 33–34].

Название страны	Годы обучения		
	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Абхазия	153	96	100
Азербайджан	1413	1615	1762
Армения	2036	1512	1618

Продолжение таблицы 2

Название страны	Годы обучения		
	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Белоруссия	1299	1430	1607
Грузия	222	180	194
Казахстан	6094	6254	6113
Кыргызстан	1077	1216	1277
Молдова	1488	1708	1641
Таджикистан	3636	3498	4187
Туркменистан	632	519	495
Узбекистан	1471	1903	1991
Украина	7263	8688	7525

Современные тренды социально-политических, торгово-экономических и научно-технических перемен во всем мире приводят к увеличению интереса к нашей стране. Россия – страна с огромным научным и образовательным потенциалом. Безусловно, наша страна ориентирована быть вовлеченной в глобализирующееся образовательное и научное пространство современного мирового сообщества передовых стран. Так результаты социологического исследования российских ученых показывают, что некоторые иностранные студенты (из разных регионов) указали, что одним из факторов выбора России для получения образования было наличие родственников, живущих в стране или говорящих по-русски. Важно обратить внимание на тот факт, что основные проблемы, с которыми сталкиваются иностранцы, связаны со сложностью общения в новой культурно-языковой среде [7, р.298]. При этом около трети опрошенных заявили о недостаточном уровне владения английским языком для того, чтобы получать образование в западных вузах. После окончания учебы большинство студентов планируют вернуться на родину, однако некоторые не скрывают, что хотели бы остаться в России, если есть такая возможность (чаще всего об этом говорят китайские студенты [8], однако аналогичное желание есть и у представителей других стран). Интересным фактом является то, что многие иностранные студенты из бывших советских республик хотели бы продолжить свое образование или просто устроиться на работу в странах ЕС, также некоторые из них были бы не прочь остаться в России, считая, что там больше возможностей, чем в их родных странах [7, р.298].

В постсоветский период политическая составляющая практически полностью исчезла из круга факторов, определяющих развитие образования иностранных студентов в России, сменившись экономическими и имиджевыми соображениями. Однако в последнее время

привлечение иностранных студентов перестает быть локальной задачей [8], решаемой вузами, и вновь обретает четкое политическое измерение, так как «государство видит в обучении иностранцев способ решения долгосрочных стратегических задач в сложной международной обстановке» [7, р.299]. Тем более, что российская система высшего образования, обладает рядом преимуществ для иностранных студентов. Во-первых, Россия – самая большая страна в мире, обладающая колоссальными природными, трудовыми и промышленными ресурсами. Россия в плане экспорта и импорта – известный экономический и торговый партнер многих стран. Россия – страна-член ряда интеграционных торговых и экономических союзов – ЕАЭС, СНГ, БРИКС, АСЕАН и др. Также Россия входит в группу ведущих политических и экономических держав – так называемую группу G-20.

Следует отметить, что Российская Федерация сохраняет советскую традицию выделения квот для обучения иностранцев, прежде всего из тех стран, которым СССР, а в последствие РФ оказывала различного рода помощь в рамках реализации концепции устойчивого развития, о чем свидетельствует диаграмма 2, также различные формы поддержки соотечественников за рубежом (например, Фонд «Русский мир»).

Совокупные доходы от экспорта российских образовательных услуг в 2017/2018 академическом году составили 129,9 миллиардов рублей или 1998 ,1 миллиона долларов США, причем на оплату иностранными гражданами своего обучения по российским образовательным программам приходилось немногим более четверти от данной суммы [3, с.527].

Очевидно, что многие сильные державы, такие как Китай, США, Великобритания, Франция и ряд других, активно используют академическую мобильность как инструмент реализации своих политических, экономических и торговых интересов. Привлечение приезжающих иностранных студентов

рассматривается часто как политический ресурс, «позволяющий Российской Федерации реализовать свои долгосрочные интересы в стратегически важных регионах посредством «политика мягкой силы» – через подготовку

квалифицированных кадров, а также будущих представителей национальных политических элит, формирование у них установок на сотрудничество и лояльность в ходе образовательной коммуникации» [7, p.299].

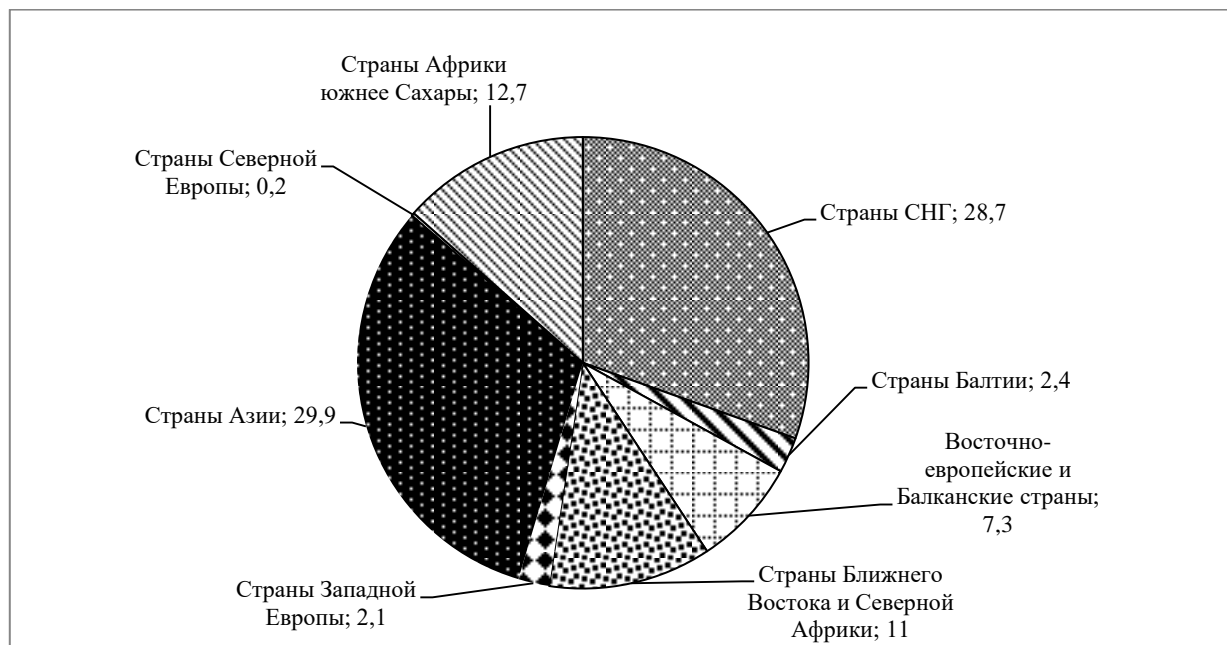


Диаграмма 2. – Доля государственных стипендий (квот) для обучения иностранных граждан и соотечественников из различных групп стран и регионов мира в российских вузах за счёт средств федерального бюджета в 2017/2018 академическом году, % [3].

Россия является привлекательной страной с точки зрения туризма и бизнеса (ежегодно проводятся различного рода международные спортивные соревнования, конкурсы, фестивали и т.д.). Российская цивилизация – уникальное многоэтническое и поликультурное образование, которая подарила всему миру много открытий в области науки и техники, изобразительного и пластического искусства, музыки и спорта и т.д. Вместе с тем конкуренция в системе высшего образования на международной арене настолько велика, что российская высшая школа вынуждена искать способы и технологии для выхода на международный образовательный рынок с привлечением большего количества иностранных обучающихся.

Перед высшей национальной школой встаёт вопрос о необходимости эффективной адаптации иностранных студентов в принимающую их не только образовательную, научную среду, но и социокультурную среду. Социокультурная среда России характеризуется следующими составляющими: русский язык как официальный язык общения и преподавания в высших учебных заведениях, законодательство, национальные традиции, нормы морали, а также особенности

невербального общения. Все эти составляющие уникальным образом преломляются в российском национальном менталитете, поэтому иностранцам они зачастую кажутся непонятными [9]. Отсюда в ходе международных коммуникаций между россиянами и иностранцами возникают различного рода кросс-культурные барьеры. Среди этих барьеров следует выделить – барьер этноцентризма, этнических стереотипов и предрассудков, языка общения, невербальных средств общения, различия в менталитетах (формах восприятия и оценки действительности), религиозные различия, различия в политико-правовых нормах, этикетных правилах и др. Поэтому стратегической задачей для российских вузов становится разработка адаптивного механизма для более эффективного «вхождения» иностранных студентов в социокультурное и образовательное пространство принимающей их страны. Для разработки более эффективной стратегии адаптации иностранных обучающихся к социокультурной среде принимающих их российских вузов, необходимо с методологической точки зрения сгруппировать иностранцев в определенные культурные кластеры.

Сегодня в центре внимания руководителей и преподавателей высших учебных заведений, занимающихся вопросами обучения иностранных студентов, а также их адаптации к принимающей социокультурной среде, обостряется проблема изучения национально-культурной специфики национальных менталитетов. В этой связи наиболее плодотворным и перспективным представляется сравнительно-сопоставительный анализ различий между представителями разных культур, а также сопоставительный анализ разных национальных ментальных программ (в терминологии Г. Хофстеде [10]) и изучение их «стыка», которое позволит выявить общее и особенное в ментальном содержании представителей разных культур.

Кластеры могут быть использованы как своего рода «guide», то есть своеобразное информационно-знаковое руководство для кросс-культурных исследований социо-культурных вариаций человеческих обществ. Восприятие культурных различий характеризуется наличием равноценного диалога, ключевой задачей которого выступает обеспечение конструктивных взаимоотношений представителей различных стран, принятие принципов терпимости и ценности культурного плюрализма.

Итак, нами выделены кластеры культур с учетом географического и культурно-мировоззренческого критериев:

1. Европейский культурный кластер: ценности – народы, этно-расовые близкие по этногенезу, социальные миграции в течение тысячелетий, христианская религия, традиции науки и образования, общая история (мировые войны, экологические катастрофы, политико-экономические союзы и т.д.), тесные торгово-экономические связи.

2. Азиатский культурный кластер: ценности – народы, этно-расовые близкие по этногенезу, особенности восточного менталитета и образа жизни, социальные миграции в течение тысячелетий, мировые религии – ислам, буддизм и конфуцианство, а также индуизм, радикально разные религии и соответственно менталитет и традиции философии и образования, общая история (войны, экологические катастрофы, политико-экономические союзы и т.д.), тесные торгово-экономические связи.

3. Ближне-Восточный и Арабский культурный кластер: ценности – народы, этно-расовые близкие по этногенезу, особенности восточного менталитета и образа жизни, особое отношение к праву, социальные миграции в течение тысячелетий, мировые религии – ислам, христианство и язычество, а также зороастризм и

иудаизм, общая история (войны, экологические катастрофы, политико-экономические союзы и т.д.), тесные торгово-экономические связи.

4. Африканский культурный кластер: ценности – народы, этно-расовые близкие по этногенезу, особенности африканского менталитета и образа жизни, особое отношение к морали и праву, социальные миграции в течение тысячелетий, мировые религии – ислам, христианство с элементами язычества, общая история (войны, экологические катастрофы, политико-экономические союзы и т.д.), тесные торгово-экономические связи.

5. Северо-американский культурный кластер: ценности – народы, этно-расовые близкие по этногенезу, социальные миграции в течение столетий, христианская религия, официальные языки – европейские (английский и французский), общая история (мировые войны, политико-экономические союзы и т.д.), тесные торгово-экономические связи.

5. Латино-американский культурный кластер: ценности – народы, этно-расовые смешанные группы, социальные миграции в течение столетий, христианская религия с элементами языческих верований, официальные языки – европейские (испанский и португальский), особенности образования, общая история (политико-экономические союзы и т.д.), тесные торгово-экономические связи.

Безусловно, выделенные кластеры не исчерпывают полностью решение проблемы адаптации студентов к принимающей их социокультурной и образовательной среде высших учебных заведений. Представленный кластерный анализ – это лишь отправная точка для менеджеров и специалистов в области образовательной политики для более детальной, дробной кластеризации внутри выделенных мега-кластеров на кластеры по таким параметрам, как язык, религия, политико-правовая система, нормы морали и т.д. В идеале каждый вуз должен выбирать различного вида стратегии – глобальную, глобально-локальную или локальную по разработке программ адаптации студентов к принимающей их среде. Здесь необходимо принимать внимание такие факторы, как количество иностранных студентов, уровень их владения английским языком или языком принимающей их страны, а также особенности их религиозной жизни, кулинарных предпочтений, нормы морали и этикета.

Заключение. Следует отметить, что хотя нации в рамках каждого кластера разделяют акцент на трех или четырех культурных ценностях, они могут отличаться по другим

ценностям. Необходимо внимательно относиться к различиям внутри каждого кластера. Кластеры – это полезная отправная точка, но слишком упрощенно говорить, что все нации в кластере одинаковы. Кроме того, в пределах каждой нации индивидуумы различаются в той степени, в какой они принимают доминирующие культурные акценты своей страны. Объединение наций в культурно сходные группы полезно для обобщения сходств и различий между обучающимися из разных стран и регионов мира. С практической точки зрения кластеризация обеспечивает основу для управления социокультурным разнообразием в образовательных организациях. Кластерная информация может помочь оценить вероятный успех передачи человеческих ресурсов, управленческой практики, профессиональной подготовки и достижению кросс-культурного взаимопонимания между представителями разных стран.

