

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2020, № 1

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2020, № 1 (138)

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

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 Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is ПИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

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

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

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

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

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

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

When quoting a reference to the journal is obligatory.

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2020, № 1 (138)

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.

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 Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

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

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

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

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

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

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

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИКА

Козлов В.Е., Левина Е.Ю., Хусаинова С.В. ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ» ЗА 2019 ГОД.....	7
---	---

Философия образования: современный взгляд

Смирнов И.П., Хомич А.Л. О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ И. КАНТА: НАУЧНЫЙ ДИАЛОГ.....	18
--	----

Методология образования

Мухаметзянова Л.Ю. КУЛЬТУРНО-СМЫСЛОВЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	29
Цибульникова В.Е. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕГО УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	35

Профессиональная подготовка педагогов

Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Вильданов И.Э. НЕПРЕРЫВНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ.....	41
Жгенти И.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ОЦЕНКА ДИНАМИКИ.....	47
Виноградова А.Н., Боякова Е.В. МОДЕЛЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА.....	53

Высшее образование

Афанасьев В.В., Афанасьев И.В., Куницына С.М. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АСПИРАНТОВ НА ОСНОВЕ СЦЕНАРНОГО ПОДХОДА.....	61
Ахметзянова Г.Н., Валеева Н.Ш., Багатеева А.О. ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	70
Ахметова А.Т. ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ.....	76
Голых Н.Я., Лопаткин Н.Н., Кудинов И.С. МОБИЛЬНОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	84
Коваленко Е.С., Кузуб Н.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАКСОНОМИИ БЛУМА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА..	90
Третьякова О.Г., Чжан Т.Р., Попов В.Ф. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ГЕОЛОГОРАЗВЕДОЧНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ СВФУ....	97
Ахметвалиева А.И., Журавлева М.В., Котова Н.В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ХИМИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ.....	103
Позднякова Ж.С. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	110
Гетманская М.К., Гетманская А.В. ЭФФЕКТИВНО ЛИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ СЦЕНАРИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ?.....	116

Сарапулова А.В. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	122
Мартынова И.А. РАЗВИТИЕ КОМПЛЕКСНОГО НАВЫКА БЕГЛОГО ЧТЕНИЯ ВСЛУХ В РАМКАХ КУРСА СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	128
Кузнецова Е.Б. ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОМ ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ.....	136
Фалалеев В.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ.....	141

Педагогика воспитания

Николаев М.В. О ПОНИМАНИИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ.....	146
Садретдинов Д.Ф., Панченко О.Л., Веселова Е.И. ПОТЕНЦИАЛ ОБЪЕКТОВ ВСЕМИРНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	152
Олесина Е.П., Мазанов А.И. ФЕСТИВАЛЬ КАК ФОРМА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ.....	157
Стукалова О.В., Береговая Е.Б. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ: ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	168
Орехов Я.В. АКТУАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВОЕННО-МУЗЫКАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЗМА У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ.....	175

Среднее профессиональное образование

Хаялеева А.Д., Гайсин И.Т. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	180
---	-----

Общее образование

Халикова Ф.Д. ИССЛЕДОВАНИЕ НАДЕЖНОСТИ ВЫПУСКНИКА ЛИЦЕЯ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	187
--	-----

Дошкольное образование

Новиков П.В. ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....	192
--	-----

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Рябова Т.В. ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ.....	199
Ванштейн Л.Ю. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ РАБОТЫ В ДОУ.....	205
Синкевич И.А., Тучкова Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЮНОШЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	210
Шакирова Г.Ф. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГАДЖЕТ-ЗАВИСИМОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	217

Моргачёва Е.Н. Д.Э.У ВАЛЛИН КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЬ КЛИНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В США..... 224

Вдовина Н.А., Кечина М.А., Савинова Т.В. АКТИВИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО ТРЕНИНГА..... 229

Общая психология

Чемеков В.П., Шашелева А.В. ПРОФИЛАКТИКА ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: АНАЛИЗ ЭФФЕКТОВ ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГОВ..... 235

Хайрутдинов Р.Р., Белкин А.И., Мухаметзянова Ф.Г. О ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ИСЛАМЕ..... 243

Соловьева И.Г., Патрикеева О.Н., Губина М.А., Рецер Р.А., Ларин А.В., Карпенко Д.А., Сундуева Д.Е. БИОПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ..... 249

СОЦИОЛОГИЯ

Козлов В.Е., Мингалиев А.Х. ПРОБЛЕМА НАУЧНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР: ОТ МЕТОДОЛОГИИ К НАРРАТИВУ..... 255

Зарипова Э.А. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ..... 263

Панченко О.Л. КАЧЕСТВО СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ..... 271

Информация..... 276

ПЕДАГОГИКА

УДК 377: 378:159

Основные результаты фундаментальных исследований ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» за 2019 год

Main results of fundamental research of FSBSI “Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems” for the 2019 year

Козлов В.Е., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», info@ippisp.ru
Левина Е.Ю., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», frau.levina2010@yandex.ru
Хусайнова С.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», sv_husainova@mail.ru

Kozlov V., Institute of pedagogy, psychology and social problems, info@ippisp.ru
Levina E., Institute of pedagogy, psychology and social problems, frau.levina2010@yandex.ru
Khusainova S., Institute of pedagogy, psychology and social problems, sv_husainova@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.001

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

Ключевые слова: фундаментальные исследования, развитие человека, человековедение, система образования, когнитивная педагогика, профессиональный рост педагога, отклоняющееся поведение.

Keywords: fundamental research, human development, human studies, education system, cognitive Pedagogy, pedagogue's professional growth, deviant behavior.

Аннотация. В 2019 году Институт педагогики, психологии и социальных проблем (далее Институт) работал по государственному заданию Министерства образования и науки Российской Федерации, по проекту № 0N59-2019-0013 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации» по плану фундаментальных исследований (в соответствии с Программой фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013–2020 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации 3 декабря 2012 года №2237-р) на 2013–2020гг. В статье описаны основные результаты исследований сотрудников Института, в частности, раскрыт потенциал когнитивного моделирования образовательной деятельности (менеджмент, дидактика, воспитание) в эпоху цифровизации; разработано научно-методического обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров; исследована проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения. Статья предназначена работникам системы образования, руководителям образовательных организаций, исследователям.

Abstract. In 2019, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems (further – Institute) worked upon state task of Ministry of Education and Science of Russian Federation on the project No. 0N59-2019-0013 “Problem of modern methodology in studying formation and development of a human in the era of digitalization”. The Institute worked according to the plan of fundamental research (in accordance with the Program of fundamental research for the state Academies of Science during the period 2013–2020, approved by the Order of the Government of Russian Federation on December, 3, 2012, No. 2237-p) for the period 2013–2020 years. Main results of research of Institute’s staff is described in the article, in particular, potential of cognitive modeling of the educational activity (management, didactics, upbringing) in the era of digitalization is revealed; scientific-methodological support of training educators’ professional growth is developed; the problem of deviant behavior in the system of modern Human Studies is issued. The article is intended for the system of education staff, heads of educational organizations, researchers.

Исследования, проводимые Институтом, соответствуют основным научным направлениям научных исследований Российской академии образования и Министерства образования и науки Российской Федерации и опираются на академический ресурс фундаментальности, решая первоочередные задачи отечественной образовательной практики. Институт осуществляет разработку темы «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации» в рамках трех проектов.

В процессе исследования, в рамках первого проекта «Когнитивное моделирование в системе профессионального образования в эпоху цифровизации» разработаны методология и механизмы когнитивного моделирования образовательной деятельности (менеджмент, дидактика, воспитание) в эпоху цифровизации [1].

Раскрыты особенности цифровизации образования, и доказана необходимость распространения когнитивной парадигмы в системе образования (Левина Е.Ю.). Выделены условия функционирования системы образования, порожденные цифровизацией: 1) направленность на подготовку кадров для цифровой экономики и ориентация на «интеллектуальную результативность» образования, то есть способность к непрерывному развитию освоению и обновлению системы профессиональных знаний; 2) смена парадигмы и методологии образования, обусловленные необходимостью передачи знаний людям, родившимся и выросшим в оцифрованном мире, а значит, обладающими иными требованиями к информации и способностями к ее переработке, включенными в множественные коммуникации, то есть требующими развития индивидуальных инструментов познания; 3) потенциал технико-технологического оснащения образовательных процессов, с целью достижения соответствия потребностям развивающегося «киберсоциума». Экспоненциальный рост объема информации, скорость ее восприятия, проблемы синтеза и анализа новой информации, проблемы адекватности образовательных технологий, уровень цифровизации личности и глубина цифрового опыта определяют множественность задач обучения разного уровня сложности в условиях цифровизации. Очевидным становится тот факт, что существует необходимость не перестройки системы образования под цифровую эпоху, а разумного инновирования триады взаимодействий «педагог ↔ обучающийся» – «педагог ↔ образовательная среда»,

«обучающийся ↔ образовательная среда» с позиций принципиально иной генерации знаний, вместо банальной оцифровки информационных ресурсов, с установкой на эффективное использование знаний через собственную систему профессиональных компетенций, социализации личности обучающегося в цифровом мире [2].

Продвинутые методики анализа данных открывают новые пути понимания процессов преподавания и обучения; позволяют находить связи познания со ступенями образования и развития общности людей, объясняя иерархию формирования, и способствует возникновению нового направления в образовании – «когнитивной педагогики», трансформирующей процессы управления, обучения и воспитания в контексте формирования когнитивной составляющей личностной структуры индивида (В.Ш. Масленникова, А.Р. Камалева, Л.Ю. Мухаметзянова). Современная когнитивная методология представляет собой комплекс научного знания, базирующегося на исследовании и познании сущностных характеристик и внутренних связей психолого-педагогических объектов, явлений и процессов.

Ее инструментарием является *когнитивное моделирование*, обеспечивающее разработку эффективных механизмов регуляции современной образовательной и воспитательной деятельности. Когнитивное моделирование можно рассматривать как исследование функционирования и развития систем образования, педагогических объектов (явлений) с помощью моделирования понятийных, процессуальных, структурно-содержательных или концептуальных характеристик учебно-воспитательного процесса и педагогических ситуаций на основе когнитивной карты [3]. Средствами когнитивного моделирования, проектирования и тематического планирования решаются проблемы: организации целостного образовательно-воспитательного пространства; интеграции вариативных форм познавательной деятельности педагога и обучающихся; обеспечения условий формирования у субъектов образовательно-воспитательного процесса целостного образа предмета познания и др.

Разработана Концепция *когнитивного менеджмента*, и раскрыта *сущность информационно-когнитивного подхода* (Левина Е.Ю.), расширившего методологическое пространство педагогики и обуславливающего снижение энтропии системы высшего образования, то есть повышающее уровень знаний о свойствах рассматриваемой системы,

организации, процесса или явления в рамках высшего образования. Соответственно возрастает и адаптационный потенциал когнитивного менеджмента образовательных организаций высшего образования по отношению к вариациям их внешней и внутренней среды.

Цель когнитивного менеджмента заключается в проектировании инновационного способа управления образовательной деятельностью в организациях высшего образования, способствующего адаптивности, прозрачности и продуктивности управленческих действий при достижении баланса интересов агентов образования.

Ведущая идея Концепции заключается в снижении энтропии управления образовательной организацией высшего образования для повышения ее управляемости и совершенствования качества образования посредством информационных и когнитивных механизмов обработки данных образовательной деятельности. Границы применимости Концепции определяются уровнями управления образовательной деятельностью в образовательных организациях высшего образования (управление организацией, образовательной структурой, педагогическим процессом, педагогической ситуацией) [4].

Сущность когнитивного менеджмента состоит в решении проблем управления на основе знаний как ресурса образовательной организации и непрерывном распространении и получении новых знаний через представление, хранение, обработку и особую интерпретацию информационных потоков. Глобальной задачей когнитивного менеджмента является трансформация информационного пространства образовательной организации, получение новых закономерностей образовательной деятельности и снижение ее энтропии, подключение нового ресурса управления для достижения поставленной цели – достижения качества образования. Когнитивный менеджмент связан с циклическим механизмом приема и переработки информации в масштабах объекта управления – поиск, группировка, анализ информации, формирование «образа» возникшей ситуации на основе знаний, постановка диагноза, поиск способов решения задачи на основе знаний, формирование пакета поддержки управленческого решения. Его основу составляют способы и методы обработки данных, обнаружение и формулировка закономерностей, решающие правила, коридоры варибельности параметров, моделирование и сценарное прогнозирование для образовательных ситуаций,

процессов, структур и организаций. Повышение качества образования, а также конкурентоспособности образовательной организации, преодоление рисков образовательной деятельности и эффективность использования внутренних ресурсов неразрывно взаимосвязаны с организационно-педагогическим знанием, которое представляет собой постоянно меняющееся сочетание практического педагогического и управленческого опыта, ценностных ориентаций, культуры во всем ее разнообразии и обеспечивает усвоение, закрепление и применение нового информационного опыта.

Разработана причинно – следственная модель когнитивного моделирования в профессиональном образовании и схема уровневой организации процесса познания обучающихся в естественнонаучном непрерывном образовании в условиях динамичных технологических перемен (*Камалеева А.Р.*). Показана преемственность в разработке когнитивных теорий обучения, соответствующая практическим запросам системы образования. Когнитивное моделирование осуществляется с точки зрения расширения уровневой организации познания как процесса постижения действительности обучающимися посредством совершенствования структуры учебно-познавательной деятельности в системе непрерывного образования. При этом делается акцент на формирование приемов логического запоминания с учетом классификации мышления по признакам наличия или отсутствия цели и видам мышления, операций мышления и классификации действий. С учетом развития естественнонаучного образования на современном этапе разработана ступенчатая схема процесса познания, последовательное выполнение действий которой, а именно - чувственное восприятие, мышление, практика, контроль - будет способствовать развитию гипотетико-дедуктивному мышлению обучающихся в процессе изучения естественнонаучных дисциплин.

Определены основные требования к знаниевому конструкту как к результату понятийного моделирования содержания учебного курса: логичность; лаконичность; унификация (соблюдение единства символики через все конструкты); отличие конструктов по форме (таблицы, чертежи, диаграммы и т.п.), необходимость делать акцент на смысловые элементы; выделение в конструктах ядра материала, показание его логической связи со всеми его компонентами [5]. Построение

знаниевого конструкта как результата понятийного моделирования содержания учебного курса естественнонаучных дисциплин, выстроенного в виде направленных иерархических связей от дидактической единицы более высокого уровня иерархии к единице более низкого уровня иерархии, дает возможность каждому обучающемуся переработать значительное количество учебного материала. Разработаны и внедрены в образовательную практику знаниевые конструкты основных естественнонаучных дисциплин в результате понятийного моделирования содержания различных курсов естественнонаучного цикла и когнитивных стилей обучающихся технического вуза [6].