Итоговые рекомендации заключаются в том, что при разработке стратегии привлечения иностранных обучающихся в российские вузы, следует ориентироваться на географический критерий, так как, как правило, страны, имеющие общие границы или географическую близость обладают часто определенной степенью культурной близости (как например, Россия и Республика Беларусь). Даже, если культуры постсоветских стран в ходе развития постсоветской истории увеличили степень культурной дистанции, вместе с тем, в силу исторических традиций хозяйственной и торгово-экономической деятельности, они оказываются часто вынужденными налаживать утраченные за последние десятилетия новейшей истории международные взаимодействия. Как показывает практика экономической интеграции в условиях глобализации, страны вынуждены искать возможности для обмена или привлечения ресурсов в силу либо их ограниченности, либо вследствие развития глобализационных тенденций по сближению и усилению взаимозависимости мировых экономик. Здесь также актуализируется культурно-мировоззренческий критерий. Так, во всех странах бывшего СССР существует значительный потенциал для трансляции русского языка, лучших русских культурных традиций. Более того, ряд элементов «коллективной социокультурной памяти» сохраняется в сознании постсоветских народов.

Нам представляется целесообразным при разработке стратегии привлечения и вовлечения иностранных студентов в социокультурную среду российских вузов концентрировать особое внимание на ценности «дружба народов». Ценность дружбы народов в советскую эпоху опиралась на такие социальные практики, как безвозмездная экономическая, образовательная и научная помощь СССР другим странам и как трансляция социалистического образа жизни. В настоящее время эта задача трансформирована в показателях федерального проекта «Экспорт образования» как применение стратегии мягкой силы и создания благоприятной среды для привлечения иностранных студентов. Для этого необходимо внедрять эффективные интеграционные механизмы и инструменты для адаптации иностранных студентов, а также формировать особую корпоративную культуру, в которой ценности многообразия и толерантности были бы приоритетными. Для выполнения такой задачи важным является обучение персонала студентоцентрированным навыкам и компетенциям межкультурного взаимодействия с тем, чтобы иностранные студенты чувствовали себя комфортно и ощущали некую «приоритетность», что позволит в дальнейшем создать пул послов-амбассадоров зарубежных стран, транслирующих ценности российского образования и общества в своих родных странах.

Наиболее эффективным методом преодоления барьеров и культурного шока может стать метод формирования межкультурных компетенций и гибких навыков не только у иностранных граждан, но и у студентов (граждан РФ) и, что особенно важно, – у кадрового состава вуза, включая научно-педагогических и административных работников. Для этого важно применить методы культуuroобразующей концепции обучения в образовательной организации, а именно способности эффективно общаться с представителями иных стран и культур, включающие способность к пониманию характеристик своей собственной этнической культуры и умение адаптироваться при встрече с другой культурой на другие, не только языковые, но и неязыковые нормы поведения.

Область применения результатов исследования – это международная, образовательная, научная, воспитательная, проектная деятельность российских образовательных организаций.

Литература:

1. Ming L. An examination of two major constructs of cross-cultural competence: Cultural intelligence and intercultural competence. *Personality and individual differences*; 2020; 164.
2. Garrido R., Garcia-Ramirez M., Balcazar F.E. Moving towards Community Cultural Competence; *International Journal of Intercultural Relations*; 2019; 73: 89–101.
3. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 9 / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. М.: Центр социологических исследований, 2019. - 536 с.
4. Галямова Ф., Кудимана Г.О. Привлекательность российских вузов на международном рынке образовательных услуг / Ф. Галямова, Г.О. Кудимана // *Вестник Удмуртского университета. Серия: Экономика и право*. – 2017. - № 27(3). – С. 21–26.
5. Мушкетова Н.С., Бурькин Е.С. Интенсификация продвижения российских вузов на мировом рынке образовательных услуг / Н.С. Мушкетова, Е.С. Бурькин // *Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Серия: 1: Экономика*

- и управление. – 2017. - № 1(20). С. 67–73.
6. Бондаренко В.В., Концепция совершенствования университетского обучения иностранных студентов Российской Федерации в рамках политики «мягкой силы» / В.В. Бондаренко, В.В. Заугаров, П.С. Селезнев, В.А. Юдина // *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. – 2018. - 8; 5 (35). – С. 6–18.
7. Vershinina I., Kurbanov A., Panich N. Foreign students in the Soviet Union and Modern Russia: problems of adaptation and communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 2016; 236: 295 – 300.
8. Вершинина И.А., Курбанов А.Р., Панич Н.А. Иностранные студенты в России: особенности мотивации и адаптации / И.А. Вершинина, А.Р. Курбанов, Н.А. Панич // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2016. - № 6(106). – С. 94-102.
9. Сафина А.А. Формирование готовности населения к межкультурной коммуникации при организации крупных международных мероприятий / А.А. Сафина // *Вестник Казанского технологического университета*. – 2014. - № 17(20). С. 452-456.
10. Hofstede G. *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly Hills, 1980.

References:

1. Ming L. An examination of two major constructs of cross-cultural competence: Cultural intelligence and intercultural competence. *Personality and individual differences*; 2020; 164.
2. Garrido R., Garcia-Ramirez M., Balcazar F.E. Moving towards Community Cultural Competence; *International Journal of Intercultural Relations*; 2019; 73: 89-101.
3. Export of Russian educational services: Statistical collection. Issue 9 / Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Moscow: Center for Sociological Research, 2019. - 536 p.
4. Galyamova F., Kudimana G.O. Attractiveness of Russian universities in the international market of educational services / F. Galyamova, G.O. Kudimana // *Bulletin of the Udmurt University. Series: Economics and Law*. - 2017. - № 27(3). - S. 21–26.
5. Mushketova N.S., Burykin E.S. Intensification of the Promotion of Russian Universities in the World Market of Educational Services / N.S. Mushketova, E.S. Burykin // *Bulletin of the Moscow University named after S.Yu. Witte. Series: 1: Economics and Management*. - 2017. - № 1(20). S. 67–73.

6. Bondarenko V.V., The concept of improving the university education of foreign students in the Russian Federation in the framework of the policy of "soft power" / V.V. Bondarenko, V.V. Zaugarov, P.S. Seleznev, V.A. Yudina // *Humanities. Financial University Bulletin*. - 2018. - 8; 5 (35). - S. 6-18.
7. Vershinina I., Kurbanov A., Panich N. Foreign students in the Soviet Union and Modern Russia: problems of adaptation and communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 2016; 236: 295 - 300.
8. Vershinina I.A., Kurbanov A.R., Panich N.A. Foreign students in Russia: features of motivation and adaptation / I.A. Vershinin, A.R. Kurbanov, N.A. Panich // *University Management: Practice and Analysis*. - 2016. - № 6(106). - S. 94-102.
9. Safina A.A. Formation of the readiness of the population for intercultural communication in the organization of major international events / A.A. Safina // *Bulletin of Kazan Technological University*. - 2014. - № 17(20). S. 452-456.
10. Hofstede G. *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly Hills, 1980.

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы

УДК 316.48

Конструирование радикальной субкультурной идентичности в культурно сложном обществе

Constructing a radical subcultural identity in a culturally-complex society

Иванов А.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
Berserk2004@yandex.ru

Козлов В.Е., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
info@ippisp.ru

Ivanov A., "Institute of pedagogy, psychology and social problems", Berserk2004@yandex.ru

Kozlov V., "Institute of pedagogy, psychology and social problems", info@ippisp.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.037

Статья подготовлена в рамках реализации программы «Этнокультурное многообразие российского общества и укрепление общероссийской идентичности». Проект «Факторы и причины радикализации личности в культурно сложном региональном сообществе».

Ключевые слова: молодежь, социализация, актор, агент, идентичность, молодежная субкультура, социальные сети, деструктивное сообщество.

Keywords: youth, socialization, actor, agent, identity, youth subculture, social networks, destructive community.

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью междисциплинарного осмысления феномена деструктивных сетевых коммуникаций в контексте социокультурных и общественно-политических процессов в современной России. Виртуальное пространство стало в последние годы важным фактором социализации личности и актуализации тех или иных форм социальной идентичности, особенно в демографических стратах подростков и молодежи. При этом субъектом социализации все чаще выступает субкультурное сообщество, активно играя роль «значимого близкого». Скрининг наиболее популярных сетевых подростково-молодежных субкультур показывает, что высокой привлекательностью обладают те из них, которые выстраивают свою концептуальную основу на идеях вражды и нетерпимости к иным социальным группам. Таким образом, концепты «иного» или «другого» приобретают устойчивый стереотипизированный негативный образ. Формат субкультурности в данном случае становится эффективным способом групповой консолидации, закрепляемый посредством вполне традиционных механизмов в виде ритуалов, мифов и идеологий. Современные коммуникативные сетевые технологии позволяют свободно передавать информацию круглосуточно в режиме реального времени – практически неограниченному количеству участников коммуникации, подавляя альтернативные off-line источники социальной информации. Трансформация институтов социализации, ведущая к потере возможности участия в формировании картины мира у подростка таких акторов, как семья, школа, социальное окружение, заменяемых анонимным виртуальным администратором, являющимся в действительности, социальным агентом с вполне эгоистическими интересами, становится фактором риска в условиях культурно-сложного общества. Подобные вызовы требуют адекватного научного осмысления и широкой междисциплинарной дискуссии.

Abstract. The relevance of the issued problem is determined by the need for an interdisciplinary understanding of the phenomenon of destructive network communications in the context of socio-cultural and socio-political processes in modern Russia. In recent years, virtual space has become an important factor in the socialization of individuals and the actualization of various forms of social identity, especially in the demographic strata of adolescents and young people. At the same time, the subject of socialization is increasingly a subcultural community, actively playing the role of "significant other". Screening of the most popular online teen and youth subcultures shows that those subcultures that create their conceptual foundations on the ideas of hostility and intolerance to other social groups are highly attractive. Thus, the concepts of "other" or "the other" acquire a steady, stereotyped negative image. The format of subculturality in this case becomes an effective way of group consolidation, which is set via means of quite traditional mechanisms in the form of rituals, myths and ideologies. Modern communication network technologies allow you to transmit information for free in real time-to an almost unlimited number of communication participants, suppressing alternative

off-line sources of social information. The transformation of socialization institutions, which leads to the loss of the opportunity to participate in the formation of a worldview for a teenager of such actors as family, school, social environment, replaced by an anonymous virtual administrator, who is in fact a social agent with completely selfish interests, becomes a risky factor in a culturally-complex society. Such challenges require adequate scientific understanding and broad interdisciplinary discussion.

Введение. В российском обществе характерный для постиндустриальной эпохи кризис механизмов поддержания консенсусной социальной идентичности дополняется отсутствием легитимизированной социальной практики формирования общегражданской идентичности. При отсутствии целостной релевантной модели общегражданской идентичности возрастает значение альтернативных способов коллективно-локальной самоидентификации, особенно в виртуальном пространстве.

Актуальность темы определенно возрастает в связи с имеющей место турбулентностью общей социально-политической ситуации в мире. И теоретическое, и эмпирическое осмысление этих явлений вносит в научную повестку необходимость изучения истоков и механизмов функционирования деструктивных молодежных сообществ в сетевом пространстве, а также анализа особенностей их групповой идентичности.

Со второй половины XX века по настоящее время большинство социальных процессов в молодежной среде носит субкультурный характер. Так, Э.Тоффлер писал: «Мы живем во время субкультурного взрыва» [1]. Появляется огромное количество молодежных жизненных стилей в социуме, которые могут являться конфликтными и неприемлемыми для большинства. Для молодежи поиск своей идентичности, своего места в социуме является фундаментальной задачей. Современное состояние данной социальной группы связано не только со сменой поколений в условиях неопределенности, но и всей системой модернизации, которая изменила механизм адаптации молодежи и ее воспроизводства.

Молодежная субкультура связана с попытками разрешения молодежью коллективно переживаемых проблем, являющихся результатом конфликтов и противоречий в социальном пространстве. Молодежные субкультуры стремятся конструировать определенную коллективную идентичность, которая оказывает влияние и формирует индивидуальные идентичности, отличающиеся от конформно приемлемых в данном социуме во «взрослом мире» [2].

Материалы и методы исследования. Молодежные субкультуры представляют собой

междисциплинарную область исследования. Данный феномен привлекает внимание антропологов, культурологов, конфликтологов, социологов, психологов, педагогов, философов, которые молодежные субкультуры рассматривают обычно в рамках социологии культуры и социологии молодежи.

Вслед за В. Луковым, под молодежной субкультурой мы понимаем систему ценностей, установок, способов поведения и жизненных стилей, которые присущи относительно небольшой общности (группе), пространственно и социально в большей или меньшей степени обособленной [3].

Социально-политическая нестабильность, усложнение политического ландшафта усиливают протестные настроения и уличный активизм, особенно в молодежной среде. Быстрое развитие информационно-коммуникационной сферы, легкая доступность цифровых коммуникаций привели к возникновению нестандартных форм деструктивной активности среди части молодежи. Информационные технологии становятся своеобразным ресурсом, который позволяет виртуализировать социально-политическую повестку в среде молодежных сообществ. Другими словами, социальные сети могут выступать реальным инструментом радикализации и маргинализации современной молодежи, а также активизации ее социальной энергии в контексте деструктивных социально-политических преобразований.

Социальные сети и мессенджеры предоставляют значительные возможности коммуникации, передачи информации, поиска ресурсов. Представители сетевых сообществ имеют возможность использовать инструменты быстрого поиска нужных контактов и установления оперативных связей между пользователями для коллективных акций в офлайн и онлайн режимах. Другими словами сетевые сообщества реализуют функцию самоорганизации [4].

Молодежь в социальных сетях привлекает репрезентация в качестве активных субъектов политических коммуникаций при сохранении анонимности и свободы действий. Как следствие, среди молодежи набирают популярность форматы открытой манифестации социальной позиции в виде виртуальных митингов, флешмобов, перформансов, воспринимаемых как

инновационные формы протеста против государственной власти. В то же время сервисы веб 2.0 создают ситуацию деструктивного эскапизма, слактивизма, кликтивизма, созависимого поведения среди молодежи, которые также являются характерной стороной развития интернета и социальных сетей.

Социальные практики участника молодежных субкультурных сообществ являются способом конструирования его социальной идентичности. В то же время различные субкультуры имеют отличающиеся приоритеты при формировании «портрета» лояльного участника сообщества. Некоторые, например, криминальные субкультуры – стремятся к формированию условно консервативного, ориентированного на закреплённый мифологемами субкультуры идеал личности. В то время, как другие молодежные субкультуры декларируют приоритет мобильности, подвижности и личностной динамики, акцентируя внимание на обретении независимости, самостоятельности и сепарации от «родительского дома» и «традиции».

Результаты исследования. Субкультурная идентичность отличается от таких форм социальной идентичности, как этническая, религиозная, гендерная, зачастую именно в локальном варианте самопрезентации. При этом она дуалистична по своей природе.

Во-первых, это способ адаптации молодого человека к современному обществу.

Во-вторых, возможен сценарий социальной дезадаптации и десоциализации молодого человека [5].

Можно согласиться с исследователем Шумковой Н.В., которая выделяет два основных вида субкультурной идентичности молодежи: сильный (активные участники субкультурных сообществ) и слабый (пассивные потребители субкультурных ресурсов) [6].

Причинами вступления молодежи в субкультурные группы связаны с реализацией потребностей в общении со сверстниками, удовлетворение чувства принадлежности, разрешение возрастного кризиса идентичности, отчуждение от социально приемлемых институтов как школа и семья вследствие конфликтов, статусной неудовлетворенности, поиска альтернативной группы, акцентуации характера и прочее [7].

Коммуникации участников тематических молодежных групп в online и offline пространстве имеют как точки расхождения, так и точки соприкосновения. Именно виртуальное пространство расширяет возможности коммуникаций, досуга, мобильности и

доступности различного рода молодежных тематических групп. С другой стороны, атрибуция принадлежности к молодежной (прежде всего к деструктивной) субкультуре в offline пространстве носит факультативный, то есть не обязательный характер, и важной является проблема идентификации «свой–чужой», идентичности и маркирования «правильной и неправильной» информации (концептов) в сетевом пространстве участниками [8].

В эпоху виртуального пространства происходит быстрое распространение контента о военных угрозах, экологических проблемах и катастрофах, криминальных событиях, непопулярных политических решениях, что используется в радикальных сетевых сообществах как токсичный продукт, в который вносятся нужные коррективы, порождающие огромное количество комментариев, распространяющих токсичный информационный компонент неограниченной аудитории.

В социальных сетях в данных сообществах очень часто формируется контент о различных негативных процессах в обществе, политике и природе, события прошлого, которые преподносятся в искаженном виде, в виде постправды [9]. Этот информационный продукт формирует ригидные стереотипы и представления в данных локальных сообществах.

Заключение. Виртуальные субкультуры можно воспринимать как способ социальной групповой самоидентификации постиндустриального общества, который экспериментально осваивает современная молодежь [10]. Обретение идентичности характерно для всех возрастных и социальных групп общества и является базовой потребностью любого человека и социальной группы. При подавлении, блокировании или отсутствии традиционных агентов социализации (семья, школа и пр.) у молодого человека появляются альтернативные агенты социализации – социальные сети и улица, которые по своей природе амбивалентны. Двойственная природа альтернативных агентов социализации заключается в ситуации предумышленного или ситуативно ошибочного выбора деструктивных сценариев и концептов подростком, которые могут сформировать негативные ультрарадикальные мировоззренческие установки.

В итоге, массовая виртуализация затрудняет процесс нейтрализации радикальных настроений молодежи, что может привести к новым вызовам в системе обеспечения информационной безопасности общества и государства.

Виртуальная реальность стала важным фактором трансформации молодежных субкультур, которые переносят в цифровое пространство собственные мифы, ритуалы и коммуникации, создают коллективный аватар, в котором возможны деструктивные элементы.

Именно в сетевом пространстве происходят популяризация, усиление и заражение деструктивными сценариями поведения участников мизантропических молодежных сообществ, которые возвращаются в реальное пространство в виде гомицидного поведения или аутоагрессии.

Таким образом, в процесс конструирования идентичности в настоящее время все активнее включаются новые субстантивные явления, в частности, виртуальная и субкультурная среда, дополняя, а часто и вытесняя традиционные социальные институты. Анализ подобных социокультурных трансформаций на индивидуальном и групповом уровнях требует артикуляции новых междисциплинарных и метадисциплинарных методологических подходов, а также формирования релевантного этой ситуации нарратива.

Литература:

1. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. - М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. - С. 336.
2. Абросимов В.В. Молодежные субкультуры в процессе развития и идентификации: автореф. дисс. ... канд. культурологии: 24.00.01 / В.В. Абросимов. - Краснодар, 2006. - 22 с.
3. Луков В.А. Теории молодежи: пути развития / В.А. Луков // Знание. Понимание. Умение. - 2007. - № 3. - С. 70–82; № 4. - С. 87–98.
4. Морозова Е.В., Мирошниченко И.В. Сетевые сообщества в условиях чрезвычайных ситуаций: новые возможности для граждан и для власти / Е.В. Морозова, И.В. Мирошниченко // Политические исследования. - 2011. - № 1. - С. 141-153.
5. Иванов А.В., Козлов В.Е., Бурмистрова Ю.Ю. Последователи идеологии «А.У.Е.» в Республике Татарстан: факторы и акторы негативной социализации / А.В. Иванов, В.Е. Козлов, Ю.Ю. Бурмистрова // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 6. - С. 211-215.
6. Шумкова Н.В. Субкультурная идентичность современной городской молодежи (на примере г. Саранска): автореф. дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Н.В. Шумкова. - Саранск, 2014. - С. 8.
7. Гогueva М.М. Специфика негативного влияния субкультуры на развитие личности подростка / М.М. Гогueva // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2010. - Выпуск 5 (95). - 167 с. - С. 153-159.
8. Иванов А.В. Портрет неорасиста в системе координат «свой-чужой» в социальных сетях / А.В.Иванов // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 5. - С. 153-157.
9. Гарбузьяк А.Ю. Феномен постправды: девальвация факта в медийном дискурсе / А.Ю. Гарбузьяк // Знание. Понимание. Умение. - 2019. - № 1. - С. 184–192.
10. Бард Л. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма / Л. Бард. - СПб., 2004. - С. 179.

References:

1. Toffler E. Shock of the future / E. Toffler. - M.: ACT Publishing House, 2002. - P. 336.
2. Abrosimov V.V. Youth subcultures in the process of development and identification: author. diss. ... cand. culturology: 24.00.01 / V.V. Abrosimov. - Krasnodar, 2006. - 22 p.
3. Lukov V.A. Theories of youth: ways of development / V.A. Lukov // Knowledge. Understanding. Skill. - 2007. - № 3. - P. 70–82; № 4. - P. 87–98.
4. Morozova E., Miroshnichenko I. Network communities in emergency situations: new opportunities for citizens and for the authorities / E. Morozova, I. Miroshnichenko // Political Studies. - 2011. - № 1. - S. 141-153.
5. Ivanov A.V., Kozlov V.E., Burmistrova Yu.Yu. Followers of the ideology "AUE" in the Republic of Tatarstan: factors and actors of negative socialization / A.V. Ivanov, V.E. Kozlov, Yu.Yu. Burmistrova // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 6. - S. 211-215.
6. Shumkova N.V. Subcultural identity of modern urban youth (on the example of Saransk): author. diss. ... cand. sociol. sciences: 22.00.04 / N.V. Shumkov. - Saransk, 2014. - P. 8.
7. Gogueva M.M. Specificity of the negative influence of subculture on the development of a teenager's personality / M. Gogueva // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2010. - Issue 5 (95). - 167 p. - S. 153-159.
8. Ivanov A.V. Portrait of a neo-racist in the "friend or foe" coordinate system in social networks / A.V. Ivanov // Kazan pedagogical journal. - 2017. - № 5. - S. 153-157.
9. Garbuznyak A.Yu. Post-truth phenomenon: devaluation of a fact in media discourse / A.Yu. Garbuznyak // Knowledge. Understanding. Skill. - 2019. - № 1. - P. 184-192.
10. Bard L. Netocracy. The new ruling elite and life after capitalism / L. Bard. - SPb., 2004. - S. 179.

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы

УДК 316

Молодежь Республики Татарстан: стратегии достижения успеха и представления о будущем

Youth of the Republic of Tatarstan: strategies for achievement of success and representation of the future

Титова Т.А., Казанский (Приволжский) федеральный университет, tatiana.titova@rambler.ru
Фролова Е.В., Казанский (Приволжский) федеральный университет, elenaieup@mail.ru
Хайруллина А.И., Казанский (Приволжский) федеральный университет, aikhayrullina@mail.ru

Titova T., Kazan (Volga) Federal University, tatiana.titova@rambler.ru
Frolova E., Kazan (Volga) Federal University, elenaieup@mail.ru
Khayrullina A., Kazan (Volga) Federal University, aikhayrullina@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.038

Ключевые слова: молодежь, социальная группа, стратегии достижения успеха, ориентации на переезд, социальные лифты, представления о будущем.

Keywords: youth, social group, success achievement strategies, orientation to relocation, social elevators, ideas about the future.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения стратегий конструирования будущего и представлений о социальной успешности в молодежной среде регионов Российской Федерации. Цель статьи заключается в анализе представлений о будущем и стратегиях достижения успеха в среде молодежи Республики Татарстан. Авторами охарактеризованы особенности конструирования стратегий социальной успешности молодежи в современном обществе, выявлены ориентации молодежи на переезд за пределы Республики Татарстан и Российской Федерации. Проанализированы представления молодежи о социальных лифтах и факторах, позволяющих человеку добиться успеха в современном мире. Сделан вывод о том, что около половины молодых людей испытывает чувство неуверенности в завтрашнем дне. Выявлено, что больше всего респондентов беспокоят сложности, связанные с поиском работы и низкий уровень заработной платы. Именно эти причины являются доминирующей мотивацией для желающих сменить место жительства. Показана важность изучения установок, определяющих социальные лифты и стратегии достижения успеха в представлениях молодых людей, которые, согласно результатам исследования, во многом определяются факторами, зависящими от самого человека – такими как образование и личные качества. Материалы статьи могут быть полезными для социологов, психологов, социальных и культурных антропологов, политологов, а также представителей органов и структур, курирующих вопросы молодежной политики.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study strategies for constructing the future and ideas about social success in the youth environment of the regions of the Russian Federation. The purpose of the article is to analyze ideas about the future and strategies for achieving success among the youth of the Republic of Tatarstan. The authors describe the features of constructing strategies for social success of young people in modern society, and identify the orientation of young people to move outside the Republic of Tatarstan and the Russian Federation. The authors analyze the ideas of young people about social lifts and factors that allow a person to achieve success in the modern world. It is concluded that about half of young people feel insecure about the future. It was found that most respondents are concerned about the difficulties associated with job search and low wages. These reasons are the dominant motivation for those who want to change their place of residence. It shows the importance of studying the attitudes that determine social lifts and strategies for achieving success in the views of young people, which, according to the results of the study, are largely determined by factors that depend on the person himself – such as education and personal qualities. The materials of the article can be useful for sociologists, psychologists, social and cultural anthropologists, political scientists, as well as representatives of bodies and structures responsible for youth policy issues.

Введение. Актуальность изучения стратегий конструирования будущего и представлений о социальной успешности в молодежной среде обусловлена необходимостью комплексного изучения социальных и психологических процессов, происходящих в молодежной среде, определения интересов и потребностей молодежи, оптимизации условий социально-экономического и культурного ландшафта для самореализации молодого поколения в регионах Российской Федерации.

Исследования молодежи, традиционно проводившиеся в нашей стране, носили обобщающий характер. В них были даны основные понятия [3], определены сущность, роль молодежи в обществе [4], а также разрабатывалась методология по изучению молодежи [6] и молодежных культур, объединений [5].

Одним из крупных исследований о современной молодежи стала работа, написанная в соавторстве М.К. Горшковым и Ф.Э. Шереги [1]. Работа затрагивает широкий спектр вопросов молодежи: от роли молодежи в современной структуре общества до причин низкой гражданской позиции и этнической, религиозной толерантности.

Социологов интересуют процессы формирования идентичности молодежи в процессе социализации [7;8;10].

Роль общественных организаций в формировании самосознания представителей молодого поколения также находит отражение в современных исследованиях, в том числе в Республике Татарстан [9].