Разработана модель формирования гуманистической концептосферы обучающихся в контексте гуманитарной когниции (*Мухаметзянова Л.Ю.*). Обосновано, что в условиях неоднозначной ситуации с гуманитарной подготовкой обучающихся в профессиональной школе значимым выступает не только изменение ее содержания, но и выявление механизмов познания, способствующих эффективному усвоению обучающимися научных знаний, концептуальных точек зрения, гуманистических смыслов. В качестве такого действенного интегрированного механизма в логике формирующейся сегодня гуманитарной когниции выступает концепт, определяемый как универсалия, смысл, понятие, идея, проявляющаяся в культуре закреплённая и вербализованная в слове. Сужение гуманистического диапазона обучения и усиление утилитарного характера профессионального образования можно преодолеть формированием гуманистической концептосферы обучающихся как интеграционной целостности культурных универсалий, мировоззренческих установок, структурных гуманистических ценностных коннотаций, составляющих сущность личностной картины (образа) мира [7]. *Модель формирования гуманистической концептосферы обучающихся* обеспечивает системную характеристику ее методологических подходов и принципов (подходы: когнитивно-концептный, герменевтический, культурологический; аксиологический; принципы: культуросообразности, интеграции, референтации, креативности, нравственно-субъектной презентации), целей и задач, содержания (когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты гуманистической концептосферы обучающихся),

технологий и методов (технологическая и дидактико-методическая обеспеченность формирования гуманистической концептосферы обучающихся на основе использования арт-технологий и проектных технологий), средств контроля в контексте гуманитарной когниции (интегративные критерии, ориентированные на структурно-содержательные компоненты гуманистической концептосферы обучающихся: когнитивный, эмоционально-ценностный и рефлексивно-деятельностный и уровни: низкий, репродуктивный; средний локально-ситуативный; высокий креативно-деятельностный).

Раскрыта роль когнитивного моделирования воспитательного процесса в целях эффективного поиска средств и механизмов педагогической деятельности в системе высшего образования (*В.Ш. Масленникова*). Выявлены аспекты педагогического моделирования воспитательного процесса на основе выделения нескольких уровней организации воспитательной деятельности; представлена виртуальная когнитивная модель планирования воспитательного процесса в условиях современных цифровых технологий [8]. Вектором современного воспитательного процесса выступают идеи, направленные на развитие самосознания личности, её ценностного самоопределения, развитие личностного потенциала, творческого мышления, реализуемые в процессе совместной деятельности над социальными или учебными проектами.

В ходе решения задач второго проекта Института «*Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров*» представлено современное видение системы профессионального роста педагога по подготовке кадров [9], базирующееся на идеях личностного, организационно-педагогического, системного развития, влияющего на развитие общества и экономики страны (*Р.Х. Гильмеева, Е.Ю. Левина, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова*).

Основной задачей педагогов по подготовке кадров является реализация задач обучения, развития и воспитания будущих специалистов, способных быть востребованными на рынке труда. В современных условиях широкая профессиональная подготовка преподавателей для системы высшего и профессионального образования специальным образом практически не осуществляется. Преподаватели СПО и ВО – это выпускники профильных или педагогических вузов, специалисты производства, не обладающие в полной мере необходимыми компетенциями (педагогическими и/или предметными) для

реализации продуктивной профессиональной деятельности в современных условиях динамического развития техники, технологий и социокультурной среды. Необходимо констатировать, что современная система дополнительного профессионального образования, направленная на ликвидацию этого разрыва, хотя и содержит множество положительных аспектов, но не имеет должной системности и непрерывности, не отвечает запросам агентов образования [10-12].

Авторами предложен инновационный подход к организации системы профессионального роста педагога по подготовке кадров – перенос социальной ответственности на самого педагога и его работодателя (образовательную организацию высшего или профессионального образования) за этот процесс. В этом случае построение, выбор и реализация карьерных стратегий педагога будут полностью отвечать его собственным потребностям и возможностям, а также запросам и ресурсам образовательной организации. Профессиональный рост педагога по подготовке кадров раскрыт в терминах *hard* – («жестких») и *soft* – («гибких») компетенций, способных к непрерывному приращению и направленных на совершенствование качества преподавания, а значит, и на повышение качества образования в целом. Представленный спектр карьерных стратегий педагога обуславливает их необходимое многообразие и возможность непрерывного обучения в течение всей профессиональной деятельности.

Обоснована методология системы профессионального роста педагога, в качестве которой выступает проектно-целевой подход, обуславливающий рассмотрение каждой карьерной стратегии педагога по подготовке кадров как фиксированный проект с пошаговыми целями (достижением точек профессионального роста); выделенные нами принципы обеспечивают возможность проектирования инновационной системы профессионального роста педагога по подготовке кадров, отвечающей современным образовательным трендам.

Разработанное научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров представляет собой совокупность социально-педагогических, методологических и организационно-дидактических разработок, отвечающих современным требованиям педагогической науки и практики. Его особенностью является не только ориентация на потребности и возможности самих педагогов и образовательной организации как его работодателя, но и консолидация ресурсов

регионального образовательного пространства, формирование целевой цифровой платформы профессионального роста педагога, реализация принципиально новых организационно-педагогических условий и адаптивных пакетов дополнительных образовательных программ, способных в совокупности изменить результативность системы профессионального роста педагога [13].

Представленные в пособии организационные технологии ориентируют образовательную организацию на создание собственных систем профессионального роста педагога по подготовке кадров и, безусловно, требуют тщательного отбора и адаптации к ее специфике [14]. Этому способствуют адресные рекомендации, разработанные авторами пособия для отраслевых министерств и ведомств, руководителей образовательных организаций и ее структур.

Результаты проведенных нами исследований свидетельствуют о том, что разработанное научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров является результативным, обуславливая повышение конкурентоспособности образовательной организации и самого педагога на рынке образовательных услуг и обеспечивая продуктивное взаимодействие агентов образования.

Представленное исследование предполагает дальнейшее изучение проблем профессионального роста педагога, формирование цифровой целевой платформы профессионального роста педагога, организационное развитие педагогического аутсорсинга с целью формирования многофункционального образовательного пространства.

В рамках третьего проекта *«Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения»* изучаются механизмы отклоняющегося поведения лиц входящих в «группу риска» и устанавливаются теоретические предпосылки формирования личности террориста/экстремиста. В настоящее время наблюдается увеличение интереса к вопросу отклоняющегося поведения радикально настроенной личности [15], но нет научно-методического обоснования предположений, выдвинутых исследователями в этой области, показывающих причины ухода в радикализацию, терроризм, экстремизм.

Раскрыты теоретические предпосылки изучения личности террориста, определяющие террористическую деятельность как психологическую технологию диагностики

развития личности (Хакимзянов Р.Н.). Определено, что *террористическая деятельность как психологическая технология* дает возможность индивиду двигаться по специфическому вектору: 1) данная деятельность дает ему власть над более «успешными», нежели он; 2) его актуальные потребности реализуются в так называемом смещенном – символическом виде; 3) обуславливаются мнимая легкость и простота достижения жизненных целей; 4) реализуются глубинные личностные мотивы, стремления к укреплению личностной идентичности, поддерживается «Я» – концепция; 5) удовлетворяются потребности в принадлежности к группе, выступающей важной опорой самосознания и обретения смысла жизни, и, одновременно, мощным психологическим механизмом духовной, ценностной и поведенческой защиты. Таким образом, когнитивно-поведенческая концепция имеет иллюзорно-компенсаторную направленность, что способствует легкому достижению целей и, тем самым, увеличивает вероятность вовлечения индивида в террористическую деятельность [20].

Обобщены три модели личности террориста в психологической исследовательской практике: 1) террорист по идеологическим, политическим и религиозным убеждениям, считающий полезными для общества свои действия (в политической терминологии – фанатик, в психологической – идейный сторонник своих мировоззренческих установок / психопат); 2) террорист как крайне агрессивный человек по своим личностным особенностям, а его деятельность – проявление природной агрессивности; 3) психопатологический или социально-патологический тип развития личности (ввиду ненормальных отношений в семье).

Осуществлено научно-методологическое обоснование исследования отклоняющегося поведения личности террориста (Е.А. Палеха). В рамках социально-гуманитарного знания феномены экстремизма и терроризма описываются как наиболее угрожающие социальной системе девиации, относящиеся к классу преступлений. Следует отметить, что обязательным условием для существования феномена отклоняющегося поведения является наличие биполярной системы «Девиантность» – «Нормативность». Как «отклонение» в широком смысле противопоставляется понятию «норма», так и девиантное поведение существует лишь в соотношении с нормативным поведением. Изучаемые явления могут быть отнесены к факторам формирования аддиктивности

личности, дисгармонизации ее состояния. Расширены представления о причинах возникновения девиантного поведения личности [16-18]. К ним следует отнести: 1) социально-экономическое состояние общества (кризис, экономический спад, уровень преступности, разрушение старой системы ценностей); 2) семья и воспитание (наследственность, развитие личности ребенка в дисфункциональной семье, педагогическая и социальная запущенность, негативное воздействие на формирование личности); 3) личностные особенности, собственный опыт личности; 4) нарушение функции самопознания при осуществлении ценностно-смыслового самоопределения и формирования моральной позиции личности.

Социальные потрясения (экологического, политического или экономического характера) вводят в состояние нестабильности большое количество людей, поэтому в итоге потенциал радикализации в обществе возрастает. Установлено, что принципиально важными в исследовании личности с отклоняющимся поведением является изучение формирования личности террориста на этапе взросления / становления [19]. Справедливо утверждение о том, что радикализация происходит на индивидуальном уровне и носит глубоко личный характер. Наиболее характерными чертами личности экстремистов/ террористов выступают: комплекс неполноценности, низкая самоидентификация, самооправдание, личностная и эмоциональная незрелость. Важным в раскрытии феномена отклоняющегося поведения могут стать следующие предпосылки: личностный психологический контекст; дефицитарность психического развития; религиозное воспитание; семейные особенности (гиперопека, отсутствие родительского внимания, детские психологические травмы); социальную дезадаптированность; социальную изоляцию и др. Обобщены типологии, определившие классификацию типов личностей экстремистов/ террористов: убеждения, агрессия, психо-социопатологическое развитие. Показана необходимость включения в них дополнительных детерминант: этнорелигиозные особенности, ролевое распределение участников групп; направленность воздействий, в том числе и текстов, применяемых для вовлечения в радикальные организации на основе психолингвистических маркеров.

Изучены личностные мировоззренческие установки личности террориста, его мотивационная активность, ценностные характеристики, составляющие их личностную

картину (образа) мира (Хусаинова С.В.). Рассмотрена сущность терроризма, многогранность и многомерность которого складываются как из средств реализации способов воздействия, так и из сформировавшихся подструктур личности и мотивации, влияющих на способ построения их взаимодействия с окружающей социальной средой. Явно определена особая направленность рассматриваемой деятельности, складывающейся из иллюзорного представления о будущей жизни и склонности личности к манипуляциям. Обоснована задача определения критериев и уровня притязания (типичные и атипичные реакции на ситуацию) в мотивационной составляющей террористических организаций, а также проблема изучения особенностей личностных качеств террориста и выявления особенностей его адаптации к группе, обладающей собственными характерными качествами, отличительными категориями верования, и методами вербовки.

Для первичного описания личности террориста и определения причинно-следственной связи наиболее релевантным является феноменологический подход, который позволяет упорядочить событийный ряд и выявить закономерности поведения. Такой подход позволяет описать наблюдаемые явления и обратить внимание на происходящие процессы, но его ограниченность не дает описания причинно-следственных связей объясняемых феноменов. В частности, определено: 1) в основном террористы имеют проблемы выстраивания отношений в семье, где ситуация взаимодействия связана с проявлением как словесного унижения, так и физической агрессии; 2) личность террориста склонна к привлечению внимания к своим действиям и деятельности; 3) особые отношения к смерти и стремление к ней – террорист, стремясь к смерти, психологически открыт ей и позволяет влиять на себя; 4) отсутствие вины за террористическую деятельность (корыстная цель); 5) наличие нарциссизма, направленности только на свою персону и реализацию собственных желаний.

Исследование психологических особенностей личности террориста на данном уровне, позволит сформировать диагностический инструментарий для ранней диагностики лиц, склонных к террористической деятельности, а также разработать программы по ресоциализации и дерадикализации лиц, вовлеченных в террористическую деятельность.

Представлено теоретическое обоснование изучения жизненного пути террориста (Галиева

Р.О.) [15;20]. Обобщены показатели изучения личностных особенностей лиц, отбывающих наказание за преступления террористического характера: 1) потребностная сфера, подавленные потребности; мотивационная сфера; ценностно-смысловая сфера; 2) «Я-концепция» (самооценка, идентификация); 3) особые свойства личности (типы личности, особенности индивидов, склонных к индоктринации, психопатологии и др.); 4) склонность к зависимому (отклоняющемуся) поведению; 5) опосредованное запоминание, мышление. Эмпирическое исследование социально-психологических особенностей лиц, отбывающих наказание за преступления террористического характера, позволило установить социально-психологические и личностные особенности выделенных групп («сирийцы», «пособники», «вербовщики»), выделить и описать основные внутригрупповые тенденции и межгрупповые различия, что позволяет прогнозировать примерный риск рецидива, характерный для трех исследованных типологических групп. Выделены факторы, повышающие риск вступления в противоправную, в том числе террористическую деятельность: низкий социальный статус; травматогенное детство: вынужденная смена места жительства из-за вооруженных конфликтов; ранняя смерть родителей, уход отца из семьи, алкоголизм и преступный опыт родственников, жестокое обращение; факторы, приводящие к фрустрации и неудовлетворению различных амбиций; черепно-мозговые травмы, ранняя интоксикация; органические нарушения головного мозга, социальная дезадаптация, утрата жизненных смыслов, проживание кризиса, депрессии; склонность к зависимому поведению, искаженное восприятие действительности, вследствие использования отрицания как механизма психологической защиты; «наивный» взгляд на социальные проблемы и возможность социальных изменений; направленность на сочувствие, помощь другим людям; склонность рассчитывать в сложных ситуациях на социальную поддержку.

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» в 2019 году активно продолжал и развивал международное сотрудничество. Сотрудники ИПСП участвуют в международных Программах: ТЕМПУС-IV (раунд 5, 6); ЭРАЗМУС+; Программа Фулбрайт; Global Educators Program; International Fellowships Program (Фонд Форда); Программа MUSKIE, Программы Германской службы академических обменов (DAAD) и др. Одним из стратегических направлений научно-исследовательской

деятельности Института в деятельности Института в 2019 году была разработана научная программа обеспечения реализации двух международных проектов программы ERASMUS+, которая является составной частью Программы «HORIZON 2020», финансируемой Агентством Еврокомиссии по вопросам образования, аудиовизуальных услуг и культуры и направленной на проведение исследований и внедрение инноваций в сфере образования: проекта «ENTER» – «Совершенствование практики преподавания в вузах России и Китая» на основе лучших европейских образовательных

практик» и проекта «Pro-VET» – «Профессиональное развитие преподавателей профессиональных школ с учетом европейского опыта».

По итогам 2019 года опубликованы и внедряются в практику профессионального образования: 1 монография, 1 научно-методическое пособие, 1 сборник научных трудов, 1 учебное пособие, 1 концепция, 2 сборника материалов конференций. По темам государственного задания подготовлено: 6 статей Web Of Sciens, 2 статьи Скопус, 20 статей ВАК, РИНЦ – 64 статьи.

Литература:

1. Когнитивное моделирование в системе высшего образования в условиях цифровизации: монография / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, С.Г. Никулин, Р.Р. Шархемуллина; под редакцией В.Ш. Масленниковой. - Казань: ИППСР, 2019. - 156 с.
2. Левина Е.Ю. Цифровизация - условие или эпоха развития системы высшего образования? / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 5(136). - С. 8–14.
3. Камалеева А.Р., Мухаметзянова Л.Ю. Алгоритм поэтапного когнитивного моделирования в естественнонаучной и гуманитарной составляющих профессионального образования / А.Р. Камалеева, Л.Ю. Мухаметзянова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2019. - № 1. - С. 129–137.
4. Левина Е.Ю. Когнитивный менеджмент для образовательных организаций высшего образования: концепция. – Казань: ФГБНУ «ИППСП», 2019. – 28 с.
5. Камалеева А.Р. Научно-методические основы построения знаниевого конструкта как результата понятийного моделирования содержания естественнонаучных дисциплин / А.Р. Камалеева, Н.А. Ноздрин // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - Вып. 62. – Ч. 1. - С. 132–136.
6. Конструкты понятийно-когнитивного моделирования в практике изучения учебного материала: учебное пособие; коллектив авторов; под научной редакцией д.пед.н., доцента А.Р. Камалеевой. - Казань: Изд-во ФГБНУ «ИППСП», 2019. - 61 с.
7. Мухаметзянова Л.Ю. Формирование гуманистической концептосферы обучающихся в логике когнитивной образовательной парадигмы / Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 5 (136). - С. 56–60.
8. Масленникова В.Ш. К проблеме когнитивного моделирования воспитательной деятельности в условиях цифровизации высшего образования / В.Ш. Масленникова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2019. - № 2(102). - С. 134–140.

9. 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.
10. Tregubova T.M. Teachers' professional development in the process of workers' training for Worldskills championships' participation / T.M. Tregubova, I.N. Ainoutdinova, Y.M. Tregubov, A.B. Nikolaeva // ARPHA Proceedings IFTE-2019: V International Forum on Teacher Education, Part I: Teacher Education and Training, pp. 725–734.
11. Shibankova L.A. et al. Institutional mechanisms of University teacher professional development / L.A. Shibankova, A.V. Ignatieva, I.A. Belokon, S.M. Kargapoltsev, E.A. Ganava, E.A. Beroeva, S.N. Trubenkova, E.B. Kozlova // Humanities and Social Sciences Reviews. – 2019. - Vol 7, No 4. - pp 1061–1068.
12. Гильмеева Р.Х. Обеспечение системы профессионального роста педагога на основе международных требований к подготовке кадров / Р.Х. Гильмеева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2019. - № 5(105). - С. 137–142.
13. Козлов В.Е., Левина Е.Ю., Хусаинова С.В., Шибанкова Л.А. Модель научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов по подготовке кадров / В.Е. Козлов, Е.Ю. Левина, С.В. Хусаинова, Л.А. Шибанкова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. - № 2. - С. 107–115.
14. 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. - 2019. - № 6(137). - С. 122–132.
15. Хусаинова С.В., Палеха Е.С., Галиева Р.О., Хакимзянов Р.Н. Девиантность VS экстремизм: термины, предпосылки, исследования / С.В. Хусаинова, Е.С. Палеха, Р.О. Галиева, Р.Н. Хакимзянов // Сборник статей «Актуальные проблемы

отклоняющегося поведения лиц склонных к терроризму». - Изд-во: ФГБНУ «ИППСП», 2019. – 78 с.

16. Хусаинова С.В., Хакимянов Р.Н. Исследование психологических особенностей личности склонной к девиантному поведению / С.В. Хусаинова, Р.Н. Хакимянов // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 6 (137). - С. 195–200.

17. Хусаинова С.В. Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник статей / С.В. Хусаинова // Материалы международной научно-практической конференции, 8–10 октября 2019 г.; под редакцией Коврова В.В. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. – С. 225–229.

18. Палеха Е.С. Когнитивное моделирование ценностей и антиценностей: лингвopsихологический

аспект девиантности: сборник / Е.С. Палеха // Когнитивное моделирование в профессиональном образовании / Материалы Международной научно-практической конференции (24 октября 2019 года). – Казань: ФГБНУ «ИППСП», 2019. – С. 125–131.

19. Галиева Р.О., Палеха Е.С. Предпосылки радикализации и вовлечения учащейся молодежи в деятельность террористических организаций / Р.О. Галиева, Е.С. Палеха // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 3(134). - С. 108–113.

20. Галиева Р.О., Хакимянов Р.Н. Психологические особенности лиц, отбывающих наказание в исправительных учреждениях за преступления террористического характера / Р.О. Галиева, Р.Н. Хакимянов // Ислам: личность и общество. - 2019. - С. 22–27.

References:

1. Cognitive modeling in the system of higher education in the context of digitization: monograph / R.H. Gileeva, A.R. Kamaleeva, E.Yu. Levina, V.Sh. Maslennikova, L.Y. Mukhametzyanova, S.G. Nikulin, R.R. Sharhemullina; under the editorship of V.Sh. Maslennikova. - Kazan: IPPSP, 2019. - 156 c.

2. Levina E.Yu. Digitalization-a condition or an epoch of development of the higher education system? / E. Yu. Levina // Kazan pedagogical journal. - 2019. - № 5(136). - Pp. 8-14.

3. Kamaleeva A.R., Mukhametzyanova L.Yu. Algorithm of step-by-step cognitive modeling in natural science and humanitarian components of professional education / A. R. Kamaleeva, L. Yu. Mukhametzyanova // Bulletin of the Chuvash state pedagogical University. I. Ya. Yakovleva. - 2019. - №. 1. - Pp. 129-137.

4. Levina E.Yu. Cognitive management for higher education institutions: a concept. – Kazan: IPPSP, 2019. - 28 p.

5. Kamaleeva A.R. Scientific and methodological foundations of building a knowledge construct as a result of conceptual modeling of the content of natural science disciplines / A.R. Kamaleeva, N.A. Nozdrina // Problems of modern pedagogical education. - 2019. - Vol. 62. - Part 1. - Pp. 132-136.

6. Constructs of conceptual and cognitive modeling in the practice of studying educational material: a textbook; a team of authors; under the scientific editorship of D. PED.n., associate Professor A.R. Kamaleeva. Kazan: IPPSP, 2019. - 61 p.

7. Mukhametzyanova L.Yu. Formation of the humanistic conceptsphere of students in the logic of cognitive educational paradigm / L.Yu. Mukhametzyanova // Kazan pedagogical journal. - 2019. - No. 5 (136). - Pp. 56-60.

8. Maslennikova V.Sh. On the problem of cognitive modeling of educational activity in the conditions of digitalization of higher education / V.Sh. Maslennikova // Bulletin of the Chuvash state pedagogical University. I. Ya. Yakovleva. - 2019. - №. 2 (102). - Pp. 134-140.

9. Scientific and methodological support for professional growth of a teacher in training: a scientific and methodological guide / R.H. Gilmeyeva, E.Yu. Levina,

T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of V.E. Kozlov, S.V. Khusainova. - Kazan: "Institute of pedagogy, psychology and social problems", 2019. - 156 p.

10. Tregubova T.M. Teachers' professional development in the process of workers' training for Worldskills championships' participation / T.M. Tregubova, I.N. Ainoutdinova, Y.M. Tregubov, A.B. Nikolaeva // ARPHA Proceedings IFTE-2019: V International Forum on Teacher Education, Part I: Teacher Education and Training, pp. 725-734.

11. Shibankova L.A. et al. Institutional mechanisms of University teacher professional development / L.A. Shibankova, A.V. Ignatieva, I.A. Belokon, S.M. Kargapol'tsev, E.A. Ganaeva, E.A. Beroeva, S.N. Trubenkova, E.B. Kozlova // Humanities and Social Sciences Reviews. – 2019. - Vol 7. - № 4. – Pp. 1061-1068.

12. Gilmeyeva R.H. Providing a system of professional growth of a teacher based on international requirements for training / R.H. Gilmeyeva // Bulletin of the Chuvash state pedagogical University. I.Ya. Yakovleva. - 2019. - №. 5 (105). - Pp. 137-142.

13. Kozlov V.E., Levina E.Yu., Khusainova S.V., Shibankova L.A. Model of scientific and methodological support of professional growth of teachers in training / V.E. Kozlov, E.Yu. Levina, S.V. Khusainova, L.A. Shibankova // Bulletin of the Chuvash state pedagogical University. I.Ya. Yakovleva. – 2019. - №. 2. - Pp. 107-115.

14. Shibankova L.A. the Role and place of socio-psychological readiness for innovation in the system of professional growth of a teacher / T.G. Navazova, I.S. Bubnova, O.B. Pirozhkova, L.A. Shibankova // Kazan pedagogical journal. - 2019. - №. 6(137). - Pp. 122-132.

15. Khusainova S.V., Palekha E.S., Galieva R.O., Khakimzyanov R.N. Deviance VS extremism: terms, prerequisites, research / S.V. Khusainova, E.S. Palekha, R.O. Galieva, R.N. Khakimzyanov // Collection of articles "Actual problems of deviant behavior of persons inclined to terrorism". - Kazan: IPPSP, 2019. - 78 p.

16. Khusainova S.V., Khakimzyanov R.N. Research of psychological features of the person inclined to deviant behavior / S.V. Khusainova, R.N. Khakimzyanov // Kazan pedagogical journal. - 2019. - №. 6 (137). - Pp. 195-200.

17. Khusainova S.V. Prevention of deviant behavior of children and youth: regional models and technologies: collection of articles / S.V. Khusainova // Proceedings of the international scientific and practical conference, October 8-10, 2019; edited by Kovrov V.V.-Simferopol: it "ARIAL", 2019. - Pp. 225-229.

18. Palekha E.S. Cognitive modeling of values and anti-values: the linguopsychological aspect of deviance: a collection / E.S. Palekha // Cognitive modeling in professional education / Proceedings of the International scientific and practical conference (October 24, 2019). –

Kazan: FEDERAL state budgetary institution "IPSP", 2019. - Pp. 125-131.

19. Galieva R.O., Palekha E.S. Prerequisites for radicalization and involvement of students in the activities of terrorist organizations / R.O. Galieva, E.S. Palekha // Kazan pedagogical journal. - 2019. - №. 3(134). - Pp. 108-113.

20. Galieva R.O., Khakimzyanov R.N. Psychological features of persons serving sentences in correctional institutions for crimes of a terrorist nature / R.O. Galieva, R.N. Khakimzyanov // Islam: personality and society. - 2019. - Pp. 22-27.

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

13.00.08 Теория и методика профессионального образования

19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии



АНОНС

Уважаемые читатели!

С 2020 года мы открываем новую рубрику нашего журнала, создавая площадку для научных педагогических дискуссий. Убеждены, что разнообразие научной мысли дает дорогу прогрессу, а научные споры создают информационное поле для формирования новых идей. Теория российского образования зарождалась в дискуссиях и конфликтах, в спорах и ссорах. Таковы условия любого научного поиска, во многом утраченные сегодня.

Специально для нашего журнала доктор философских наук, член-корреспондент РАО Смирнов И.П. подготовил большой цикл статей с новой трактовкой научного наследия неоправданно забытых классиков педагогики (П. Каптерев, В. Вахтеров, С. Шацкий, К. Вентцель, Н. Иорданский и др.) и критическим анализом причин отклонения современной школы от выработанных ими принципов свободного образования.

Автор считает, что воспринять провозглашенную классиками идею свободной, подчиненной обществу, но не государству, школы сегодня сложно. Такой она может стать только в открытом, свободном, идеологически многополярном обществе. Задача школы - строго научное образование, она должна быть освобождена от любых политических установок, любых субъективных факторов. А учитель не имеет права навязывать свои взгляды и пристрастия, его задача - помощь в усвоении выработанных наукой знаний.

Цикл статей Смирнова И.П. в своей совокупности разрушает присущее многим историкам представление о мирных процессах становления педагогики и о её классиках как плеяде единомышленников, которые только поддерживали и развивали идеи друг друга. Свободные дискуссии, с которых начиналось становление педагогики как науки, по мнению автора, перестают быть ведущей формой ее развития. Он фиксирует паралич критической мысли и утрату демократических принципов развития образования. Прочитав цикл статей, читатель сам сделает вывод - прав ли автор.

Редакция Казанского педагогического журнала

Философия образования: современный взгляд

УДК 37

О педагогическом наследии И. Канта: научный диалог

On the pedagogical heritage of I. Kant: a scientific dialogue

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

Хомич А.Л., фрилансер, prmlotto@seznam.cz

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

Khomich A., freelancer, prmlotto@seznam.cz

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.002

Ключевые слова: И.Кант, педагогическое наследие, философия образования, формирование личности, религия и образование.

Keywords: I. Kant, pedagogical heritage, philosophy of education, personality formation, religion and education.