Изучаются также процессы адаптации и интеграции молодых представителей групп мигрантов в принимающее сообщество в регионах Российской Федерации [2].

Материалы и методы исследования. Основанием для написания статьи стало этносоциологическое исследование, проведенное осенью 2019 г. на территории Республики Татарстан. Целью данного исследования являлся анализ стратегий достижения успеха и представлений о будущем в среде учащейся молодежи Республики Татарстан.

Исследование проводилось посредством сочетания количественных и качественных методов: массовый опрос через анкетирование, метод фокус-групп.

В исследовании приняли участие 1200 респондентов в возрасте 1987–2004 гг. рождения, проживающие в крупных городах Республики

Татарстан. 67,6% опрошенных является студентами высших учебных заведений; 32,4% – средних (специальных) учебных заведений.

Результаты исследования. При ответе на вопрос: «Какие факторы Вы считаете определяющими для успешной карьеры в современной России?» позиции респондентов распределились между тремя позициями, каждую из которых отметила примерно пятая часть опрошенных: «образование», «личные качества», «связи, знакомства».

Примерно каждый восьмой респондент отметил такой фактор как «везение», каждый десятый – «происхождение, семья» и каждый одиннадцатый – «национальность».

Таким образом, стратегии достижения успеха в представлении молодых людей во многом определяются факторами, зависящими от самого человека – такими, как образование и личные качества. Также немаловажную роль по мнению молодых людей играют межличностные связи. Результаты поэтапной диагностики представлены на рисунке 1.

Мнения, высказанные респондентами участвовавшими в фокус-группах в целом, соответствуют результатам количественного исследования:

«С поиском работы, это парадоксальная вещь... Но сколько раз мне предлагали работать – это всегда было по знакомству. То есть если у тебя есть знакомства – то у тебя есть всё, но, когда я пыталась сделать это честно, либо какая-то «лажа» низкооплачиваемая, типа менеджера по продажам или администратора, либо тебе нужен опыт. А опыт ты можешь получить только, когда ты работаешь довольно большой промежуток времени, хотя бы полгода или год, в какой-то сфере, за бесплатно чаще всего, то есть делаешь себе в портфолио. То есть эта вот шутка, как бы «для работы нужен опыт, а для опыта нужно работа», она сохраняется всё равно, и получить какую-то вещь, типа хорошей работы без опыта – это очень редко такое бывает, на самом деле, чаще всего на начальном этапе ты получаешь какие-то копейки...» (фокус-группа, г. Казань).

Планируя свое будущее, примерно половина опрошенных допускает возможность смены места жительства (чаще это студенты высших учебных заведений). Каждый десятый опрошенный говорит о возможном переезде в пределах РТ, каждый пятый – в пределах РФ; каждый третий – за пределы РФ.

Обобщенные результаты исследования приведены в таблице 1.

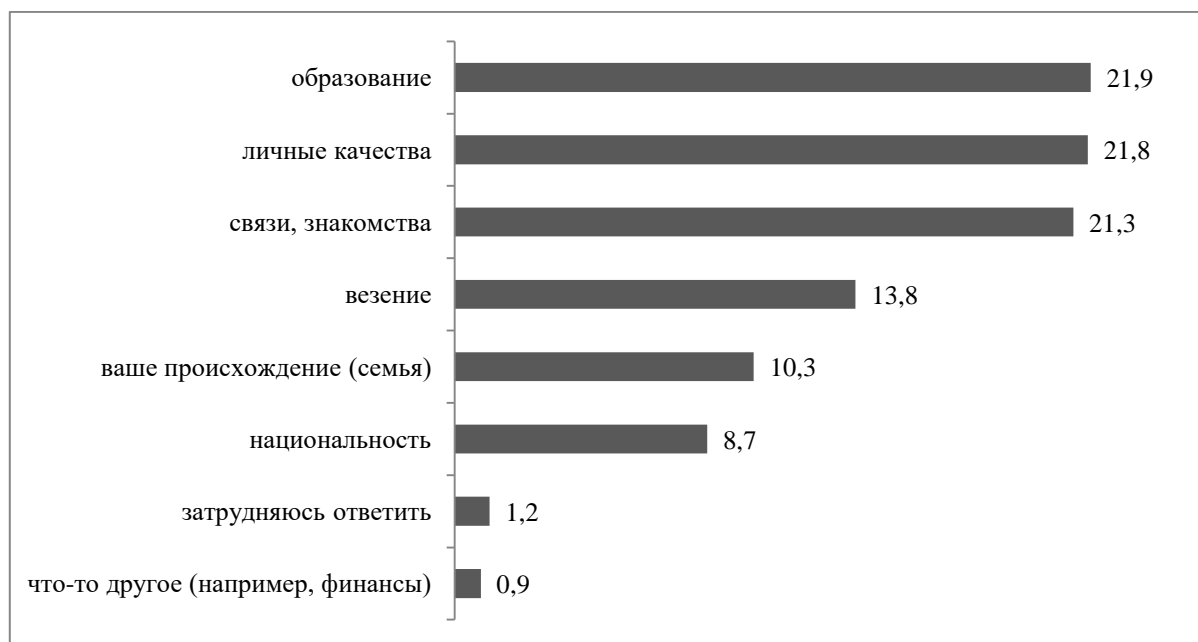


Рисунок 1. – Сводные результаты ответа на вопрос: «Какие факторы Вы считаете определяющими для успешной карьеры в современной России?» (%)

Таблица 1. – Сводные результаты ответа на вопрос: «Планируете ли Вы по окончании учебы переехать в другой населенный пункт на постоянное место жительства?» (%)

Варианты ответа	Место учебы	
	ВУЗ	ССУЗ
да, планирую	56,4%	41,4%
нет, не планирую	43,6%	58,6%

Среди респондентов, декларирующих ориентацию на переезд, татары составляют 46,4%; русские – 54,6%; представители иных этнических групп – 60,2%.

Ориентации на переезд характеризуют молодежь как социальную группу, обладающую высоким потенциалом социальной мобильности, стремлением реализовать себя в профессиональной сфере, добиться успеха в жизни. Обобщенные

результаты исследования приведены в таблице 2.

Иерархия причин возможного переезда свидетельствует, что доминируют стратегии, связанные с перспективами лучшего трудоустройства, карьерного роста, возможности получения более высокой заработной платой.

Результаты поэтапной диагностики представлены на рисунке 2.

Таблица 2. – Сводные результаты ответа на вопрос: «Куда Вы планируете переехать? (из числа планирующих переехать)» (%)

Варианты ответа	Количество респондентов, выбравших указанный вариант (%)
Пока не определился	37,4
За пределы Российской Федерации	30,3
В другой населенный пункт Российской Федерации	21,2
В другой населенный пункт РТ	1,2



Рисунок 2. – Сводные результаты ответа на вопрос: «В связи с чем Вы хотели бы сменить место жительства? (из числа планирующих переехать)» (%)

Материалы, полученные с помощью качественных методов, подтверждают, что молодые респонденты, выбирая трудовую траекторию, ориентированы на улучшение материального положения, решение жилищных проблем, стремятся к более комфортным условиям существования.

«Хотелось бы уехать. Потому что в нашем мире уже такая открытая информированность, что ты понимаешь, что даже жить обычным человеком среднестатистическим можно в другом государстве гораздо лучше, чем здесь. Хотя бы инфраструктура какая-то, у нас большая территория, но нет мест, где реально можно зарабатывать деньги. Почему у себя в городе я за работу по своей профессии не буду получать больше 30 тысяч, а в другом городе – мегаполисе – гораздо больше» (фокус-группа, г. Набережные Челны)

«В свое время рассматривала, нужно ли мне ехать в Москву, Питер, потому что они считаются первой/второй столицей, они сами по себе города достаточно развитые, но тут еще и жилищный вопрос. Вот в Казани у меня своя отдельная квартира в центре города, и я могу пешком, куда хочу, ходить по центру, а в Питере/Москве я за огромные деньги буду снимать какую-то каморочку на окраине, и вот

эти все блага цивилизации, которые находятся в разных частях города, они, скорее всего, будут мне недоступны и по территориальному признаку, и потому, что я, скорее всего, буду как лошадь пахать, чтобы себе на проживание и пропитание заработать. То есть, мне Питер и Москва нравятся, но, скорее, как туристу. А когда я начинаю просчитывать, стоит ли туда переехать, стоит ли оно того, то для меня, наверное, нет. Пока нет. Но я не говорю это на 100%» (фокус-группа, Казань).

Главным фактором, позволяющим добиться успеха в современном мире, по мнению респондентов, является «упорная работа». Вторым по значимости фактором является наличие знакомств и связей.

Важное значение респонденты придают личным качествам человека («талант, способности», «умение идти напролом») и образованию.

Факторы, не связанные с усилиями самого человека («везение, случай») принимаются в расчет респондентами в гораздо меньшей степени.

Все это характеризует молодых респондентов как реалистов, нацеленных на достижение успеха собственными усилиями.

Результаты поэтапной диагностики представлены на рисунке 3.



Рисунок 3. – Сводные результаты ответа на вопрос: «Что, прежде всего, позволяет человеку добиться успеха в современном мире?» (%)

Более половины опрошенных с оптимизмом смотрят в будущее. Примерно каждый второй опрошенный уверен, что в ближайшем будущем его ожидают востребованная работа и хорошая заработная плата.

Вместе с тем, треть опрошенных не знает, как сложится их будущее после окончания учебного заведения.

Результаты поэтапной диагностики приведены на рисунке 4.



Рисунок 4. – Сводные результаты ответа на вопрос: «Каким видится вам ваше будущее через 5-6 лет?» (%)

Материалы, полученные с помощью качественных методов исследования, показывают, что у представителей молодого поколения присутствует некоторая неуверенность в завтрашнем дне.

«Я не знаю, как у остальных, но конкретно у меня на данном этапе имеется определенный страх будущего. Наверное, потому что, опять-

таки, так же самая тема с работой, окончание института, я нахожусь на том этапе, когда нужно принимать определенные решения. В какую сторону двигаться дальше? Я вот ещё не выбрала, можно сказать, наверное, свой путь» (фокус-группа, г. Казань).

«Ну, по моему мнению, то, что мне через 5 лет будет 22, я не вижу, что в свои 22 я смогу

добиться каких-то высот, я думаю, успешные люди с хорошими зарплатами, которые крепко стоят на ногах, им лет 30 и более, а в 22 рассчитывать на хорошую работу, да еще и по профессии с хорошей зарплатой – то только если работать по профессии и еще где-то на трех работах» (фокус-группа, г. Набережные Челны).

Заключение. Проведенное исследование позволило раскрыть новые аспекты, касающиеся личных и профессиональных траекторий представителей молодого поколения Республики Татарстан.

Результаты исследования выявили такие качества рассматриваемой социальной группы, как мобильность, понимание важности социализирующей роли образования, готовность интегрироваться, социальный оптимизм.

Высока доля молодых людей, ориентированных на ценности модернизации – такие как получение высшего образования, стремление к обеспеченности и материальному достатку.

Важными установками, определяющими социальные лифты и стратегии достижения успеха в представлениях молодых людей, во многом определяются факторами, зависящими от самого человека – такими, как образование и личные качества. Конечно, это характеризует молодежь как реалистов, нацеленных на достижение успехов собственными усилиями. Доля таких людей составляет почти половину опрошенных. Однако не может не тревожить тот факт, что среди ответов молодежи высока доля

тех, кто надеется на межличностные контакты в виде знакомств и связей, на факторы везения, происхождения, национальности и прочее.

Исследование также показывает, что социальная и экономическая нестабильность также оказывают влияние на социально-психологическое состояние представителей молодежи. Около половины опрошенных молодых людей испытывает чувство неуверенности в завтрашнем дне. Больше всего респондентов беспокоят сложности, связанные с поиском работы и низкий уровень заработной платы. Именно эти причины являются доминирующей мотивацией для желающих сменить место жительства. Нереализованные социальные ожидания в перспективе могут стать причиной психологических деприваций и фрустраций. Поэтому актуализируется необходимость работы, связанной с мониторингом различных аспектов жизни молодежи Республики, привлечения представителей молодежи к разработке программ в области социальной и культурной жизни, формирования психологической устойчивости, а также пропаганды здорового образа жизни. Важным аспектом молодежной политики должна являться помощь студентам различных национальностей, проходящих обучение в ВУЗах РТ. Для достижения этих целей и успешной реализации государственной молодежной политики представляется необходимым объединение усилий государственных и муниципальных органов власти и молодёжных организаций.