Аннотация. В форме научного диалога авторы статьи: доктор философских наук, член-корреспондент РАО Игорь Павлович Смирнов (Россия) и доктор технических наук Александр Леонидович Хомич (Белоруссия) раскрывают педагогические аспекты философского наследия И. Канта. В основу диалога положены лекции Канта «О педагогике» и ряд других его трудов.

Авторы формулируют и обосновывают вывод о том, что любая форма познания бытия, человека и мира выводит ученого на проблемы воспитания и образования. В трудах всех мыслителей прошлого и настоящего обнаруживаются аспекты педагогики, что позволяет обобщить и представить закономерности и тенденции развития образования, его ключевую миссию - формирование личности, а не производителя.

Иммануил Кант (1724-1804 г.г.) - гениальный мыслитель, родоначальник немецкой классической философии родился в Кенигсберге (ныне - Калининград) в небогатой семье ремесленника. Работал домашним учителем, позднее защитил диссертацию и получил докторскую степень, преподавал в университете. Творчество Канта разносторонне: ему принадлежат труды по естественным наукам, астрономии, педагогике и мирозданию в целом. В трактате «К вечному миру» он прописал культурные и философские основы будущего объединения Европы в семью просвещённых народов.

Abstract. In the form of a scientific dialogue, the authors of the article: Doctor of Philosophy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Igor Pavlovich Smirnov (Russia) and Doctor of Technical Sciences Alexander Leonidovich Khomich (Belarus) reveal the pedagogical aspects of the philosophical heritage of I. Kant. The dialogue is based on Kant's lectures "On Pedagogy" and a number of his other works.

The authors formulate and justify the conclusion that any form of knowledge of being, man and the world brings the scientist to the problems of upbringing and education. In the writings of all thinkers of the past and present, aspects of Pedagogy are found, which allows us to generalize and present the laws and trends of the development of education, its key mission is the formation of an individual, not a producer.

Immanuel Kant (1724-1804), a brilliant thinker, the founder of German classical philosophy, was born in Koenigsberg (now Kaliningrad) in a poor artisan family. He worked as a home teacher, later defended his thesis and received a doctorate, taught at the University. Kant's work is versatile: he owns works on the natural sciences, Astronomy, Pedagogy and the universe as a whole. In the treatise "Towards Eternal Peace," he outlined the cultural and philosophical foundations of the future unification of Europe into a family of enlightened peoples.

Иммануил Кант — это философ просвещения (К. Поппер)

И.С. Хотел бы поделиться с вами одним любопытным наблюдением. Если углубиться в труды любого из людей, отнесенных историей к категории великих, обязательно находишь у них мысли об образовании и воспитании.

А.Х. Например?

И.С. Самый простой пример – наш Лев Толстой. Отмеченный немеренной славой великого романиста, он вошел в историю и как основоположник «теории свободного воспитания». Или «отец русской хирургии» Н.И. Пирогов, который перевернул цели образования - они состоят в «воспитании человека», а не производителя. О нем говорили, что «он во время войны резал руки и ноги, а после войны приставляет головы». Кстати, оба не только размышляли об образовании, но и преподавали.

А.Х. Ваш ряд легко продолжить, особенно если обратиться к трудам философов и историков: Бердяев, Соловьев, Ницше, Кант, Поппер...

И.С. Ряд будет бесконечен. Давайте остановимся на одном из них.

А.Х. В контексте нашего рассуждения лучше всего, думаю, выбрать Иммануила Канта как личность, наиболее разностороннюю. Для многих он сухой философ-теоретик и затворник, думая над понятиями которого: «вещь в себе», «чистый разум» или его формулой «мир конечен, но не имеет границ», можно сломать голову. Однако, его первая значительная книга «Всеобщая естественная история и теория неба» [1] имела естественно-научную направленность и содержала формулировку теории, именуемой как «кантовско-лапласовская гипотеза о происхождении Солнечной системы».

И.С. Добавлю, будучи профессором Кёнигсбергского университета, Кант преподавал обширный цикл дисциплин - математических, физических, философских. В его ранних трудах раскрываются причины землетрясений, приливов и отливов, происхождение Солнечной системы, генеалогия животных.

А.Х. А тема его магистерской диссертации – «Об огне». И только на позднем этапе (примерно с 1770 г.) он перешел к проблемам гносеологии, познания, воспитания, то есть к философии.

И.С. Мне остается осветить еще одну сторону его таланта, педагогическую. Один из самых влиятельных философов прошлого столетия Карл Поппер назвал Канта философом просвещения [2]. У Канта, как известно, есть работы, прямо посвященные образованию и воспитанию. Среди

них обычно выделяют Лекции «О педагогике». Перевод их сделан академиком РАО Б.М. Бим-Бадом [3]. Есть и небольшая работа-эссе под названием «Ответ на вопрос: Что такое просвещение?» [4].

А.Х. Сразу же напрашивается обобщение: любая форма познания бытия, человека и мира не может не выводить на проблемы педагогики и образования. Сократ, Гераклит, Демокрит...кто из них не был педагогом? Вспомним школу *Пифагора или Академию Платона*. От них и пришли к нам названия образовательных учреждений: «школа», «гимназия», «академия».

И.С. Кант это тоже подтверждает. Девять лет работы «домашним учителем» и 39 лет - в университете. У великого философа - 48 лет педагогического стажа, как сказали бы сегодня.

А.Х. В его педагогической биографии есть одна интересная деталь. Вначале Кант был принят на работу экстраординарным (т.е. получающим деньги только от слушателей, а не по штату) доцентом и только спустя 15 лет назначен на пост «ординарного профессора». Существовал такой институт профессоры, куда включали самых выдающихся ученых.

И.С. В России он сейчас стал возрождаться в крупных университетах. В Высшей школе экономики, например, есть даже Коллегия ординарных профессоров из числа самых мудрых преподавателей. Она нацелена на выработку стратегии развития этого Университета.

А.Х. Канта называют родоначальником немецкого классического идеализма, «Кёнигсбергским мыслителем». Между тем, *прошение на должность ординарного профессора в 1758 году Кант адресует императрице Елизавете Петровне.*

Кант: *«Всесветлейшая, великодержавнейшая императрица, самодержица всех россиян, всемилостивейшая императрица и великая жена! С кончиной блаженной памяти доктора и профессора Кипке освобождился пост ординарного профессора...» (14 декабря 1758 г.).*

И.С. Это известный факт. Ведь во время Семилетней войны (1758-1762) Кёнигсберг находился под юрисдикцией российского правительства. Ныне это город Калининград. Как бы сейчас сказали, сакральный для России город. Как Херсонес в Крыму. На самом деле, и здесь история сложнее подобного утверждения.

А.Х. Выходит, великий философ одно время был нашим соотечественником? Но что бесспорно, так это глубоко почитаемое

отношение к немецкому мыслителю в ныне российском Калининграде. Установилась традиция: молодожены обязательно посещают могилу Канта у стен Кафедрального собора и возлагают цветы, как главной святыне города.

И.С. Давайте вернемся к вопросу, как Кант, будучи философом, вышел на вопросы педагогики.

А.Х. Это интересный и даже поучительный факт. Существовало правило, обязывающее термину «преподаватель». Поэтому вполне логично предъявляемое к профессорам требование знать и развивать педагогическую науку. Говорю это осознанно и убежденно, как профессор, доктор технических наук.

Лекции Канта по педагогике заключают в себе в сжатом виде результат его исследований в области различных наук. Тем они и интересны.

И.С. «Философу свойственно исследовать попутно все, что так или иначе входит в его предмет», - замечал Аристотель. А я бы добавил: и выводить из этого главную идею. Таковой, по моему мнению, в философско-педагогическом наследии Канта является идея воспитания.

Кант: «... величайшая и самая сложная задача, решение которой стоит перед человечеством, – задача воспитания» [3, с.10].

А.Х. Боже, и кто не говорил таких слов до Канта и после него?

И.С. И все же в этой, казалось бы, известной истине сохраняется интрига. И не одна. В них путаются даже великие мыслители, которых мы искренне чтим.

Возьмем И. Песталлоци: «Воспитание и только воспитание – цель школы». Добавим: и задача педагогики.

Сравним с Л. Толстым: «Воспитание насильственно ... и потому не может быть предметом педагогики».

Сент-Экзюпери: «воспитание имеет приоритет над образованием».

Закон «Об образовании в РФ» (ст.2.1): «...образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения».

А.Х. Вот с приоритетом, о чем говорит Сент-Экзюпери, мне кажется, стоит разобраться. Образовательные законы (и Белоруссии, и России - они у нас схожи) ставят на первое место образование, трактуя его как процесс воспитания и обучения. Приоритет, оказывается, размыт уже на законодательном уровне.

Кант: «позитивную функцию в воспитании выполняет обучение» [3, с.7].

И.С. Заметим, Кант рассматривает обучение как одну из функций воспитания. Вопрос о

каждого профессора Кёнигсбергского университета читать по очереди публичные лекции для студентов по педагогике два часа в неделю.

И.С. Именно по педагогике?

А.Х. Да, и в этом есть глубокий смысл. Ученое звание «профессор», как правило, присваивается за заслуги в преподавательской деятельности. В англоязычных странах термин «профессор» синонимичен приоритете воспитания имеет не абстрактно философский, а сугубо прагматический смысл. Если педагогическая наука докажет, что первично воспитание, задачи школы и других воспитывающих институтов существенно расширятся и будут претендовать на полную, а не остаточную государственную поддержку. В том числе, и бюджетную.

Сегодня же воспитательная функция оказалась «бесхозной» и превращается в одну из разновидностей коммунальных услуг. Кто хочет и, главное, может заказать воспитание для своего потомка, оплачивает его увлечения по ежегодно растущей таксе: занятия спортом, туризмом, музыкой, танцами...

А.Х. По Канту, воспитание - величайшая обязанность государства, для того и создаваемого обществом, чтобы готовить из каждого молодого человека, прежде всего Личность и только потом - Производителя. Здесь он полностью созвучен с Пироговым. В наших образовательных законах, да и в реальной жизни указанные приоритеты поменялись местами.

Кант: «Воспитание включает в себя формирование поведения и обучение» [3, с.8].

И.С. А здесь Кант еще сильнее расширяет рамки воспитания, от обучения до формирования поведения. И, что еще важнее, ответственности общества за результат воспитания.

А.Х. Воспитание, как и его часть – образование формирует поведение, но не гарантирует его соответствие декларируемым нормам и традициям. Иначе откуда бы взялись отклонения в поведении, тем более правонарушители и преступники. Выходит, надо взять под сомнение утверждение Л.Толстого: «Всякое знание действует воспитательно»?

И.С. Думаю, мысль Толстого требует уточнения. Знание, безусловно, обладает воспитательным потенциалом, но не обязательно позитивным, как это прочитывается в его контексте. Иначе как объяснить происходящие в России горячие общественные дискуссии по поводу содержания учебников, особенно гуманитарного направления, отбора 100

произведений классиков литературы и патриотических фильмов, рекомендованных школе. Тем самым, школу оберегают от «вредных» знаний.

А.Х. Вспомним и классическую метафору Д.Менделеева: «Знания без воспитания - меч в руках сумасшедшего». Образования недостаточно для воспитания. В процессе образования идет изучение законов, норм и традиций, а поведение часто отражает их слабые места, лазейки для нарушений.

Кант: *«Детей посылают в школу поначалу не столько с целью, чтобы они там чему-нибудь научились, сколько для того, чтобы они постепенно привыкли спокойно сидеть и делать то, что необходимо»* [3, с.7].

А.Х. Давайте воспроизведем до конца эту цитату из «Лекций о педагогике» Канта, чтобы его мысль была понятнее.

Кант: *В понятие «воспитание» мы включаем «уход» (присмотр, попечение), «дисциплинирование» (становление поведения) и «обучение» наряду с «формированием нравственного облика». Уход необходим младенцу, «дисциплинирование» – дошкольнику, «обучение» и «формирование нравственного облика» – детям школьного возраста»* [3, с.7].

И.С. Да, теперь понимание цели воспитания Кантом становится полным.

Оставим в стороне от нашей дискуссии достаточно понятный «уход», связанный с материнской функцией, заботами о дошкольнике. Но обратим внимание на строгое понятие «дисциплинирование».

В смысл образования оно вписывается легко. Вспомним опять Л. Толстого: «образование ... неоспоримо должно быть прививаемо народу и насилие в этом, но только в этом случае, законно». Или: «Знание - принудительно, вера - свободна?», - это уже Н. Бердяев.

Кант: *«Дисциплинирование несет чисто негативную функцию: оно – средство, противостоящее дикости в человеке? Позитивную функцию в воспитании выполняет обучение вкупе с формированием нравственного облика»* [3, с.7].

А.Х. Вряд ли следует в понятие «дисциплина» вводить только негативный смысл, это подводит к мысли о крайности, жестокости. К сожалению, дисциплина многими так и понимается. Я знаком с данными опроса, по которому 20% родителей понимают воспитание как физическое наказание [5].

И.С. А опрос на «Эхе Москвы» выявил намерение 25% слушателей пороть людей за провинности [6].

А.Х. Но дисциплина поддерживается не только с помощью наказаний за её нарушение, но и поощрений за её соблюдение. Правда и поощрения должны быть воспитывающими. А то многие родители сегодня считают, что они финансируют своих детей и, стало быть, воспитывают.

И.С. Я обратил внимание на исследование ученых Питтсбургского университета (США), в котором приняли участие 967 учеников средней школы. У детей, чьи родители использовали «жесткую вербальную дисциплину» типа крика, ругательств и оскорблений, чаще наблюдалась депрессия или проблемы с поведением. Наказания всегда провоцируют либо агрессию, либо стыд [7].

Важно уточнить, что Кант негативную функцию «дисциплины» понимает как подготовку почвы для последующей «позитивной» части воспитания - обучения.

Кант: *«Человека можно или дрессировать, школить, натаскивать или действительно просвещать. Но одной дрессировкой мы ничего не достигнем; главное, основное – научить детей думать»* [3, с.13].

А.Х. Дисциплина – это способ организации труда, в том числе и учебного. Прав был А.Луначарский, когда говорил: «Умейте занять детей - вот единственное правило школьной дисциплины».

Существует еще и понятие «самодисциплина». Кант о нем тоже говорит.

Кант: *«Благодаря самодисциплине люди подчиняются законам человечности и осознают их необходимую ограничивающую силу»* [3, с.7].