Литература:

1. Горшков М.К. Молодежь России: социологический портрет / М.К. Горшков, Ф.М. Шереги. – Москва: ЦСПиМ, 2010. – 592 с.
2. Диаспоры и сообщества мигрантов в Республике Татарстан: этносоциологические очерки. Часть III. / В.Е. Козлов, Е.В. Фролова, М.В. Вятчина. – Казань: ЗАО «Мир без границ», ООО Глаголь, 2016. – 152 с.
3. Иконникова С.Н. Молодежь. Социологический и социально-психологический анализ / С.Н. Иконникова. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1974. – 167 с.
4. Иконникова С.Н. Молодёжь о себе, о своих сверстниках: социологическое исследование / С.Н. Иконникова, В.Т. Лисовский. – Л.: Лениздат, 1969. – 133с.
5. Ладатко А.А. Неформальные молодежные объединения / А.А. Ладатко. – М.: Высш. шк., 1991. – 47с.
6. Лисовский В.Т. Советская молодежь: идеалы и стремления / В.Т. Лисовский. – М.: Знание, 1971. – 32 с.
7. Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты – М., Институт социологии РАН, 2014. – 96 с.
8. Полутин С.В. Молодежь в системе социального воспроизводства: социологический анализ / С.В. Полутин. – Саранск: Изд-во Мордов. Ун-та, 2013. – 193с.
9. Титова Т.А. Ключевые механизмы формирования этнической и гражданской идентичности современной молодёжи в общественных организациях Республики Татарстан / Т.А. Титова, Е.В. Фролова, А.С. Савина // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018. – № 5(91). – С. 53–56.
10. Ядова Е.Н. Особенности и практическая значимость характеристик идентичности современной молодежи в процессе социализации / Е.Н. Ядова // Актуальные проблемы психологии труда и развития. Вестник Балтийской педагогической Академии. Вып.50. – СПб., 2013. – С. 127–131.

References:

1. Gorshkov M.K. Youth Of Russia: sociological portrait / M.K. Gorshkov, F.M. Sheregi. – Moscow: Will cspem, 2010. - 592 p
2. Diasporas and migrant communities in the Republic of Tatarstan: ethnosociological essays. Part III. / V.E. Kozlov, E.V. Frolova, M.V. Vyatchina. - Kazan: Mir without borders CJSC, Glagol LLC, 2016. - 152 p.
3. Ikonnikova S.N. Youth. Sociological and socio-psychological analysis / S.N. Ikonnikova. - L.: Leningrad University Press, 1974. - 167 p.
4. Ikonnikova S.N. Youth about themselves, about their peers: a sociological study / S.N. Ikonnikova, V.T. Lisovsky. - L.: Lenizdat, 1969. - 133 p.
5. Ladatko A.A. Informal youth associations /A.A. Ladatko. - M.: Higher school, 1991. - 47 p.
6. Lisovsky V.T. Soviet youth: ideals and aspirations / V.T. Lisovsky. - Moscow: Znanie, 1971. - 32 p.
7. Youth of the new Russia: lifestyle and value priorities-Moscow, Institute of sociology of the Russian Academy of Sciences, 2014, 96 p.
8. Polutin S.V. Youth in the system of social reproduction: sociological analysis / S.V. Polutin. - Saransk: Mordovia Publishing house. UN-TA, 2013. - 193 p.
9. Titova T.A. Key mechanisms of formation of ethnic and civil identity of modern youth in public organizations of the Republic of Tatarstan / T.A. Titova, E.V. Frolova, A.S. Savina // Historical, philosophical, political and legal Sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice. No. 5 (91). - Tambov: Gramota, 2018. – S. 53-56.
10. Yadova E.N. Features and practical significance of characteristics of identity of modern youth in the process of socialization / E.N. Yadova // Actual problems of labor and development psychology. Bulletin of the Baltic pedagogical Academy. Issue 50. - SPb., 2013. - P. 127-131.

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы



УДК 316.344

Rules and principles of differentiation regulation of digital technologies users

Правила и принципы регулирования дифференциации пользователей цифровыми технологиями

Пастюк А.В., ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», pastyuk_a@bsu.edu.ru

Пастюк М.В., ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», pastyuk@bsu.edu.ru

Pastyuk A., FGAOU VO «Belgorod National Research University», pastyuk_a@bsu.edu.ru

Pastyuk M., FGAOU VO «Belgorod National Research University», pastyuk@bsu.edu.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.039

Статья подготовлена в рамках гранта РФФИ № 20-011-31535 (ОПН) «Публичное управление в цифровом обществе: к новому общественному договору» (Рук. Зотов В.В.).

Ключевые слова: экспертный опрос, институционализация социального неравенства, институционализация, цифровизация, дигитализация, социальное неравенство, неравенство, цифровые технологии, технологии, технологический прогресс.

Keywords: expert survey, institutionalization processes of social inequality, institutionalization, digitization, digitalization, social inequality, inequality, digital technologies, technology, technological progress.

Аннотация. В современную эпоху особое значение для общественной системы приобретает процесс дигитализации. Технологический прогресс развивается по экспоненте, и к настоящему времени практики использования цифровых технологий становятся массовым и повседневным явлением, проникая всё глубже в структуру социальной реальности. Объект исследования: общественное мнение населения и экспертного сообщества Белгородской области. Предмет исследования: представления населения и экспертов Белгородской области о процессах социального неравенства в условиях дигитализации. Цель настоящего исследования – изучить представления населения и экспертного сообщества о процессах дигитализации российского социума и основных тенденциях модификации социального неравенства. Научная новизна исследования заключается в следующем: определено, что общественное доверие к современным цифровым технологиям является важнейшим условием институционализации социального неравенства в условиях дигитализации российского общества и выступает предпосылкой для снижения неопределенности и превращения специфических социальных практик использования цифровых технологий в разряд повседневных. Дальнейшая институционализация социальных неравенств в условиях дигитализации является необратимым процессом ввиду массового использования цифровых технологий. Однако неконтролируемая институционализация в ходе стихийного социального взаимодействия может привести к возникновению противоречий и конфликтов в российском обществе. Институционализация социальных неравенств в условиях нестабильной социальной реальности должна носить регулируемый характер, исключая закрепление деструктивных и асоциальных неформальных норм.

Abstract. The process of digitalization is currently becoming incredibly significant for the social system. Technological progress is developing exponentially and by now, the use of digital technologies is becoming a massive and ordinary phenomenon that gets ever deeper into the structure of social reality. Object of study: Belgorod region public opinion of the expert community and population. Subject of study: Belgorod region experts and population perceptions about the processes of social inequality in digitalization context. The purpose of this study is to research population and the expert community perceptions about the Russian society digitalization process and the social inequality variation main trends. Scientific novelty of the study is as follows: it was discovered that public confidence in modern digital technologies obtain the most important precondition for institutionalization of inequality in the Russian

society digitalization, and acts as a prerequisite for uncertainty reduction and transformation specific digital technology social practices into the everyday category. Because of massive digital technology use, further social inequality institutionalization in the digitalization context represents an irreversible process. However, uncontrolled institutionalization in spontaneous social interaction courses can lead to contradictions and conflicts in Russian society. The social inequality institutionalization in the context of an unstable social reality should be of a regulated nature, excluding the consolidation of destructive and asocial informal norms

Introduction. Deep social and political transformations in post-Soviet Russia have led to diverse changes in the social structure of society. The abrupt disappearance of some social classes and strata was accompanied by the emergence of new ones, which were not characteristic of the Soviet system. In recent decades, there has been a gradual institutionalization and legitimization of the forms of social inequality that emerged in the 90s, and even to date these processes have not come close to their completion.

Social inequality is also influenced by the specific social transformations inherent in modern Russia, and such global processes as urbanization, globalization and modern society digitalization.

In these conditions, the institutionalization processes of new social inequality forms and traditional ones actualisation have special scientific and research importance due to the unique nature of Russian society transformations.

The studying of the specifics of the social inequality institutionalization in Russian reality should be based on the public opinion analysis regarding the consolidation and recognition of social differentiation regulation rules, norms and principles. Public recognition of the very existence of social inequality is one of the institutionalization primary stages, determination of its justness and consolidation in the relevant norms.

Research methodology. We implemented a comprehensive sociological diagnosis in January-February 2020. It included a questionnaire survey of the Belgorod region population (N = 500) and a survey of experts in social inequality field, Russian society digitalization, and information and communication technologies development (N = 50). The study implemented an age and gender quota sample, which allows a micro model construction of Belgorod region's general population. Academic degrees and publications on research issues, participation in research in the field of digital inequality and society digitalization were taken into account when recruiting respondents to the expert survey.

Research results. Expert assessment of Russian society's digitalization features is an important part of scientific understanding of the processes of changing social inequality in modern conditions. At the same time, there is no consensus regarding the concepts of digitalization, digitization and virtualization, their

correlation, similarities and differences within the existing scientific approaches [1-3]. As confirmed in the works of many experts, digitalization is a process that has broader implications than digitization and the transfer of information into electronic form.

Some experts focused on information and communication technologies, their growing role in society and spread into various areas of people's lives. Other experts marked that digitization is the process of transferring data and information into a digital format. However, the dominant position was that digitalization is a process of digital technology development and spread into various spheres of human life. According to a variety of experts, if digitization is the process of transferring information into digital form, then digitalization is a more global process in which, in the first place, there is a widespread use of electronic devices and digital information and, secondly, the emergence of new information in digital form. The following judgments were typical:

“These concepts are close, but not identical. Digitalization is the general use of digital electronic devices and digital information. Digitization is the translation of information into digital format” (woman, scientist, 49 years old).

“Digitization represents the process of converting information into digital form. Digitalization is a global process when new analogues are replacing traditional communication and interaction forms. In fact, with digitalization, information is in a digital format immediately and does not go through the process of digitization”. (man, digital specialist, 34 years old).

As a process of social, economic, political and cultural integration of society into the digital space, digitalization is a source of not only traditional social inequalities transformation, but also the emergence of new ones. First of all, the digital inequality, expressed in unequal digital technology usage skills. As part of the expert survey, the respondents accepted that digital inequality can be distinguished as a separate form of social inequality. In this case, the leading differentiating factor is the availability of information and communication technologies and their usage experience. At the same time, experts separately mentioned that the Internet development and its spread into all spheres of human life had crucial importance for this inequality formation. As already noted, digital inequality is conditioned by individuals’

differentiation in line with the level of opportunities to use digital technologies in daily life, the possibility to get personal gain and benefit from their usage. The widespread digital technology use is one of primary institutionalization signs for this type of inequality. Currently, there is a spontaneous digital inequality rules formation due to the massive social interaction nature associated with the digital technology use. Digital methods are becoming general and used by an increasing number of people in a wide life sphere. Corresponding norms, rules and principles are crystallized and consolidated during the spontaneous usage of new practices. In this way, the omnipresence and high frequency of digital technology use are prerequisites for digital inequality institutionalization, however only at the informal level.

One should also include trust level among the main digital divide factors, in addition to objective accessibility and skills in digital technology usage. For example, one of the reasons for refusal of digital information usage is the lack of citizen confidence in various electronic platforms, which, for their opinion, for example, can be a good place for fraudsters. A purposeful refusal to use new, unusual ways of getting information may also be the reason. Hence, a digital divide forms a triad of factors:

- objective digital technology availability;
- population digital literacy;
- digital technology trust level.

According to the majority of native and foreign researchers, objective digital technology availability is a key factor. For example, V.Z. Garifullin, A.A. Gladkova, M. Ragnedda define Internet and information and communication technologies' accessibility as first level of digital inequality [4]. N. Beketov notes physical access as a key factor, i.e. the possibility to use infrastructure, software and hardware [7]. The possibility of using various digital technologies, either Internet, digital communication, digital file storage, etc., in everyday life have great importance at determining digital inequality [5]. The survey results showed that most of the respondents have the opportunity to use digital technologies in their daily lives; this option was chosen by 87.4% of respondents; 7.4% do not have such opportunity.

At the same time, the modern technological development level has led to an increase in digital technologies' availability. So 87% of respondents, i.e. actually all of those who use digital technologies at all have access to them from home. 54% apply such technologies at the workplace, 42% use them in common areas, and 40.6% take advantage of digital technologies even outdoors. Mass character, relative cheapness and electronic device interface simplification have led to digital technology omnipresence. More than 30 years ago, the most

daring science fiction writers' forecasts and futurologist ideas spoke of computerization spread in the 21st century. For example, the American writer I. Asimov foresaw that in 2019 there will be personal computer at every house [6]. But even Asimov could not expect that computers would also become not only personal but pocket. Digital device size reduction and their price decrease have led to global pocket computer spread – smartphones have almost all necessary personal computer functions.

Under the circumstances, as confirmed by the results of our study, there is a decrease in use of full-size personal computers in everyday life. So, 83% of the respondents use smartphones as devices for digital technology access, and only 64.6% of respondents use personal computers and laptops for this.

Native scientists' similar studies confirm the fact that more and more people prefer mobile devices. According to "Information and digital inequality and ways to overcome it in the region" study, 65% of residents in Ulyanovsk and Samara regions utilize a mobile phone (smartphone) to access the Internet and only 51% use a personal computer [10]. Definitely, the Internet is not the only digital technology, but assessment of level and frequency with which population use it, is often taken to describe country and region digitalization level.

In this way, the objective availability of digital technology and devices is no longer the major reason for digital inequality existence by now, although it has certain importance. Even a low income level does not lead to digital device abandonment, because of their extreme cheapness. At the same time, Internet availability for users has great importance when assessing the digital inequality. For example, the 2020 Internet World Stats study states that approximately 80% of Russian population are Internet users to some extent [8]. Russian Internet users coverage research is carried out by the Federal State Statistics Service within the scope of the "Comprehensive Survey of the Living Conditions of the Population" published in 2018. So, according to a study by Rosstat, 72.9% of Russian population use the Internet in one variation or another, and 55.7% – use it every or almost every day [9].

According to the author's research results, 84.8% of the Belgorod Region population over 18 years old use the Internet. Also, 59.6% do it every or almost every day. In consequence, the overwhelming majority of the Belgorod region population has all the necessary capabilities for digital technology use, specifically, it has the necessary digital devices and Internet access.