И.С. Школа - это первое рабочее место человека, когда за ним кончается «уход» (по Канту), и начинается самостоятельная жизнь. А она без самодисциплины невозможна, ибо воспитание идет в обществе, в постоянном социальном окружении.

Кант: *«Кривым и приземистым растет в поле одинокое дерево, в лесу же, напротив, именно из-за того, что ему мешают соседние деревья, оно, стремясь к воздуху и свету, вырастает высоким и стройным»* [3, с.12].

А.Х. Кант отрицает идею Руссо о человеке - «робинзоне», утверждая, что человек есть «общественный продукт». На мой взгляд, он даже несколько увлекается такой мыслью, приводя пример из животного мира.

Кант: «...стоит произвести эксперимент: взять, положим, из-под канареек половину их яиц и подменить их воробьиными, или даже посадить в гнездо на их место птенчиков молоденьких воробушков. Если при этом поместить их в такой комнате, откуда они не смогут слышать воробьев с улицы, то они научатся пению канареек, и мы получим поющих воробьев» [3;4, с.8].

И.С. Честно говоря, не могу принять подобное всерьез. Это напоминает мне известный анекдот из старой серии «Армянское радио», где утверждалось, что «воробей - это соловей, окончивший Ереванскую консерваторию». В это я также не верю.

А.Х. Я тоже не стал бы утверждать подобное, но в комментариях к Лекциям «О педагогике» Канта имеется указание на проводимые эколого-физиологические исследования, которые подтверждают это. Якобы, птенец полевого жаворонка, воспитанный вместе с поющим самцом канарейки, способен хорошо копировать песни канарейки [8].

И.С. Давайте оставим это без комментария. Возможно, кто-то из читателей проведет собственный эксперимент и сообщит нам о результатах.

А.Х. Подождите. А если провести такой эксперимент на людях? Допустим, «воробей» это человек, а «соловьи» - это средства массовой информации, которые поют ему заказанные властью песни. Если человек не слышит других голосов, как он запоет? Возможно, Кант имел в виду такое.

И.С. Здесь придется вспомнить уже не только Канта. Но и недавние для России и Белоруссии времена, когда все пели хором и ходили строем. Не будем переносить это на современность, чтобы не уйти от философии и педагогики в политику. У нас иная задача.

Кант: «Правильный план воспитания можно разработать только с общечеловеческих позиций, разве идея всеобщего блага противоречит нашим личным интересам?» [3, с.11].

А.Х. А почему у Канта здесь стоит знак вопроса, есть сомнения?

И.С. Дело в том, что чуть ранее он утверждает следующее.

Кант: «Родители пекутся о семье, правители – о государстве. Ни те, ни другие не ставят своей конечной целью всеобщее благо и то совершенство, которое является назначением человечества, и для достижения которого оно имеет необходимые предпосылки» [3, с.11].

А.Х. В таком утверждении, мне кажется, есть некоторое преувеличение, хотя в философском плане оно верно.

И.С. Я бы согласился с вами, если бы наша действительность не давала повода для сомнений. Оно проявляется, в частности, и в дискуссиях о содержании современного образования.

Например, председатель Комитета Государственной Думы РФ по безопасности Яровая И.А., анализируя образовательные программы, замечает (приведу дословно): «Если соотнести количество часов английского языка и русского языка, мы с удивлением обнаружим, что у нас уже с 1, 2, 3-го класса ребёнка учат, как гражданина глобального мира, а не как гражданина Российской Федерации. Странно» [9]. Сразу отмечу, что поддержки такой подход не получил. Сейчас растет внимание к изучению в школах второго иностранного языка.

А.Х. Посыл о национальном приоритете не вписывается и в классические теории. Вспомним, хотя бы Ф. Достоевского: «Мы предугадываем, и предугадываем с благоговением, что характер нашей будущей деятельности должен быть, в высшей степени, общечеловеческий».

И.С. В этой связи позволю себе сказать, что российская система образования сейчас находится под давлением неонационалистических теорий, смешанных с религией. Один из популярных ныне православных идеологов неоглобализма А. Дугин пишет: «Выше всего православное самосознание нации как Церкви, затем ясное понимание неделимости, целостности, тотальности и единства русского этнического организма и лишь потом, в последнюю очередь, переживание конкретной личности как самостоятельной атомарной единицы. ...В конечном счете, должен быть выдвинут радикальный лозунг: «нация все, индивидуум ничто» [10].

А.Х. Опасен не национализм, в основе которого лежит не всегда верно понятый патриотизм, а его радикальные проявления, к которым наиболее восприимчива молодежь. Мы же, как педагоги, обязаны закладывать в ней перспективу человечества. Образно говоря, всякий камешек, который мы бросаем в глубины детской души, будет в течение всей жизни человека распространять все более широкие круги своего влияния.

И.С. Интересное заявление сделал известный российский писатель В. Ерофеев: «В Западной Европе нет патриотизма среди обычного населения, но есть патриотизм среди ультраправых сил» [6].

А.Х. А как вы это понимаете?

И.С. Думаю, писатель имеет в виду, что на место узко понимаемого патриотизма начинают приходиться общечеловеческие идеи равенства наций и народов, свободы и демократии. Они, и по Ерофееву, и по Канту, должны определять цели воспитания и образования.

Национализм можно определить как радикальное проявление патриотизма. Так же как любая религия, он несет в себе гуманистический заряд до тех пор, пока не становится радикальным как, к примеру, исламский фундаментализм. Патриотизм тоже двустороннее качество. Он появляется только тогда, когда тебя начинают любить государство, и рождается только на такой взаимной основе.

Не могу не вспомнить в этой связи меткий афоризм известного ныне писателя Дмитрия Быкова: «Миграция - это не только когда человек выезжает из страны, но и когда страна выезжает из-под него».

Кант: «Создание теории воспитания – прекрасный идеал, и не беда, если мы не в состоянии осуществить его немедленно. Мы не должны считать эту идею несбыточной и порочить ее как прекраснодушное мечтанье только потому, что при ее осуществлении возникают трудности и препятствия» [3, с.9].

А.Х. Да, Кант часто возвращается к мысли об устремленности образования в будущее. Воспитание, по Канту, не только взаимодействие воспитуемого с воспитателем, но и взаимодействие воспитуемого со всем человечеством. А образование имеет право на существование как один из видов теории и практики изготовления будущего. Ведь вчерашние знания не годятся для завтрашних дел.

И.С. Эту мысль повторял и Л.Толстой, который чтит Канта и даже опубликовал специальную подборку изречений из кантовских произведений со своими комментариями к ним: «...надо воспитывать детей применительно не к (испорченному) настоящему, а к будущему, возможно лучшему, состоянию человеческого рода, т.е. к идее человечества и его полному назначению» [11, с.51]. В современной педагогике и реальной жизни это пока не так.

Кант: *Иного назначения педагогика не имеет, как только помочь плохо воспитанному человеку не воспроизводить в своем воспитании собственных недостатков* [3, с.11].

А.Х. С Кантом по многим положениям его теории часто и довольно остро спорил его современник и соотечественник писатель-сатирик Жан-Поль (Рихтер). Но по данному пункту был целиком с ним согласен. В романе «Левана» он писал: «воспитатель работает над тем, чтобы

каждый воспитанник был не чем иным, как повторением его собственного Я. Воспитатель старается отпечатать и перепечатать свое изображение на беззащитных и бесформенных мягких детских душах. Дай Бог, чтобы это редко удавалось».

Кант: *«Родители обычно воспитывают своих детей таким образом, чтобы они могли приспособиться к современным им жизненным условиям, какими бы плохими они не были»* [3, с.11].

И.С. Выходит не прав А.Макаренко, утверждавший: «Настоящая педагогика - это та, которая повторяет педагогику нашего общества?»

А.Х. Думаю, что это несколько политизированное заявление, что, впрочем, можно понять и объяснить атмосферой того времени. Но не принять. Если перебирать классиков, то компромисс можно найти у Конфуция: «Тот, кто, обращаясь к старому, способен открыть новое, достоин быть учителем».

И.С. Согласен. Мысль Конфуция можно принять как компромисс.

Кант: *«При современном воспитании человек не вполне достигает цели своего бытия, ибо люди живут в совершенно неравных условиях»* [3, с.9].

А.Х. Сказанное Кантом два века назад не только приложимо к нашему времени, но и обострено настоящим. Философы и политики спорят о высоком, придумывают названия новой эпохе: постиндустриальная, информационная...

А сегодня в мире еще 30 миллионов человек находятся в рабстве; 76% рабства приходится на 10 стран. Чаще всего рабами становятся женщины и дети. 350 тысяч детей-солдат воюют в вооруженных группировках 22 стран, в том числе в Сирии [12]. Современный мир полыхает военными конфликтами. Кого можно воспитывать в таких условиях?

И.С. У Канта об этом тоже есть строки. *«Правители нередко смотрят на свой народ как на часть животного царства и обеспокоены лишь тем, чтобы народ размножился. Если они и принимают во внимание образовательную деятельность, то исключительно с корыстной целью эффективнее использовать трудовые умения и навыки своих подданных»* [3, с.11].

В этой связи Кант задается вопросом: нравственен ли человек по своей природе или злобен? И вот его ответ.

Кант: *«Ни то, ни другое! Ибо из рук природы он выходит нейтральным в нравственном отношении существом. В то же время у*

человека имеются исходные предпосылки ко всем порокам, поскольку к ним склоняют его влечения и инстинкты, хотя бы он и противопоставлял им разум» [3, с.39].

А.Х. Педагогика, как наука, призвана корректировать и компенсировать отрицательные стороны самопроизвольного воспитательного процесса. И к этому воспитатели должны быть готовы. Думаю, потому во времена Канта и существовало правило, обязывающее каждого профессора регулярно выступать с публичными лекциями по педагогике, о чем мы говорили в начале дискуссии. «Воспитатель должен быть воспитан» (К. Маркс).

Кант: «Что пока что в наших силах, так это разработка плана целенаправленного воспитания» [3, с.9].

И.С. Другими словами, важно развивать научную педагогику. Полезно вспомнить, что в некоторых странах педагогика вводилась в учебный план средней школы в качестве обязательного предмета. Так, в женских гимназиях России 60-х годов XIX века, окончившим семь классов давалось право быть учительницами начальной школы, а выпускницы восьмого класса получали диплом домашних учительниц. В советской педагогике широко обсуждалась проблема всеобщего педагогического образования (В.Н. Марков, С.М. Ривес, А.М. Гельмонт).

Кант: «Воспитание бывает либо механическим, либо рациональным. Воспитание называется механическим, если мы узнаем из опыта, случайно, вредно или полезно что-либо для человека. Если воспитание призвано развивать человеческие задатки, то искусство воспитания (педагогика) должно быть рациональным» [3, с.11].

А.Х. Кант не останавливается на этом и разделяет воспитание на общественное (школа) и частное (семейное). Первое осуществляет только передача знаний. Второе - учит применять полученные знания на практике. И далее (внимание!) Кант дает не бесспорное, но заслуживающее обсуждения положение.

Кант: «Целью общественного образования должно быть повышение качества семейного воспитания» [3, с.14].

И.С. Пожалуй, это одно из принципиальных положений педагогического наследия Канта. Не формальное взаимодействие с родителями, ради административного отчета о создании родительского совета при школе. А возвращение к институту попечительских советов, которые в XIX-XX веках определяли стратегию развития образования и содержание обучения. Такие

родительские советы с полной подотчетностью им администрации школы сегодня существуют, например, на родине Канта - в современной Германии.

А.Х. Без приоритета семьи и общества в целом над так называемой государственной образовательной политикой, образование вырождается в искусственно созданные формы, теряет ориентиры. Отсюда губительное для будущего замыкание образования в национальных границах, раздувание патриотизма до национализма. Кстати, в условиях разобщенности государства и общественных институтов деформируется и институт семейного воспитания.

Кант: «Семейное воспитание? не только очень часто возрождает ошибки, унаследованные от прошлого семьи, но и имеет тенденцию закреплять и усугублять их в новых поколениях» [3, с.15].

И.С. Такие ошибки сейчас начинают осознаваться и исправляться, что особенно заметно просматривается в профессиональном образовании. Например, начали разрабатываться профессиональные стандарты, содержание которых определяет не министерство, а союзы работодателей. В их лице общество определяет заказ на современного специалиста. Уверен, такой подход будет воспринят всеми уровнями образования. Правда, сегодня это всего лишь хорошая идея, лишь вектор, но у него уже есть верное направление.

Кант: «Идея – не что иное, как понятие о совершенстве, еще не реализованном на практике» [3, с.9].

А.Х. Хотел бы заметить, что приоритет родителей, общества заложен в глубоких общечеловеческих традициях. Из древнеиндийских заповедей родились Законы Ману (прародитель человечества), где написано: «Отец стоит выше сотни учителей, мать стоит выше сотни отцов. Бесчестен тот, кто не почитает родителей».

И.С. Мы не можем оставить без внимания мысли Канта о религии и образовании. Учитывая время, в которое он жил и творил. И еще потому, что и здесь его рассуждения поучительны для дня сегодняшнего. «Кант искал одну истину и не останавливался ни перед чем» (А.Герцен).

Кант: «Целесообразно ли внушать детям раннего возраста религиозные понятия? Об этом очень многие спорили в педагогике. Но следует ли молодого человека, который еще не знает окружающего мира, подводить к действительному пониманию теологии?» [3, с.39].

А.Х. Мне ближе позиция Канта. Задумаемся, в состоянии ли молодежь, не усвоившая еще понятие человеческого долга, постичь непосредственные обязанности по отношению к Богу?

Кант: *«Важно, чтобы дети – да и мы сами – не произносили всуе имя Божие. Даже если его употребляют при пожеланиях счастья, даже с благочестивой целью, то и это, в сущности, – злоупотребление святым именем. Человек должен испытывать благоговение при упоминании имени Божьего, упоминании редком и никогда не легкомысленном»* [3, с.41].

И.С. Да и сам Кант в Лекциях «О педагогике» вспоминает, что Ньютон никогда не произносил имени Божьего, на время не приостановившись и не задумавшись над ним.

Кант: *«Несомненно, целесообразнее, чтобы дети не принимали участия в богослужении и даже не слышали самого имени Божия прежде, чем их ознакомят с целями и назначением человека, разовьют их способность критически мыслить, дадут им развернуто информацию о мироздании, – и тогда лишь впервые введут понятие высшего существа, законодателя»* [3, с.39].

И.С. Пару слов о критическом мышлении. Известно, что религия основана на вере, своего рода стереотипах. Закреплять стереотипы в молодом возрасте человека еще не развившего мышление непродуктивно и может сформировать привычку к линейному мышлению.

А.Х. Джефф Хокинс, один из самых известных разработчиков компьютеров в Силиконовой долине утверждает, что создание стереотипов – это врожденное свойство мозга. Для предотвращения ущерба, наносимого стереотипами, при воспитании детей нужно учить их распознавать ложные стереотипы, проявлять больше эмпатии и скептицизма, развивать навыки критического мышления [13]. У другого «силиконового» гения Стива Джобса девизом жизни были слова: «Думай иначе».

Кант: *«Если не соединять религии с нравственностью, то религия сводится к вымогательству милости»* [3, с.40].

И.С. Религия, в своей сущности, и есть правила нравственности. Но она же, нравственность, предполагает наличие естественного любопытства, стремления не «поверить», а «познать». Школа, образование не могут обходиться нравочениями и уходить от глубинного вопроса: «Что есть бог?».

А.Х. Английский философ, Нобелевский лауреат Бертран Рассел в книге «Почему я не христианин», дает свое понимание бога. «Все, что

мы видим в этом мире, имеет причину; идя по причинной цепи вглубь, вы непременно должны прийти к первопричине, и этой-то первопричине вы и присваиваете имя бога» [14]. И хотя сам Рассел подвергает сомнению идею причинности, мне представляется, что перед встречей с богом, дети должны мысленно, без страха вторжения в сакральность, пройти по всему пути причинности. Помочь в этом им должна школа.

Кант: *«И все же не следует начинать с богословия. Религия, построенная только на богословии, никогда не может содержать в себе ничего нравственного. Такая религия, с одной стороны, питает страх, с другой – виды на награду, и тогда она представляет собой одно только суеверное поклонение. Итак, нравственность должна предшествовать, богословие следовать за ней, и это называется религией»* [3, с.40].

И.С. Призыв «учить детей бояться бога всегда и везде», потому как без страха божьего никакой метод воспитания не эффективен, неприемлем и противоречив.

Кант: *«Бесконечно важно с ранних лет вызвать у детей отвращение к пороку не на том основании, что порок запрещен Богом, а на том, что порок отвратителен сам по себе»* [3, с.13].

А.Х. Далее Кант поясняет эту мысль.

Кант: *«Ведь иначе дети легко приходят к мысли, что, если бы только Бог не запрещал, то, пожалуйста, было бы вполне и всегда позволительно поступать плохо и что поэтому Бог, вероятно, может время от времени снимать в порядке исключения свой запрет»* [3, с.13].

И.С. Однажды Папа Франциск рассказал огромной толпе прихожан о том, что его порою тянет задремать во время молитвы. «Иногда меня клонит в сон после тяжелого дня, но бог относится к этому с пониманием» [15], - объяснил он, изрядно развеселив собравшихся. В шутке Понтифика тонкий намек на то, что нравственность человека управляется не страхом божьим, а собственным осознанием греха.

А.Х. Нам важно донести до читателя ясную мысль о том, что Кант не предлагал и не ограничивал роль религии в общественной жизни. Он лишь искал ее место в педагогике образования, в воспитании. По-сути, если вдуматься, Кант учил примерно тому же, чему учили библейские пророки и восточные гуру.

В своем эссе «Ответ на вопрос: Что такое просвещение?», Кант пишет.

Кант: *«Каждому гражданину, прежде всего священнику, нужно было бы предоставить свободу в качестве ученого публично, т. е. в своих*

сочинениях, делать замечания относительно недостатков в существующем устройстве» [4, с.29-37].

И.С. А это уже пример поиска Кантом места религии в обществе. Кстати, сегодня в России священнослужители приглашаются и активно участвуют в экспертизе учебников, прежде всего, по гуманитарным предметам. Это помогает уходить от ложных посылок, искать истину.

Кант: «Допустима ли ложь во спасение? Нет! Нельзя помыслить себе решительно ни одного случая, когда была бы оправдана ложь. А уж лгать детям – самое последнее дело» [3, с.37].

И.С. Мне кажется, мы должны предвосхитить еще один вопрос читателей. Говоря о таких гигантах мировой философско-педагогической мысли, как Фридрих Ницше, Иммануил Кант..., важно показать, как и где они рождаются. И что еще важнее, как рождается в обществе запрос на их исследования. Иначе может сложиться впечатление о мыслителях как о богатых, изнывающих от безделья меценатах, которым от смертельной скуки оставалось только мечтать и философствовать.

А.Х. Первоисточки всегда важны. Тем более, что судьбы Ницше и Канта имеют немало схожих моментов.

Оба имели сложное детство, воспитывались без отцов. В 13 лет Кант потерял и мать, и это при том, что в семье было 11 детей. Исповедник матери (к вопросу о роли церкви!) заметил одаренность мальчика и устроил его в латинскую школу, где Кант проучился с 8 до 16 лет. Позднее он с «содроганием и ужасом» говорил о «рабстве детства», вспоминая школьные годы. Но, возможно, школа с тупой зубрежкой латинского языка и воспитала в нем волю, прилежание. И веру в способности человека.

Кант: «Имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения» [4, с.1].

И.С. Оба в начале жизни просто бедствовали. Андрей Кончаловский в очерке о Канте писал: «Зарабатывал, чем придется. От репетиторства до игр на бильярде и в карты. Иногда, чтобы выйти в город, он просил у друзей ботинки, своих не было. От такой жизни можно запросто стать философом».

А.Х. Оба обладали слабым здоровьем. Ницше после 35 лет практически потерял зрение, «не видел на расстоянии трех шагов впереди себя». Кант был человеком небольшого роста и тщедушного телосложения.

И.С. Оба не были женаты, хотя и не были женоненавистниками. Кант, якобы, говорил: «Когда я хотел иметь жену, не мог её содержать, а когда уже мог – то не хотел».

А.Х. Оба любили хорошее вино и красивых женщин. Рассказывают, что Кант часто обедал у купца Мотерби и при этом всегда усаживал рядом с собой одну из хорошеньких обитательниц дома. Девушке он открыто говорил, что, глядя на неё, получает эстетическое удовольствие. Женщин Кант сажал всегда справа от себя. Левым глазом он почти ничего не видел (еще одно сходство со слабозрячим Ницше).

Но у Канта были и свои особенности. Какую из них бы вы выделили как главную?

И.С. Ну, конечно, его пунктуальность, перераставшую в болезненный педантизм. Об этом ходили легенды. Это был человек – маятник.

Жители Кенигсберга сверяли время не по часам на городской ратуше, а по времени, когда философ Кант выходил на прогулку. За полвека он опоздал на прогулку только два раза: когда зачитался Руссо и когда был взволнован вестью о Французской революции. И каждый день его сопровождал верный слуга, отставной солдат Лампе, непременно с зонтом.

Кант: «Что касается формирования характера, то здесь самое главное – постоянно помнить, что дисциплина не есть рабство» [3, с.21].

А.Х. Подъем – ровно в 5 часов утра. Лекции – в семь утра! Следуя собственному диетическому методу, Кант ел один раз в день.

Нарушить порядок – трагедия. Когда слуга не вовремя принес обед, Кант наорал на него и тут же сам схватился за сердце. У него случился настоящий сердечный приступ!

Кант никогда не обедал в одиночестве, объясняя тем, что не хочет оставаться наедине со своими мыслями, а в компании он отдыхает.

И.С. Много раз Канту предлагали сменить кафедру на более выгодную. Но он отверг все предложения. Говорят, что Кант никогда не пересекал границ Восточной Пруссии. Поэтому к прозвищу «Кёнигсбергский мыслитель» добавляли «Прусский затворник».

Кант: «Благо мира должно радовать их (детей) даже и тогда, когда оно не приносит выгоды ни их отечеству, ни им лично» [3, с.43].

А.Х. Кант обладал огромным даром убеждения. Библиографы вспоминают такую историю его знакомства со своим лучшим другом английским купцом Грином. Однажды, прогуливаясь, Кант услышал, как некая компания живо обсуждала конфликт между сторонниками

независимости США и британскими войсками. Философ присоединился к обсуждению и выразил полное одобрение борцам за свободу. В компании был и Грин, который посчитал, что Кант оскорбил его патриотические чувства и вызвал того на дуэль. Философ смело принял вызов, но попросил разрешения закончить свою мысль. Мысль была настолько глубока, верна и обоснована, что Грин отказался от своих намерений и пожал Канту руку. С тех пор они были неразлучны. Кстати, Грин и привил ему свойства пунктуальности.

И.С. Должен уточнить. Мне приходилось много раз бывать в Германии и могу утверждать: пунктуальность - не индивидуальная черта Канта, а национальная традиция немцев. Порою испытываешь «культурный шок», когда видишь немыслимое терпение, с каким они ожидают на перекрестке зеленого сигнала светофора, даже когда в зоне видимости нет ни одного авто. Очередь для них святое, никто не может пройти вперед без общего согласия. Немцы предпочитают прийти раньше, чем опоздать. Ремонт дорог и домов, уборка подъездов, вывоз мусора - всё строго по графику.

По итогам недавнего опроса более половины немцев не желают терпеть и пятиминутного опоздания партнера; 36% готовы смириться с опозданием на 15 минут лишь после его извинения и при наличии уважительных причин; только 7% опрошенных готовы ждать до получаса.

А.Х. А я добавлю: в этом «секрет» прогресса Германии и успех торговой марки «made in Germany».

И.С. Возвращаясь к Канту, стоит заметить, что именно жёсткий режим позволил ему пережить всех своих друзей. Говорят, он сам отвел себе 80 лет жизни и умер, не дожив до срока всего 2 месяцев.

А.Х. Здесь можно говорить о педагогике самотворения нравственного интеллекта, способного критиковать себя, сознательно дисциплинировать себя, знать и свои возможности, и свою ограниченность.

И.С. Поппер сравнивал Канта с Сократом. Оба обвинялись в покушении на

государственную религию и в нравственном развращении молодежи. Оба считали себя невиновными и оба боролись за свободу мысли. Свобода для них значила нечто большее, чем просто отсутствие насилия: свобода для них была единственно достойным образом жизни. «Кант показал, что каждый человек свободен: не потому, что он рождается свободным, а потому, что он рождается уже обремененным - обремененным ответственностью за свободу своего решения» [2, с.3].

А.Х. И еще Поппер описал картину прощания с Кантом, как он его называл, «философом просвещения»: «этот сын ремесленника был похоронен, как король. Когда по городу распространился слух о смерти философа, толпы людей устремились к его дому. В течение многих дней с утра и до позднего вечера сюда съезжались толпы народа. В день похорон все движение в Кенигсберге было приостановлено. Под звон колоколов всего города за гробом следовала необозримая вереница людей. Жители Кенигсберга никогда не видели такой похоронной процессии. По мнению Поппера, сограждане шли за гробом Канта в знак благодарности своему учителю за провозглашенные им человеческие права, принципы равенства перед законом, космополитизма, вечного мира на земле и, что, может быть, важнее всего - самоосвобождения посредством знания» [2].

Академик Б. Бим-Бад (переводчик работ Канта): «Педагогическое значение всех трудов Канта для нашего времени превосходит и неогуманизм, и филантропинизм, вместе взятые: оно колоссально. Кант – наш современник» [3, с.2].

И.С. Словом, незаурядная личность и необыкновенный человек XVIII века, века просвещения. Это ли не образец для педагога?!

А.Х. И идеал для студента.

Кант: «Если задать вопрос, живем ли мы теперь в просвещенный век, то ответ будет: нет, но мы живем в век просвещения» [2, с.3].

И.С. Вопрос к читателю: А мы...?

Литература:

1. Кант И. Всеобщая естественная история и теория неба: сб. соч. Т.1 / И. Кант // Работы докритического периода, посвященные проблемам естествознания; под общей редакцией В.Ф. Асмуса. А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. Серия: Философское наследие. - М.: Мысль, 1963. - 543 с.

2. Поппер К. Иммануил Кант - Все люди - философы: Как я понимаю философию. Иммануил Кант – философ Просвещения; пер. с немец., вступит. статьи и примеч. И.З. Шишкова. - М.: Едиториал УРСС, 2003. - 56 с.