But, in addition to the direct digital technology accessibility, population computer literacy has also major importance for the digital inequality, namely,

differentiation by the skill level and ability to use digital technologies in everyday life.

A simplified approach is used to study the regional population differentiation characteristics by the level of digital literacy, which most often includes

technical literacy assessment, as well as behavioral practices in digital technology using.

As part of a survey organized in the Belgorod Region, a study was carried out from population evaluation of their own skills in electronic devices and digital technologies' usage (Table 1).

Table 1. – Distribution of answers to the question "How do you assess your own skills in using electronic devices and digital technologies?"

№	Answer option	Abs.	%
1.	Confident user	190	38
2.	Above average	78	15,6
3.	Something in-between	117	23,4
4.	Below the average	79	15,8
5.	I don't have any skills	32	6,4
6.	I am at a loss to answer	4	0,8
	Total	500	100

38% of Belgorod region residents consider themselves to be confident digital technology users, and 15.6% rate their skills above average. 23.4% of the respondents consider their skills in this area average, and 15.8% below the average. In its turn, 6.4% do not have such skills at all. Respectively, 77% of respondents have acceptable digital technology usage skills (average and higher). On the one hand, this undoubtedly emphasizes high levels of computer literacy among Belgorod Region population, on the other hand, the subjective respondents' assessment of their own skills level is carried out only in the context of individual needs that can be satisfied using digital technologies. In this regard, computer literacy level can be assessed more fully through the prism of assessing individuals' daily behavioral practices and digital technology interaction.

An individual's ability to master new technologies and devices is important for assessing digital literacy level. On the question "How quickly can you figure out new electronic devices or digital technologies that you see for the first time?", 18% of respondents replied that they are able to master new technologies almost immediately, 24.2% believe that they will figure it out quickly enough. More than half of the respondents answered that this would take time: "I will need some time" – 32.8%, "I will need a lot of time" – 21.6%.

The main behavioral practices of digital technology usage are communication and maintaining contacts (69.4%) and reading news information (52.2%). Slightly less often digital technologies are used for information search and ordering goods and services (47.4%). Respondents carry out financial transactions using digital technologies quite often (42.4%). In addition, a many selected respondents use the Internet to get digital content - books, music and movies (39%).

In this way, digital technologies by now no longer belong to specific practices used only in research or work. On the contrary, they have become part of everyday life, rules and norms for their application are gradually formed during spontaneous courses and massive use in society, so informal institutionalization takes place.

Conclusion. Analyzing results of sociological diagnostics and social inequality institutionalization processes in the context of Russian society digitalization, one can conclude that digital technologies have become common within the Russian society. By now, their use practices are becoming generally accepted everyday life norms. Gradual formation and consolidation of rules and principles for regulating differentiation are conditioned by digital technology's massive use, i.e. the digital inequality is institutionalized within the framework of spontaneous interaction.

Литература:

1. Abad F.M., Conde M.J.R., & Peñalvo F.J.G. Evaluación del impacto del término "MOOC" Vs "Elearning" en la literatura científica y de divulgación // Profesorado. - 2014. - № 18(1). - P. 187-201.
 2. Harrington J.G. School/university/business partnership: Collaboration in a tripartite partnership //

Fordham: ETD Collection for Fordham University. 1989. URL: <https://fordham.bepress.com/dissertations/AAI90071>
 3. How Digital Trust Drives Culture Change. MIT Sloan Management Review. 2020. URL: <https://sloanreview.mit.edu/article/how-digital-trust-drives-culture-change/>

4. Internet World Stats 2020 // Internet world stats. URL: <https://www.internetworldstats.com/top20.html>

5. Stewart F. Horizontal Inequalities // World Social Science Report 2016. Challenging Inequalities: Pathways to a Just World. UNESCO, 2016. URL: <http://www.worldsocialscience.org/activities/world-social-science-report/2016-reportinequality/>. - P. 52.

6. Thirty five years ago, Isaac Asimov was asked by the Star to predict the world of 2019. URL: <https://www.thestar.com/news/world/2018/12/27/35-years-ago-isaac-asimov-was-asked-by-the-star-to-predict-the-world-of-2019-here-is-what-he-wrote.html>

7. Бекетов Н. Информационное разнообразие и цифровое неравенство в развитии России / Н. Бекетов // Информационные ресурсы России. - 2009. - № 5. - С. 27–31.

8. Гладкова А.А., Гарифуллин В.З., Рагнедда М. Модель трех уровней цифрового неравенства: современные возможности и ограничения (на примере исследования республики Татарстан) / А.А. Гладкова, В.З. Гарифуллин, М. Рагнедда // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. - 2019. - № 4. - С. 41–72.

9. Комплексное наблюдение условий жизни населения // Федеральная служба государственной статистики https://gks.ru/free_doc/new_site/KOUZ18/index.html

10. Шиняева О.В., Слепова О.М. Информационно-цифровое неравенство населения: факторы риска и антириска / О.В. Шиняева, О.М. Слепова // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Социология. Политология. - 2019. - Т. 19. - Вып. 1. - С. 53–61.

References:

1. Abad F.M., Conde M.J.R., & Peñalvo F.J.G. Evaluación del impacto del término “MOOC” Vs “Elearning” en la literatura científica y de divulgación // Profesorado. - 2014. - № 18(1). - P. 187-201.

2. Harrington J.G. School / university / business partnership: Collaboration in a tripartite partnership // Fordham: ETD Collection for Fordham University. 1989. url: <https://fordham.bepress.com/dissertations/AAI900718>

3. How Digital Trust Drives Culture Change. MIT Sloan Management Review. 2020. URL: <https://sloanreview.mit.edu/article/how-digital-trust-drives-culture-change/>

4. Internet World Stats 2020 // Internet world stats. URL: <https://www.internetworldstats.com/top20.html>

5. Stewart F. Horizontal Inequalities // World Social Science Report 2016. Challenging Inequalities: Pathways to a Just World. UNESCO, 2016. URL: <http://www.worldsocialscience.org/activities/world-social-science-report/2016-reportinequality/>. - P. 52.

6. Thirty five years ago, Isaac Asimov was asked by the Star to predict the world of 2019. URL: <https://www.thestar.com/news/world/2018/12/27/35-years-ago-isaac-asimov-was-asked-by-the-star-to-predict-the-world-of-2019-here-is-what-he-wrote.html>

<https://www.thestar.com/news/world/2018/12/27/35-years-ago-isaac-asimov-was-asked-by-the-star-to-predict-the-world-of-2019-here-is-what-he-wrote.html>

7. Beketov N. Information diversity and digital inequality in the development of Russia / N. Beketov // Information resources of Russia. - 2009. - № 5. - P. 27–31.

8. Gladkova A.A., Garifullin V.Z., Ragnedda M. Model of three levels of digital inequality: modern opportunities and limitations (on the example of the study of the Republic of Tatarstan) / A.A. Gladkova, V.Z. Garifullin, M. Ragnedda // Bulletin of Moscow University. Series 10. Journalism. - 2019. - № 4. - P. 41–72.

9. Comprehensive monitoring of living conditions of the population // Federal State Statistics Service https://gks.ru/free_doc/new_site/KOUZ18/index.html

10. Shinyayeva O.V., Slepova O.M. Information-digital inequality of the population: risk factors and anti-risk / O.V. Shinyayeva, O.M. Slepova // Izv. Sarat. un-that. New ser. Ser. Sociology. Political science. - 2019. - Т. 19. - Issue. 1. - P. 53–61.

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы



УДК 316.6

Влияние действующей системы социальной защиты на социальное самочувствие ветеранов Великой Отечественной войны и приравненных к ним лиц

Influence of the current social protection system on the social well-being of the Great Patriotic War veterans and persons equated to them

Бистяйкина Д.А., Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва, dinaraas@mail.ru

Панькова Е.Г., Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва, print84@mail.ru

Соловьева Т.В., Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва, tanysha_v@bk.ru

Bistyaykina D., National Research Ogarev Mordovia State University, dinaraas@mail.ru

Pankova E., National Research Ogarev Mordovia State University, print84@mail.ru

Solovieva T., National Research Ogarev Mordovia State University, tanysha_v@bk.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.142.5.040

Статья подготовлена в рамках проекта РФФИ и Правительства Республики Мордовия (№ 18-411-130001\18).

Ключевые слова: ветераны Великой Отечественной войны, социальное самочувствие, социальная защита, социальное обслуживание, социальные услуги, социальная поддержка.

Keywords: veterans of the Great Patriotic War, social well-being, social protection, social service, social services, social support.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что ветераны Великой Отечественной войны и приравненные к ним лица являются особой категорией социальной защиты. С одной стороны, для них характерны типичные проблемы пожилых людей, с другой – им законодательно предоставляются дополнительные меры социальной поддержки, что в свою очередь благоприятно сказывается на их социальном самочувствии. Проведенный анализ регионального законодательства, отчетных документов Министерства социальной защиты, труда и занятости населения Республики Мордовия, позволил выявить аспекты влияния системы социальной защиты на социальное самочувствие ветеранов Великой Отечественной войны и приравненных к ним лиц. Делается вывод, что меры социальной защиты ветеранов и приравненных к ним лиц зависят не только от федерального законодательства, но и от бюджетных возможностей региона. Обосновывается необходимость расширения мер социальной защиты ветеранов войны и приравненных к ним лиц как фактора, положительно влияющего на их социальное самочувствие, за счет включения указанной категории в развитие межпоколенческих связей, внедрения стационарозамещающих технологий, модернизации системы социального обслуживания. Статья предназначена для работников социальной сферы, студентов, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that veterans of the Great Patriotic War and persons equated to them are a special category of social protection. On the one hand, they are characterized by typical problems of older people, on the other hand, they are provided with additional measures of social support by law, which in turn has a beneficial effect on their social well-being. The analysis of the regional legislation, reporting documents of the Ministry of Social Protection, Labor and Employment of the Population of the Republic of Mordovia, made it possible to identify aspects of the impact of the social protection system on the social well-being of the Great Patriotic War veterans and persons equated to them. It is concluded that measures of social protection of veterans and persons equated to them depend not only on federal legislation, but also on the budgetary possibilities of the region.

The necessity of expanding social protection measures for war veterans and persons equated to them as a factor that positively affects their social well-being is substantiated by including this category in the development of intergenerational ties, the introduction of hospital-replacing technologies, and the modernization of the social service system. The article is intended for social workers, students, researchers.

Введение. Социальное самочувствие ветеранов Великой Отечественной войны и приравненных к ним лиц является интегральным показателем не только общей удовлетворенностью социокультурным и экономическим развитием общества, но и собственной субъективной оценки стабильности своей жизнедеятельности. Ветераны Великой Отечественной войны и приравненные к ним лица являются особой частью российского общества, своеобразным символом гражданства и патриотизма, нуждающиеся в особой социальной поддержке.

Наши предыдущие исследования показали, что на социальное самочувствие ветеранов войны оказывает влияние комплекс объективных и субъективных факторов: физическое здоровье, семейно-родственные и социальные связи, социальная активность, материальное положение, общий уровень и качество жизни [3]. Кроме того, на социальное самочувствие ветеранов войны и приравненных к ним лиц влияет и действующая система социальной защиты, включающая в себя комплекс мер по обеспечению разнообразных услуг с учетом их индивидуальных потребностей [1]. В связи с этим, представляется актуальным исследование влияния современной системы социальной защиты на социальное самочувствие ветеранов Великой Отечественной войны и приравненных к ним лиц.

Следует подчеркнуть, что система социальной защиты оказывает влияние на социальное самочувствие ветеранов войны и приравненных к ним лиц не только в настоящее время. Так, на протяжении всего послевоенного времени ветераны войны и приравненные к ним лица были одним из объектов советской системы социального обеспечения. Например, основными составляющими советского социального обеспечения указанной категории были: пенсионное обеспечение, медицинское обслуживание и санаторно-курортное лечение, льготы, натуральная помощь, единовременная поддержка. Причем меры социальной защиты распространялись и на семьи военнослужащих. Например, Постановление Совета Народных Комиссаров СССР от 21 сентября 1945 г. № 2436 «О мероприятиях по оказанию помощи демобилизованным семьям погибших воинов, инвалидам Отечественной войны и семьям военнослужащих» гарантировало выплаты ссуд

на строительство или восстановление жилых домов семьям погибших военнослужащих.

Материалы и методы исследования. Авторы статьи опирались на собственные эмпирические исследования в рамках реализации регионального гранта № 18-411-130001 «Трансформация социального самочувствия ветеранов войны в условиях российских преобразований на региональном уровне»:

1) Пилотажное исследование «Социальное самочувствие людей пожилого возраста в Республики Мордовия» (2018 г.), всего опрошено 48 человек в возрасте 60 – 74 лет.

2) Пилотажное исследование «Влияние системы социальной защиты на социальное самочувствие ветеранов войны» (январь – март 2020 г.), всего опрошено 75 человек социальной сферы Республики Мордовия.

3) Анализ регионального законодательства в сфере социальной защиты ветеранов Великой Отечественной войны и приравненных к ним лиц.

4) Анализ отчетных документов Министерства социальной защиты, труда и занятости населения Республики Мордовия в сфере социальной защиты ветеранов Великой Отечественной войны и приравненных к ним лиц.

Результаты исследования. В настоящее время ветераны войны и приравненные к ним лица являются одной из законодательно социально-защищенной категорией, что подтверждается значительным массивом нормативных правовых актов, по содержанию которых можно определить основные направления, формы и виды социальной защиты. Анализ законодательства в сфере социальной защиты ветеранов войны показал, что многие нормативно-правовые акты содержат одинаковые социальные нормы и положения о защите ветеранов войны и приравненных к ним лиц; часть норм не являются актуальными в настоящее время; большинство документов принимаются к юбилейным датам Победы в Великой Отечественной войне. Например, в 2020 году – к 75-летию юбилею Победы в Великой Отечественной войне приняты Указ Президента РФ от 7 февраля 2020 года № 100 «О единовременной выплате некоторым категориям граждан Российской Федерации в связи с 75-й годовщиной Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов», Постановление Правительства РФ от 6 марта 2020 года № 241

«Об осуществлении единовременной выплаты некоторым категориям граждан Российской Федерации в связи с 75-й годовщиной Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов», Письмо Департамента налоговой и таможенной политики Минфина России от 20 апреля 2020 г. № 03-04-05/31381 «Об освобождении от налогообложения НДФЛ единовременной выплаты некоторым категориям граждан Российской Федерации в связи с 75-й годовщиной Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов» и пр. Однако на практике многие нормы социального законодательства в сфере социальной защиты ветеранов войны и приравненных к ним лиц зависят не столько от федерального центра, сколько от бюджетных возможностей регионов. С одной стороны, региональная социальная политика является важным и необходимым дополнением федеральной с учетом специфики социокультурного и экономического развития того или иного субъекта страны [9], но с другой, – не все регионы могут справиться самостоятельно с финансовым «бременем» по обеспечению социального обслуживания ветеранов войны и приравненных к ним лиц. Так, в 2020 году регионы страны также устанавливали дополнительные выплаты к юбилею Победы: от 1000 рублей (например, в Волгоградской области выплаты предусмотрены труженикам тыла, блокадникам, несовершеннолетним узникам и супругам участников ВОВ) до 150000 рублей (например, инвалидам и участникам войны в Ямало-Ненецком автономном округе). Также региональные меры социальной поддержки в юбилейный год предусматривают газификацию домов и ремонт жилья, обеспечение всех ветеранов санаторно-курортным лечением (Челябинская область); выплату по 100000 рублей на капитальный ремонт жилья (Курганская область); ежемесячную выплату в размере 3000 рублей блокадникам, обеспечение блокадников оздоровительным отдыхом в государственных учреждениях, частичная оплата в размере 10% от тарифа на проезд с 27 апреля по 31 октября 2020 года на автобусах пригородного сообщения (Санкт-Петербург) [5]. Следует подчеркнуть, что подобные меры социальной поддержки оказываются ежегодно ко Дню Победы, только в меньшем объеме, а иногда вовсе ограничиваются продуктовыми наборами.

Современную систему социального обслуживания ветеранов войны и приравненных к ним лиц можно трактовать как деятельность социальных служб и организаций по предоставлению им определенных социальных

услуг, прописанных в Федеральном законе от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [6]. В Республике Мордовия по состоянию на 1 января 2020 года численность инвалидов и участников ВОВ составила 196 человек; лиц, награжденных знаком «Жителю блокадного Ленинграда» – 25 человек; тружеников тыла – 7325 человек; членов семей погибших военнослужащих в период ВОВ – 19 человек; членов семей умерших инвалидов и участников ВОВ – 1608 человек [10].

По оценке специалистов социальной сферы (в рамках авторского исследования, январь-март 2020 г.; всего опрошено 75 человек социальной сферы Республики Мордовия) наиболее востребованными услугами являются социально-бытовые (45,9%), социально-медицинские (37,9%), социально-экономические (31,0%) и реабилитационные (29,5%). При этом сами ветераны войны отметили, кроме вышеуказанных, важность для них услуг в целях повышения коммуникативного потенциала (авторское исследование 2018), что вполне объяснимо: с возрастом у человека растет потребность в общении, понимании и участии. Существенным фактором, влияющим на удовлетворительное социальное самочувствие ветеранов войны и приравненных к ним лиц, является наличие крепких межпоколенческих связей [2; 4]. Сегодня наличие таких связей обеспечивается за счет участия ветеранов и приравненных к ним лиц в патриотическом воспитании подрастающего поколения. Необходимо, на наш взгляд, расширять направления взаимодействия между ветеранами и молодым поколением. Так, например, большую работу по патриотическому воспитанию проводит Общественный совет мемориального музея трудового и боевого подвига 1941–1945 годов г. Саранска, в составе которого 80 процентов ветеранов войны и приравненные к ним лица. Фотовыставки «Люди долга и чести», посвященные юбилейным датам знаменитых уроженцев Мордовии демонстрировались не только в г. Саранске, но и в районах республики.

При активном участии ветеранов, республиканских и городских образовательных структур в мае месяце проведен городской финал «Движения юных патриотов». В республике 110 юнармейских отрядов, объединяющих 2700 ребят. В Ковылкинском районе приняли участие 24 команды из 22 муниципальных районов и г.о. Саранск. Совет ветеранов Республики Мордовия учредил приз команде-победительнице: Кубок имени Героя Советского Союза А.Г. Котова. В

военно-патриотическом воспитании Совет ветеранов сотрудничает с Центром военно-патриотического воспитания на базе автошколы ДОСААФ. Проведены учебные сборы «По основам военной службы» с учащимися 10-х классов. В течение пяти дней они ознакомились с армейским бытом, прошли практическое обучение военному делу. В патриотическом воспитании молодежи и граждан ветеранские организации широко используют 252 музея и комнаты боевой и трудовой славы, имеющихся в учебных заведениях, муниципальных районах и г.о. Саранск. Молодежь воспитывается на конкретных примерах боевого и трудового подвига старшего поколения. В школах и колледжах проведены акции «Георгиевская лента», «Семейный альбом», «Свеча», «Память» и другие. Массовыми были встречи с участниками Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Традиционными стали такие мероприятия, как кадетская осень, кадетские чтения, учебно-тренировочные сборы кадетов, спортивно-интеллектуальные соревнования «Растим патриотов».

Социальные услуги в форме социального обслуживания на дому ветеранам войны предоставляются Государственным бюджетным учреждением Республики Мордовия «Комплексный центр социального обслуживания по городскому округу Саранск» и восемнадцатью Автономными некоммерческими организациями социального обслуживания граждан. Отметим, что активное развитие сегмента некоммерческих организаций на рынке предоставления социальных услуг в республике началось в 2017 году, когда впервые в реестр поставщиков социальных услуг были включены пять некоммерческих организаций, к концу 2017 года таковых уже было 18 [8]. Так, на 1 января 2020 года на социальном обслуживании на дому находились 7585 человек, из них в государственных организациях – 1164, в некоммерческих – 6421 человек [10].

Повышение роли некоммерческих организаций в социальном обслуживании ветеранов войны и приравненных к ним лиц связано с их возможностью оперативно реагировать на социальные запросы населения, особенно проживающих в отдаленных сельских населенных пунктах. В связи с расширением субъектов социального обслуживания за счет некоммерческих организаций удалось достичь полного отсутствия очередности на предоставление социальных услуг на дому в республике.

Широкое распространение в сфере социального обслуживания ветеранов войны и приравненных к ним лиц получили стационарозамещающие технологии. Так, например, в части предоставления комплекса социально-медицинских услуг интересным является опыт республики в реализации проектов по сохранению активного долголетия пожилых людей, к которым относятся и ветераны войны и приравненные к ним лица, и их физического здоровья в ряде отделений дневного пребывания «Активное долголетие», «Крепость долголетия» (г.о. Саранск, Рузаевский и Старошайговский районы).

Для поддержки семейного ухода с 2019 года на базе ГБУСОН РМ «Саранский дом-интернат для престарелых и инвалидов» реализуется стационарозамещающая технология «Социальная передышка», направленная на поддержку семей, осуществляющих уход за гражданами пожилого возраста и инвалидами, создание условий для временного освобождения членов семьи от ухода за гражданами и их размещение в отделениях временного пребывания на базе стационарных организаций социального обслуживания сроком до 28 дней на 9 мест. В целях организации и поддержки родственного ухода в республике организованы четыре Школы родственного ухода (в Ардатовском, Краснослободском, Ромодановском районах и г. о. Саранск). В 2020 году в Республике Мордовия дополнительно организованы две Школы родственного ухода (в Рузаевском и Старошайговском районах) [7].

Сегодня основным принципом социального обслуживания ветеранов войны и приравненных к ним лиц является ориентация на индивидуальную потребность граждан в тех или иных социальных услугах, что благоприятным образом сказывается на их социальном самочувствии.

Вместе с тем, оценивая общий уровень социального обслуживания, 55,0% ветеранов войны и приравненных к ним лиц признали его «удовлетворительным» и «скорее удовлетворительным», 41,0% – «неудовлетворительным» и «скорее неудовлетворительным», 4,0% – затруднились с ответом (исследование 2018 г.). Однако по оценкам специалистов социальные услуги ветеранам войны и приравненным к ним лицам оказываются в полном объеме и на высоком уровне. Но в Республике Мордовия по-прежнему остается актуальной проблема проживания граждан в стационарных учреждениях социального обслуживания, которые не отвечают нормативам обеспечения жилой помощью, новым

правилам противопожарной безопасности и пр. В связи с тем, что часть действующих учреждений социального обслуживания расположены в так называемых приспособленных зданиях (бывшие больницы, детские сады) еще советских годов постройки, необходимо строительство новых зданий для таких учреждений. Так, в рамках регионального проекта «Разработка и реализация программы системной поддержки и повышения качества жизни граждан старшего поколения «Старшее поколение» национального проекта «Демография», в 2020–2022 годах планируется строительство двух жилых корпусов (на 76 мест) в ГБУ СОН РМ «Ардатовский дом социального обслуживания» (сметная стоимость строительства – 101080, 8 тыс. руб.), ГБУ СОН РМ «Дом-интернат «Березники» (сметная стоимость строительства – 90333,9 тыс. руб.), нового комплекса зданий (с жилым корпусом на 100 мест) ГБУ СОССЗН РМ «Ковылкинский дом-интернат для престарелых и инвалидов» (сметная стоимость – 337818,6 тыс. руб.).

Кроме того, остается актуальным вопрос о социальном обслуживании не выделенной в федеральном законодательстве категории «дети войны». На сегодняшний день она представлена в 35 субъектах Российской Федерации, и регионы самостоятельно устанавливают меры социальной поддержки в зависимости от своих финансовых возможностей. Так, в Республике Мордовия в преддверии празднования 70-летия со Дня Победы 6 мая 2015 года принят Закон Республики Мордовия № 24-З «О мерах социальной поддержки граждан Российской Федерации, родившихся в период с 22 июня 1927 года по 4 сентября 1945 года», в соответствии с которым гражданам, родившимся в указанный период, присваивается статус «дети войны», и им устанавливаются меры социальной поддержки, одна из которых предоставляется в виде ежегодной денежной выплаты ко Дню Победы в размере 1500 рублей. В 2019 году указанную выплату получили 10527 человек [7].

Заключение. Социальное самочувствие ветеранов Великой Отечественной войны и приравненных к ним лиц представляет собой

интегральный показатель удовлетворенности общественным развитием и собственной жизнедеятельности. На социальное самочувствие ветеранов войны и приравненных к ним лиц оказывает влияние комплекс факторов социокультурного и экономического характера. Являясь особой категорией, нуждающейся в социальной защите, ветераны войны и приравненные к ним лица, испытывают влияние действующей системы социальной защиты. Анализ законодательства показал, что нормативно они являются одной из наиболее защищенных категорий, нуждающихся в социальной защите и поддержке. Вместе с тем, многие меры социальной защиты, предусмотренные региональным законодательством, зависят от финансовых бюджетных возможностей отдельного региона страны.

Экспертный опрос и анализ отчетных документов Министерства социальной защиты, труда и занятости населения Республики Мордовия показал, что социальная защита и социальное обслуживание ветеранов войны и приравненных к ним направлена на поддержание их активной старости, удовлетворении индивидуальных запросов, что благоприятным образом сказывается на их социальном самочувствии. Кроме того, расширяется спектр социальных служб и учреждений, занимающихся социальной защитой ветеранов войны и приравненных к ним лиц, за счет включения в эту систему некоммерческих и социально ориентированных некоммерческих организаций.

Вместе с тем, существующие проблемы в системе социальной защиты ветеранов Великой Отечественной войны и приравненных к ним лиц (обеспечение жилой площади в соответствии с принятыми нормативами в учреждениях социального обслуживания, расширение категорий приравненных к ветеранам войны и пр.) показывают необходимость совершенствования отдельных направленной действующей системы: например, модернизация системы социального обслуживания, расширение региональных льгот отдельным категориям и т.д.

Литература:

1. Абузярова Д.А. Социальная защита участников и инвалидов Великой Отечественной войны в регионе: социологический аспект / Д.А. Абузярова // Регионоведение. – 2008. – № 3. – С. 216-222.
2. Байков Н.М. Динамика социального самочувствия пожилых людей в условиях общественной трансформации / Н.М. Байков, Е.В.