3. Бим-Бад Б.М. Лекции Иммануила Канта «О педагогике»: перевод и комментарий [Электронный ресурс] / Б.М. Бим-Бад. - Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/on_education_by_kant_comments_by_me.pdf
4. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?: собр. соч.: в 8 томах. - М.: Чоро, 1994. - Т. 8. - С. 28–29.
5. Зеликова Ю.А. Что формирует родительские практики? Физическое наказание и воспитание в петербургских семьях / Ю.А. Зеликов // Женщина в российском обществе. – 2014. - № 1 (70). – С. 42–51.
6. Ерофеев В. Эхо Москвы. Особое мнение (от 10.02.15) [Электронный ресурс] / В. Ерофеев. - Режим доступа: <https://echo.msk.ru/programs/personalno/1490010-echo/>
7. Williams MJ. Study says yelling as harmful as spanking in disciplining kids [Электронный ресурс] // The Washington Post, 02/10/2013. - Режим доступа: <https://www.washingtonpost.com/people/mari-jane-williams/>
8. Промтов А.Н. Очерки о проблеме биологической адаптации поведения воробьиных птиц / А.Н. Промтов. - М.: Изд-во АН СССР, 1956. – 311 с.
9. Председатель комитета Госдумы возмущена

- количеством часов изучения иностранного языка в школах России (Загл. с экрана) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://4ege.ru/ege-gia/6177-predsedatel-komiteta-gosdumy-vozmuschna-kolichestvom-chasov-izucheniya-inostrannogo-yazyka-v-shkolah-rossii.html>
10. Дугин А.Г. Основы геополитики / А.Г. Дугин. - М.: Арктогея, 1997. – 452 с.
11. Кант И. Избранные мысли Канта, выбранные Л.Н. Толстым / И. Кант; пер. с нем. С.А. Порецкого. - М., “Посредник”, 1906. - 77 с.
12. Большая драма маленьких солдат (Загл. с экрана) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://inosmi.ru/world/20131110/214531873.html>
13. Хокинс Дж., Блейкли С. Об интеллекте / Дж. Хокинс, С. Блейкли. - М.: Издательский дом "Вильямс", 2007. - 240 с.
14. Рассел Б. Почему я не христианин / Б. Рассел; пер. И.З. Романов. - М.: Политиздат, 1987. - 340 с.
15. Тюкова Д. Папа Франциск проявляет искреннюю скромность или устроил пиар-акцию? [Электронный ресурс] / Д. Тюкова // Московский комсомолец от 10.05.2013. - Режим доступа: <https://www.mk.ru/politics/2013/05/10/852433-papa-frantsisk-proyavlyayet-iskrennyuyu-skromnost-ili-ustroit-piarskiyu.html>

References:

1. Kant I. Universal natural history and theory of the sky: collection. Op. T.1 / I. Kant // Works of the subcritical period, devoted to the problems of natural science; edited by V.F. Asmus. A.V. Guligi, T.I. Oiserman. Series: Philosophical Heritage. - M.: Thought, 1963. - 543 p.
2. Popper K. Immanuel Kant All people are philosophers: As I understand philosophy. Immanuel Kant - Enlightenment philosopher; trans. from German, will enter, articles and notes. I. Shishkova. - M.: URSS Editorial, 2003. - 56 p.
3. Bim-Bad B.M. Lectures of Immanuel Kant “On Pedagogy”: translation and commentary [Electronic resource] / B.M. Bim Bad. - Access mode: http://www.bim-bad.ru/docs/on_education_by_kant_comments_by_me.pdf
4. Kant I. Answer to the question: What is Enlightenment?: Collect. Op.: in 8 volumes. - M.: Choro, 1994. - Т. 8. - P. 28–29.
5. Zelikova Yu.A. What shapes parenting practices? Physical punishment and education in St. Petersburg families / Yu.A. Zelikov // Woman in Russian society. - 2014. - No. 1 (70). - P. 42-51.
6. Erofeev V. Echo of Moscow. The dissenting opinion (from 02.10.15) [Electronic resource] / V. Erofeev. - Access mode: <https://echo.msk.ru/programs/personalno/1490010-echo>
7. Williams M.J. Study says yelling as harmful as spanking in disciplining kids [Electronic resource] // The Washington Post, 02/10/2013. - Access Mode: <https://www.washingtonpost.com/people/mari-jane-williams/>

8. Promtov A.N. Essays on the problem of biological adaptation of the behavior of passerines / A.N. Promtov. - M.: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1956. - 311 p.
9. The chairman of the State Duma committee is outraged the number of hours of learning a foreign language in Russian schools (Heading from the screen) [Electronic resource]. - Access mode: <https://4ege.ru/ege-gia/6177-predsedatel-komiteta-gosdumy-vozmuschna-kolichestvom-chasov-izucheniya-inostrannogo-yazyka-v-shkolah-rossii.html>
10. Dugin A.G. Fundamentals of geopolitics / A.G. Dugin. - M.: Arktogeya, 1997. - 452 p.
11. Kant I. Selected thoughts of Kant, selected by L.N. Tolstoy / I. Kant; trans. from him. S.A. Poretsky. - M., “Mediator”, 1906. - 77 p.
12. The big drama of the little soldiers (From the screen) [Electronic resource]. - Access mode: <https://inosmi.ru/world/20131110/214531873.html>
13. Hawkins, J., Blakesley S. On Intelligence / J. Hawkins, S. Blakesley. - M.: Williams Publishing House, 2007. - 240 p.
14. Russell B. Why I'm not a Christian / B. Russell; trans. OF. Romanov. - M.: Politizdat, 1987. - 340 p.
15. Tyukova D. Pope Francis shows sincere modesty or arranged a public relations event? [Electronic resource] / D. Tyukova // Moscow Komsomolets dated 05/10/2013. - Access mode: <https://www.mk.ru/politics/2013/05/10>

Методология образования

УДК 378

Культурно-смысловые приоритеты образовательной организации в контексте развития личности

Cultural-semantic priorities of the educational organization in the context of personality development

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

Mukhametzyanova L., Federal State Budgetary Institution "Institute of Pedagogy, Psychology and
Social Problems", lar_ur@list.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.003

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

Ключевые слова: культурно-смысловая подсистема образовательной организации, субъекты образовательной организации, культура, смысл, концепт.

Keywords: cultural-semantic subsystem of the educational organization, subjects of the educational organization, culture, meaning, concept.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что на современном этапе стоит проблема формирования культурно-смысловой основы убеждений и мировоззрения, миропонимания и жизнепонимания субъектов образовательной организации. Цель статьи – раскрыть культурно-смысловые приоритеты образовательной организации под когнитивным углом зрения, в котором культура предстает как система метарегулятивов, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных кадров в сочетании с их интеллектуальным и культурным развитием. В статье приводится авторское определение культурно-смысловой подсистемы образовательной организации как целостной части системы, способствующей развитию личностно-профессиональных концептов и ценностей педагогов и обучающихся, задающих направленность смысловых установок, базовых и инструментальных норм жизнедеятельности в контексте культурной репрезентации. Автор определяет главным звеном культурно-смыслового самоопределения субъектов образовательной организации концепт – как единицу структурированного и неструктурированного знания, образующего когнитивность отдельного человека и культуры в целом. Подчеркивается значимость когнитивно-концептного подхода при реконструкции концептов, которые формируют образно-смысловую картину мира, ценностные приоритеты субъектов образовательной организации в рамках определенного культурного сообщества.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that at the present stage there is the problem of forming a cultural-semantic basis of beliefs and worldview, world outlook and life understanding of the subjects of educational organizations. The purpose of the article is to disclose the cultural and semantic priorities of the educational organization from the cognitive point of view, in which culture appears as a system of metaregulators that provide training for highly qualified personnel in combination with their intellectual and cultural development. The article provides the author's definition of the cultural-semantic subsystem of the educational organization as an integral part of the system that promotes the development of personal and professional concepts and values of teachers and students, setting the orientation of semantic attitudes, basic and instrumental norms of life in the context of cultural representation. The author defines the concept as the unit of structured and unstructured knowledge that forms the cognitiveness of an individual person and culture as a whole as the main link in the cultural and semantic self-determination of subjects of an educational organization. The importance of the cognitive-conceptual approach to the reconstruction of concepts that form a figurative-semantic picture of the world, the value priorities of the subjects of the educational organization within the framework of a particular cultural community is emphasized.

Введение. Усиление культурно-смыслового аспекта образовательного процесса – необходимое условие повышения культурного и интеллектуального уровней обучающихся. Пазухина С.В. в качестве смысловых установок образовательной системы вуза обозначила тот факт, что обучающийся является не только носителем знаний, умений и навыков, а выступает человеком, имеющим особые – человеческие качества и свойства, которые позволяют ему вступать в социокультурное взаимодействие [10]. Культурно-смысловое ядро образовательной организации в контексте развития личности – это интегративная совокупность знаний, ценностно-смысловых установок о сущности человеческой личности, о неординарности ее мышления, социокультурной адаптированности, направленных на познание и изменение мира.

В статье 69 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 27.12.2019) "Об образовании в Российской Федерации" определено, что «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [9].

Таким образом, в соответствии с 69 статьей Закона об образовании одной из важнейших целевых установок эффективной деятельности вуза выступает «удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии».

Реализация данной целевой установки осуществляется на примере культурно-смысловой подсистемы образовательной организации, органично объединяющей ее другие подсистемы на основе развития личностно-профессиональных концептов и ценностей педагогов и обучающихся, которые способствуют формированию ее отличительных признаков; задают направленность ее смысловых установок, базовых и инструментальных норм жизнедеятельности в контексте культурной репрезентации.

Смысл жизнедеятельности образовательной организации К.Д. Кавелин видел в том, что университеты формируют «людей с человеческими сердцами, с умом, раскрытым и чутким к голосу истины» Он писал: «Великое призвание и значение университета отразилось, более или менее, на каждом из нас. Все мы

испытали на себе его силу и власть, а потому все носим на себе его печать. Каждый из нас более или менее переродился и перевоспитался, войдя в ту особенную университетскую атмосферу, которая слагается из присущей этому учреждению великой государственной и человеческой идеи, из великих истин науки, стремящейся к общему и единому. Воспоминание о нем неразрывно связано с воспоминанием о нашем умственном и нравственном обновлении; ибо университеты творят не чиновников, не ученых, не художников, не военных, не купцов; они творят людей с человеческими сердцами, с умом, раскрытым и чутким к голосу истины. Университеты закаляют молодые души на тяжкий подвиг жизни, к любви, к правде» [4].

Умственное и культурное развитие субъектов образовательной организации невозможны без достаточной базы умственной самостоятельности, интереса к творческому труду, поэтому задача образовательной организации – способствовать качественному и глубокому усвоению ее субъектами профессиональных знаний на личностном уровне, обеспечив возможность их творческого применения без ограничений в конкретном виде деятельности. Так, П.Ф. Каптерев в начале 20-го века писал: «Из школы человек должен выносить более или менее ясный взгляд, что такое он сам, что такое жизнь вокруг него, какие задачи его деятельности: основы его убеждений и мировоззрения, миропонимания и жизнепонимания должны быть заложены» [5].

Методологическая база работы основывается на смысловой концепции культуры, которая получила раскрытие в исследованиях отечественных (М.М. Бахтин, В.С. Библиер, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман и др.) и зарубежных (Э.М. Хайдеггер, Г.Г. Гадамер, Э. Левинас и др.) авторов. Рассмотрение в логике данной концепции концептов отразилось в своих трудах П. Рикер, К. Гирц, С.А. Жаботинская и др.).

Определение культурно-смысловых приоритетов образовательной организации осуществляется под когнитивным углом зрения, в котором культура предстает как система метарегулятивов, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных кадров в сочетании с интеллектуальным и культурным развитием [2]. В качестве научно-методического ресурса культурно-смыслового самоопределения субъектов образовательной организации определяется концепт – как единица структурированного и неструктурированного знания, образующего когнитивность отдельного человека и культуры в целом. Подчеркивается значимость когнитивно-концептного подхода при

реконструкции концептов, которые формируют образно-смысловую картину мира, ценностные приоритеты субъектов образовательной организации в рамках определенного культурного сообщества.

Методология и методы исследования. Методологию культурно-смысловых приоритетов образовательной организации в контексте развития личности определяют подходы: когнитивно-концептный, культурологический, аксиологический, герменевтический.

Когнитивно-концептный подход – теоретико-методологическая стратегия использования полифункциональности концепта как системообразующего компонента в определении культурно-смысловых приоритетов образовательной организации в единстве когнитивно-логических и эмоционально-образных компонентов познания (Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, С.Х. Ляпин, С.С. Неретина, Г.Г. Слышкин, Ю.С. Степанов и др.).

Аксиологический подход – теоретико-методологическая стратегия, устанавливающая взаимосвязи между концептами и ценностными установками участников образовательного процесса в вузе (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, Б.И. Додонов, Б.Г. Кузнецов, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, В.М. Розин, М.Н. Фишер, П.Г. Щедровицкий и др.). Сущность аксиологического подхода состоит в направленности деятельности вуза на развитие ценностей участников образовательного процесса как аксиологический двигатель жизнедеятельности образовательной организации.

Культурологический подход – теоретико-методологическая стратегия выявления культурно-смысловых приоритетов в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами, определяющими культурное саморазвитие и самоопределение человека в мире культуры. Данный подход обеспечивает целенаправленное, построенное на научных основах восхождение к культуре современного общества, вхождение в контекст культуры и развитие у обучающихся способности осмысленно строить свою жизнь на уровне культуры, достойной Человека. (Ф. Исаев, И.И. Булычев, Э.И. Комарова, Т.И. Пороховская, Н.Р. Ставская).

Герменевтический подход – теоретико-методологическая стратегия применения принципов и методов герменевтики как методологии концептуального понимающего

освоения научного знания, в основе которого лежит идея воздействия механизмов влияния концептов на мировоззрение личности на основе рефлексивно-творческого и эмоционально-образного компонентов познания (М.М. Бахтин, А.А. Брудный, В. Гумбольд, Г.-Г. Гадамер, В. Дильтей, А.Ф. Лосев, А.А. Потебня и др.). Герменевтический подход непосредственно обращен к проблеме выработки личностных смыслов на основе гуманистического миропонимания.

Обоснованы *принципы*, реализующие в образовательной деятельности названные подходы: интеграции когнитивных и эмоционально-образных компонентов познания; синергетического взаимодействия, осмысленности научного знания, самоопределения в познании; концептуализации (когнитивно-концептный подход); культуросообразности, диалога культур, референтации образовательного пространства образами выдающихся деятелей, культурной рефлексии (культурологический подход); равноправия личностных позиций; признания необходимости изучения и использования социокультурных ценностей; презумпции человеческого достоинства (аксиологический подход); обратимости мышления в процессе интерпретации; расширения духовного горизонта, расширения контекста (действительность, культура, личный опыт); «приращения» смысла путем творческого домысливания (герменевтический подход).

Методика исследования. *Теоретические:* изучение психолого-педагогической, философской литературы, диссертационных исследований по изучаемой проблеме; теоретический анализ (сопоставительный, ретроспективный); моделирование, анализ понятий; *эмпирические:* педагогическая диагностика, анкетирование, наблюдение, беседа, методика для изучения социализированности личности учащегося (М.И. Рожкова) с целью исследования приверженности социокультурным смыслам жизнедеятельности субъектов образовательной организации.

Результаты исследования. Культурно-смысловая подсистема образовательной организации рассматривается под когнитивным углом зрения, в котором культура предстает как система метарегулятивов, организующих все виды человеческой деятельности; здесь определяется антропоцентричный характер культуры, которая выступает основополагающим фактором обеспечения подготовки высококвалифицированных кадров в сочетании с

«интеллектуальным, культурным и нравственным развитием».

В.С. Соловьев подчеркивал то положение, что культура может дать настоящее, прочное удовлетворение всем потребностям человеческого чувства, мышления и воли [7]. «Всякая культура, даже материальная, есть культура духа, всякая культура имеет духовную основу – она есть продукт творческой работы духа над природными стихиями», – писал Н.А. Бердяев [1].

«Декларация прав культуры» – один из важнейших научных и нравственных итогов жизни Дмитрия Сергеевича Лихачева. И одновременно – его послание в будущее. В этом документе ученый формулирует главное свое открытие: смысл жизни можно обрести только через приобщение к культуре [6].

В связи с этими высказываниями в качестве доминантной функции культурно-смысловых приоритетов образовательной организации выступает человекотворческая гуманистическая функция.