- Байкова // Власть и управление на Востоке России. – 2012. – № 1. – С. 143-151.
3. Бистяйкина Д.А. Социологический анализ социального самочувствия лиц пожилого возраста в Республике Мордовия / Д.А. Бистяйкина, А.С. Палибина, Е.Г. Панькова, Т.В. Соловьева // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 194-199.

4. Бутуева З.А. Социальное самочувствие людей старшего возраста в Республике Бурятия: региональный аспект / З.А. Бутуева // Вестник института социологии. – 2016. – № 4. – С. 121-134.

5. В регионах РФ обсуждают меры дополнительной поддержки ветеранов войны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nation-news.ru/498701-v-regionakh-rf-obsuzhdayut-mery-dopolnitelnoi-podderzhki-veteranov-voiny>

6. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Федер. закон Российской Федерации от 28.12.2013 № 442-ФЗ // Консультант-Плюс: справ.- правовая система. – М., 2020. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=158840;frame=15>

7. Основные итоги развития системы социальной защиты, труда и занятости населения Республики

Мордовия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-mordovia.ru/gosudarstvennaya-vlast-rm/ministerstva-i-vedomstva/minsoc/otchety-i-analitika/>

8. Палибина А.С. Некоммерческие организации в системе социального обслуживания населения / А.С. Палибина, Е.Г. Панькова, Т.В. Соловьева, Д.А. Бистаякина // Дискуссия. – 2017. – № 10. – С. 55-59.

9. Панькова Е. Г. Муниципальная политика по улучшению социально-экономического положения семьи / Е.Г. Панькова, А.С. Палибина, Т.В. Соловьева, Д.А. Бистаякина // Дискуссия. – 2017. – № 2. – С. 62-70.

10. Статистическая информация Министерства социальной защиты, труда и занятости населения Республики Мордовия (в сфере социальной поддержки) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-mordovia.ru/gosudarstvennaya-vlast-rm/ministerstva-i-vedomstva/minsoc/otchety-i-analitika/>

References:

1. Abuzyarova D.A. Social protection of participants and invalids of the great patriotic war in the region: sociological aspect / D.A. Abuzyarova // Regionology – 2008. – № 3. – S. 216-222.

2. Baykov N.M. Dynamic of the social well-being of elderly people under the conditions of the social transformation / N.M. Baykov, E.V. Baykova // Power and management in the East of Russia. – 2012. – № 1. – S. 143-151.

3. Bistyajkina D.A. Sociological analysis of social well-being of elderly citizens in the Republic of Mordovia / D.A. Bistyajkina, A.S. Palibina, E.G. Pan'kova, T.V. Solov'eva // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2018. – № 3. – S. 194-199.

4. Butueva Z.A. Social Well-Being of Elderly People in the Republic of Buriatiya: Regional Aspect / Z.A. Butueva // Bulletin of the Institute of sociology. – 2016. – № 4. – S. 121-134.

5. Additional support measures for war veterans are being discussed in Russian regions [Electronic resource]. - Access mode: <https://nation-news.ru/498701-v-regionakh-rf-obsuzhdayut-mery-dopolnitelnoi-podderzhki-veteranov-voiny>

6. On the basics of social services for citizens in the Russian Federation [Electronic resource] / Fede. Law of the

Russian Federation dated 12.28.2013 No. 442-ФЗ // Consultant-Plus: reference legal system. - M., 2020. - Access mode: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?Req=doc;base=LAW;n=158840;frame=15>

7. Main results of development of the social protection, labor and employment system of the Republic of Mordovia [Electronic resource]. - Access mode: <http://e-mordovia.ru/gosudarstvennaya-vlast-rm/ministerstva-i-vedomstva/minsoc/otchety-i-analitika/>

8. Palibina A.S. Noncommercial organizations in the system of population's social service / A.S. Palibina, E.G. Pan'kova, .V. Solov'eva, D.A. Bistyajkina // Diskussiya. – 2017. – № 10. – S. 55-59.

9. Pan'kova E.G. Municipal policy to improve the socio-economic situation of the family / E.G. Pan'kova, A.S. Palibina, T.V. Solov'eva, D.A. Bistyajkina // Diskussiya. – 2017. – № 2. – S. 62-70.

10. Statistical information of the Ministry of social protection, labor and employment of the Republic of Mordovia (in the field of social support) [Electronic resource]. - Access mode: <http://e-mordovia.ru/gosudarstvennaya-vlast-rm/ministerstva-i-vedomstva/minsoc/otchety-i-analitika/>

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы



**ПАМЯТИ УЧЕНОГО И КОЛЛЕГИ:
МАСЛЕННИКОВА ВАЛЕРИЯ ШАМИЛЬЕВНА**



24 октября 2020 года остановилось сердце **Валерии Шамильевны Масленниковой**.

Ушла из жизни прекрасный человек, ученый, наставник, доктор педагогических наук, профессор и общественный деятель.

Заслуги Валерии Шамильевны отмечены многочисленными наградами и почетными званиями – Заслуженный деятель науки Республики Татарстан, Заслуженный деятель культуры, Лауреат премии Правительства РФ в области образования и науки.

Страницы биографии Валерии Шамильевны - это отражение исторической летописи ТАССР и Республики Татарстан. Вся ее трудовая и общественная деятельность связаны с нашей республикой: среди этапов жизненного пути такие, как: учитель английского языка; второй и первый секретарь Приволжского райкома комсомола г. Казани; заведующий идеологическим отделом ОК ВЛКСМ, заместитель секретаря парткома управления Камгэсэнергостроя; заведующий отделом пропаганды и агитации Приволжского райкома КПСС г. Казани; ректор университета марксизма-ленинизма Татарского обкома партии; заведующий кафедрой культуры Татарского института усовершенствования учителей; директор учебного центра Института среднего профессионального образования Российской академии образования; заведующий лабораторией профессионального воспитания и социализации личности Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, ведущий научный сотрудник ФБГНУ «Института педагогики, психологии и социальных проблем» Министерства науки и высшего образования РФ.

Общий стаж научной и педагогической деятельности составил около 60 лет. Научная деятельность профессора Валерии Шамильевны представлена в таких ключевых областях педагогического знания, как: теория и методика профессионального воспитания, теория и методика социальной работы, методика социологических исследований в педагогике и социальной работе, педагогическая синергетика, культурология. Результаты научных поисков Масленниковой В.Ш. отражены более чем в 400 опубликованных работах. Под ее руководством подготовлены специалисты высшей квалификации - более 60 докторов и кандидатов наук.

Коллектив «Института педагогики, психологии и социальных проблем» безмерно скорбит вместе с родными и близкими Валерии Шамильевны и выражает им глубокие соболезнования. Такие потери являются невозможными для всего педагогического сообщества.

В память о нашем друге и коллеге мы публикуем последнее интервью с Валерией Шамильевой Масленниковой
(взято Р.Х. Гильмеевой для публикации в проекте «Счастливая женщина» в книге, посвященной 100-летию ТАССР)

Уважаемая, Валерия Шамильевна, просим ответить Вас на наши вопросы как счастливую и успешную женщину.

Что самое ценное Вы можете назвать из прошлого периода истории страны?

Несмотря на то, что некоторые либералы называют строительство социализма в нашей стране неудачным историческим экспериментом, я могу с уверенностью сказать, что его преимущество в тот исторический период было налицо. Главной ценностью этого «эксперимента на колесах» для всего общества, при всех его издержках, являлась реализация потребности в социальной справедливости, а для каждого человека – уверенность в завтрашнем дне. За все годы существования Советского Союза многих не покидали чувства оптимизма, ощущения общего энтузиазма, гордости за страну, республику, город, чувство ответственности за дело, которое тебе поручило общество и государство, где бы ты ни работал. В своей личной жизнедеятельности я это чувствовала всегда.

Что вам запомнилось из вашего детства?

Счастливые моменты из детства: например, когда в г. Алма-Ата поздно вечером ждала одна маму (всех детей уже «разобрали») в детском саду, с охранником – инвалидом войны, она пришла за мной и с радостью сообщила, что война кончилась, и мы поедем домой, в Казань; когда уже в Казани вернулся с фронта отец и неожиданно пришел за мной в детский сад, а я его не узнала, но потом была счастлива.

Что из того, что было вы хотели бы сохранить и передать нынешнему поколению?

Определить себя, хотеть сразу много, хотеть работать «взахлеб». Конфуций сказал: «Выберите себе работу по душе, и вам не придется работать ни одного дня в своей жизни». Многих и очень часто жизнь «нагибает», и выпрямиться удается не всем и не всегда. Однако отчаиваться не стоит. Реальность сурова, многих моих ровесников уже нет, а я еще живу и строю планы. То, что я живу, нахожусь в здравии, что вокруг любимые и любящие тебя люди, родные и близкие, друзья, воспринимаю как бонус, который дается далеко не всем. Поэтому радуюсь тому, что есть, и не мучаюсь из-за того, чего нет.

Грех не радоваться и не благодарить судьбу. Поэтому хотелось бы посоветовать молодому поколению:

- прислушиваться к опыту бывалых людей, но помнить, что жизнь меняется необычайно быстро;
- знать, что любить и плакать от любви не стыдно;

- что скептицизм и цинизм стоят дешево, это много легче и скучнее, нежели удивляться и радоваться жизни;
- что лучше двадцать раз ошибиться в человеке, чем относиться с подозрением к каждому;
- что дело не в том, как на тебя влияют другие, а в том, как ты влияешь на других.

Женщина того периода и портрет сегодняшней женщины — в чем они схожи и в чем отличаются?

Женщины и того, и этого периода — современные женщины. А это означает, что как каждый современный человек, она несет ответственность за свою семью, за дело, которому посвятила свою трудовую деятельность. Но главное, мне, кажется, заключается в том, что эта ноша становится слишком тяжелой с каждым годом, и некоторым женщинам она не под силу. И хочется сказать этим женщинам: расслабься, вспомни о себе, полюби себя такую, какая ты есть. Как однажды сказал Роберт Рождественский: «Красивая женщина-это профессия, а все остальное — сплошное любительство». Это было сказано в шутку, но что-то в этом есть.

Что из Вашего кладезя мудрости вы хотели бы передать девушкам сегодняшнего дня?

Если опираться на ту главную историческую функцию, которую несет женщина в мире, если глубоко-глубоко понять, что именно женщиной накапливаются лучшие человеческие свойства, благодаря которым она и получает от природы право быть матерью, то есть передавать свои и общечеловеческие черты своим детям, то женщине надо давать предпочтенье одному главному — доброте. Речь идет не о слабых характеристиках, не о безволии или податливости — ни в коем случае — нет. Я говорю о доброте активной-подчас суровой, подчас нежной, но всегда направленной на благо близким людям. По настоящему добрая женщина может весьма круто наставить тебя на путь истинный, если ты сочтешь за радость безвольное и бесцельное времяпровождение, пустое прожигание жизни. Без фальшиво-ласковой слюнявости, по настоящему добрая женщина, даст нелицеприятную оценку твоим достижениям, чтобы, упаси бог, не закружилась бы от успехов твоя голова. Действительно добрая женщина сама, глубоким чутьем, без всякой подсказки поймет, когда твоя каменность, твое упрямство будут нуждаться в её самозабвенной нежности. И потому, когда тебе будет очень трудно, она искренне поддержит тебя, она поможет обрести веру в себя.

По большому счету, красивая и счастливая жизнь женщины — это свободный труд, интересная работа, это мир на земле, это счастье сына и дочери, спокойная старость матери, это надежность дружбы и верность любви.

Воспитание детей – кто за это отвечает?

Осуществляют воспитание все: семья, социум, общество, государство. Отвечать должны: семья и социальные институты, которым поручило это делать общество и государство.

Тогда и сейчас? Процесс осуществлялся и осуществляется активно, но не всегда успешно, ибо становление личности, её развитие происходит не всегда по причинно-следственным законам.

Мужчины стали другими?

Как и в любом обществе, в разное время существуют, развиваются, становятся мужчинами разные люди. Жизнь с каждым годом становится сложнее и интереснее. В настоящее время появились такие возможности, при которых мужчина проявляет себя, свою самостоятельность, ответственность за довольно короткое время.

Но, как и раньше, так и теперь есть такие мужчины, похожие на красивых петухов: вылупился из гнезда, оперился, подбирая оперенье поярче, завел знакомства с десятками кур и «откукарекал свое наперегонки с другими». Зачем спрашивается рождаться таким мужчиной?

Но все-таки: «хорошо быть мужчиной, и в беде роковой вознестись над кручиной, подшутив над бедой, и зажечься лучиной, и кручину забыть. Хорошо быть мужчиной, только надо им быть!»

Семья — есть ли сегодня кризис семьи?

Как и любое общественное явление «семья» развивается через различные синергетические циклы. В каждый период развития человечества семья будет проходить через кризисы, но она сохранится, без сомнения.

Ваши советы по сохранению семьи.

Не торопиться с выбором своей половинки, всеми силами стараться сохранить семью.

Жить под девизом — в семье все должны: «любить, понимать, терпеть и прощать».

Масленникова Валерия Шамильевна

Информация

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC "Agency "Rospechat". The index is 16885.

Научное издание

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2020, №5 (142)

Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

E-mail: kpj07@mail.ru

Дата выхода в свет 30.10.2020. Форм.бум.60*84*1*8
Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Усл.печ.л.35. Тираж 85. Заказ 1311/1

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