Культурно-смысловое наполнение образовательной организации, обеспечивает формирование основы убеждений и мировоззрения, миропонимания и жизнепонимания участников образовательного процесса.

На современном этапе значимым выступает выявление механизмов познания, способствующих эффективному усвоению обучающимися научных знаний в культурном диалоге времён, концептуальных точек зрения, смыслов. В качестве такого действенного интегрированного механизма выступает концепт, который признается не просто общим свойством широкого класса предметов, а смысловой сущностью, способной обеспечить связь между разнопорядковыми идеями мира [3;11;12]. Ранее в статье «Формирование гуманистической концептосферы обучающихся в логике когнитивной образовательной парадигмы» автором было дано определение концепта как «универсалии, смысла, понятия, идеи, проявляющихся в культуре, закреплённых и вербализованных в слове, образующих системную личностно-ценностную смысловую целостность в условиях социокультурной адаптивности» [8].

Доминантная человекотворческая гуманистическая функция культурно-смысловых приоритетов образовательной организации в контексте концепта, образующего системную личностно-ценностную смысловую целостность в условиях социокультурной адаптивности,

дополняется информационной, развивающей, ориентационной и исследовательской функциями.

Информационная функция определяет культурно-смысловые приоритеты образовательной организации с целью привлечения социокультурной информации, обеспечивающей расширение объема знаний.

Развивающая функция. Данная функция связана с развитием познавательных способностей обучающихся в процессе выявления и сравнения концептуальных признаков социокультурных феноменов с целью развития интеллектуальной культуры и общечеловеческих ценностей.

Ориентационная функция определяет развитие у обучающихся культурно-смысловых ориентаций; позитивных мотивов поведения и деятельности. В рамках данной функции эмоционально-оценочный компонент обеспечивает осмысленное освоение обучающимися идей о направлениях духовной жизни общества с учетом отражения в ней концептов выдающихся деятелей культуры и искусства, их интеллектуальной культуры и общечеловеческих ценностей.

Исследовательская функция. Для реализации когнитивно-концептного подхода необходимо развитие способности субъектов образовательной организации определять свое культурное личностное осмысление поставленных проблем, в процессе исследовательского поиска находить новое оригинальное решение в контексте культурной репрезентации научного знания.

В рамках содержательного компонента концепта, образующего системную личностно-ценностную смысловую целостность в условиях социокультурной адаптивности, исследовался уровень *социокультурной адаптированности* субъектов образовательной организации (методика М.И. Рожкова), предназначенная для выявления общего уровня их социально-культурной адаптированности, активности, автономности и приверженности социокультурным смыслам жизнедеятельности. Интерпретация результатов проводилась в соответствии с ключом оценки и обработки данных исследования.

В исследовании принимали участие обучающиеся и их педагоги. Уровень замерялся по следующим шкалам: автономности, социально-культурной активности, шкалы приверженности социокультурным гуманистическим смыслам жизнедеятельности, общей социокультурной адаптированности, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Сравнительная характеристика социокультурной адаптированности участников образовательного процесса (педагоги и студенты)

Шкалы	Коэффициент / Педагоги	Студенты
Шкала социокультурной адаптированности	2, 5.	1,7.
Шкала автономности	2,7.	1,9.
Шкала социально-культурной активности	2,2.	1,7.
Шкала приверженности социокультурным гуманистическим смыслам жизнедеятельности	2,1.	1,6.

Обработка полученных данных. Среднюю оценку социокультурной адаптированности опрашиваемые получают при сложении всех оценок первой строчки и делении этой суммы на пять. Оценка автономности высчитывается на основе аналогичных операций со второй строчкой. Оценка социальной активности – с третьей строчкой. Оценка приверженности социокультурным гуманистическим смыслам жизнедеятельности – с четвертой строчкой.

Если получаемый коэффициент больше трех, то можно констатировать высокую степень социокультурной адаптированности; если же он больше двух, но меньше трех, то это свидетельствует о средней степени развития социокультурных качеств. Если коэффициент окажется меньше двух баллов, то можно предположить низкий уровень.

По результатам опроса мы видим, что педагоги имеют более высокий уровень социокультурной адаптированности по всем шкалам; самый низкий коэффициент по шкале «Приверженность социокультурным смыслам жизнедеятельности» (2,1). У студентов наблюдается низкий уровень социокультурной адаптированности по всем шкалам, самый низкий коэффициент по шкале «Приверженность социокультурным гуманистическим смыслам жизнедеятельности» (1,6).

Приведенные данные свидетельствуют о необходимости повышения уровня социокультурной адаптированности субъектов образовательной организации, особенно, обучающихся, что, в свою очередь, ставит задачу выявления эффективных технологий, форм и методов повышения уровня культурно-смысловой подсистемы образовательной организации в контексте развития личности.

Заключение. В настоящей статье раскрыто культурно-смысловое ядро образовательной организации в контексте развития личности как интегративная совокупность знаний, ценностно-смысловых установок о сущности человеческой личности, о неординарности ее мышления, социокультурной адаптированности, направленных на познание и изменение мира.

В этом контексте культурно-смысловая подсистема образовательной организации предстает как целостная часть системы, способствующая развитию личностно-профессиональных концептов и ценностей педагогов и обучающихся, задающих направленность смысловых установок, базовых и инструментальных норм жизнедеятельности в контексте культурной репрезентации.

Главным звеном культурно-смыслового самоопределения субъектов образовательной организации признается концепт – как универсалия, смысл, понятие, идея, проявляющиеся в культуре, закреплённые и вербализованные в слове, образующие системную личностно-ценностную смысловую целостность в условиях социокультурной адаптивности субъектов образовательной организации.

Доминантная человекотворческая гуманистическая функция культурно-смысловых приоритетов образовательной организации в контексте концепта, образующего системную личностно-ценностную смысловую целостность в условиях социокультурной адаптивности, дополняется информационной, развивающей, ориентационной и исследовательской функциями.

Результаты исследования уровня социокультурной адаптированности субъектов образовательной организации по методике М.И. Рожкова, предназначенной для выявления общего уровня их социально-культурной адаптированности, активности, автономности и приверженности социокультурным смыслам жизнедеятельности, свидетельствуют о необходимости повышения уровня социокультурной адаптированности субъектов образовательной организации, особенно, обучающихся, что, в свою очередь, ставит задачу выявления эффективных технологий, форм и методов повышения уровня жизнедеятельности культурно-смысловой подсистемы образовательной организации в контексте развития личности.

Литература:

1. Бердяев Н.А. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. - Издательство: АСТ, Neoclassic, 2018. – 772 с.
2. Дмитриева Е.Н. Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.Н. Дмитриева. - Н. Новгород, 2004. - 41 с.
3. Зиновьева Т.А. Типология концептов как ментальных образований / Т.А. Зиновьева // Молодой ученый. - 2016. - № 2. - С. 897–899.
4. Кавелин К.Д. Наш умственный строй / К.Д. Кавелин // Статьи по философии русской истории и культуры. Составление, вступительная статья В.К. Кантора. Подготовка текста и примечания В.К. Кантора и О.Е. Майоровой. - М.: Правда. 1989. - 654 с.
5. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. - М.: Педагогика, 1982. - С. 704.
6. Лихачев Д.С. Декларация прав культуры (проект). - 3-е изд., испр. - СПб.: СПбГУП, 2001. - 20 с.
7. Маор И. Русский философ Владимир Соловьёв [Электронный ресурс] // Заметки по еврейской истории № 8(155), август 2012 года. Режим

доступа: <http://berkovich-zametki.com/2012/zametki/Nomer8/Alon1>

8. Мухаметзянова Л.Ю. Формирование гуманистической концептосферы обучающихся в логике когнитивной образовательной парадигмы / Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2019. - № 5. - С. 56–61.
9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 12 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. // Официальный интернет-портал правовой информации: гос. система правовой информации.
10. Пазухина С.В. Ценностное отношение к личности учащегося как основа профессионализма будущего педагога / С.В. Пазухина // Эффективная педагогика. - 2011. - № 3. - С. 13–19.
11. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З.Д. Попова, И.А. Стернин. - Воронеж, 2000. - 30 с.
12. Сергеев С.Ф. Инструменты обучающей среды: интеллект и когнитивные стили / С.Ф. Сергеев // Школьные технологии. - 2010. - № 4. - С. 43–51.

References:

1. Berdyaev N.A. The meaning of creativity / N.A. Berdyaev. - Publisher: AST, Neoclassic, 2018. - 772 p.
2. Dmitrieva E.N. The semantic paradigm as the basis for improving the professional training of teachers at a university: author. dis. ... dr ped. sciences: 13.00.01 / E.N. Dmitrieva. - N. Novgorod, 2004. - 41 p.
3. Zinovieva T.A. Typology of concepts as mental formations / T.A. Zinoviev // Young scientist. - 2016. - № 2. - P. 897–899.
4. Cavelin K.D. Our mental system / K.D. Cavelin // Articles on the philosophy of Russian history and culture (39.11 pp). Drafting, introductory article V.K. Cantor. Preparation of the text and notes by V.K. Cantor and O.E. Mayorova. - M.: True. 1989. - 654 p.
5. Kapterev P.F. Selected Pedagogical Works / P.F. Kapterev; under the editorship of A.M. Arsenyev. - M.: Pedagogy, 1982. - P. 704.
6. Likhachev D.S. Declaration of the Rights of Culture (draft). - 3rd ed., Rev. - SPb.: SPbGUP, 2001. - 20 p.
7. Maor I. Russian philosopher Vladimir Solovyov [Electronic resource] // Notes on Jewish history No. 8 (155), August 2012. Access Mode: <http://berkovich-zametki.com/2012/zametki/Nomer8/Alon1.php>

8. Mukhametzyanova L.Yu. The formation of the humanistic conceptosphere of students in the logic of the cognitive educational paradigm / L.Yu. Mukhametzyanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 5. - P. 56–61.
9. On education in the Russian Federation: Federal Law of December 12, 2012 No. 273-FZ: adopted by the State Duma on December 21, 2012: approved by the Federation Council on December 26, 2012 // Official Internet portal of legal information: state. legal information system.
10. Pazukhina S.V. The value attitude to the personality of the student as the basis of professionalism of the future teacher / S.V. Pazukhina // Effective pedagogy. - 2011. - № 3. - P. 13–19.
11. Popova Z.D., Sternin I.A. The concept of "concept" in linguistic research / Z.D. Popova, I.A. Sternin. - Voronezh, 2000. - 30 p.
12. Sergeev C.F. Learning Environment Tools: Intelligence and Cognitive Styles / S.F. Sergeev // School technologies. - 2010. - № 4. - P. 43–51.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 371.113.082.32

**Концептуальная модель ценностно-ориентированного
здоровьесозидающего управления педагогическим
коллективом общеобразовательной организации**

**Conceptual model of value-oriented health-prioritizing
management of the school's teaching staff**

Цибульникова В.Е., ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
vicki-77@yandex.ru

Tsibulnikova V., Moscow State Pedagogical University, vicki-77@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.004

Ключевые слова: идеальный объект, историко-педагогические предпосылки, концептуальная модель, моделирование, научная школа, система ценностей, стратегия развития, ценностно-ориентированное здоровьесозидающее управление, элементы и компоненты модели.

Keywords: ideal object, historical and pedagogical prerequisites, conceptual model, modeling, scientific school, value system, development strategy, value-oriented health-prioritizing management, elements and components of the model.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью поиска эффективных механизмов внутришкольного управления педагогическим коллективом в условиях системных изменений и возрастающей потребности сбережения здоровья участников образовательного процесса. Цель статьи заключается в обосновании существенных характеристик концептуальной модели ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации. Методами исследования выступили: историко-педагогический и менеджерский анализ моделей управления, сопоставление, сравнение, синтез и моделирование. Представлен практический опыт реализации ключевых моделей управления образовательными системами, разработанных научной школой Т.И. Шамовой. Определены эффективные стратегические, тактические и операционные модели зарубежных научных школ. Предложена концептуальная модель ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации, охарактеризованы ее элементы. Раскрыты ценностно-смысловой, мотивационно-целевой, концептуально-методологический, нормативно-правовой, содержательно-процессуальный, организационно-методический и рефлексивно-технологический компоненты разработанной модели. Результаты исследования могут быть использованы при разработке стратегии, концепции, модели и программы управления развитием общеобразовательной организации.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to find effective mechanisms of intra-school management of the teaching staff in the conditions of systemic changes and the increasing need to save the health of participants in the educational process. The purpose of the article is to substantiate the conceptual model of value-oriented health-prioritizing management of the school's teaching staff. The research methods: historical-pedagogical and managerial analysis of management models, comparison, synthesis and modeling. A conceptual model of value-oriented health-creating management of the school's teaching staff is proposed, and its elements are characterized. Practical experience of implementation of models of management of educational systems developed by T. Shamova scientific school is presented. Effective strategic, tactical and operational models of foreign scientific schools are defined. The article reveals the value-semantic, motivational-target, conceptual-methodological, normative-legal, content-procedural, organizational-methodological and reflexive-technological components of the model. The results of the study can be used in the development of strategies, concepts, models and programs of school development management.

Введение. В условиях интенсификации педагогического труда и учебной деятельности школьников особо актуально встает вопрос сбережения здоровья участников образовательного процесса, что вызывает

необходимость поиска эффективных управленческих механизмов и инструментов на внутриорганизационном уровне.

Генерация нового теоретического знания, с точки зрения В.С. Степина, осуществляется в

результате познавательного цикла, который заключается в движении исследовательской мысли от оснований науки к теоретическим схемам [10]. При этом схема-модель, с позиции Г.П. Щедровицкого, выражает операционально-деятельностное содержание и выступает в качестве предписания к действию, а функцией модели выступает формализация какой-либо системы [14].

Какова же природа ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации как идеального объекта теории управления и предмета нашего исследования? Следует подчеркнуть, что сам по себе *идеальный объект* как идеализированный предмет представляет собой *схематическую и упрощенную модель реальных предметов* [9]. Модели управления образовательными системами призваны снижать степень неопределенности и сложности, они направлены на результативность повышение показателей эффективности качества работы педагогического коллектива и качества общего образования в целом на операциональном, тактическом и стратегическом уровнях.

Материалы и методы исследования. В процессе исследования использованы историко-педагогический и менеджериальный анализ моделей управления, сопоставление, сравнение, синтез и моделирование.

С точки зрения историко-менеджериальных предпосылок становления ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления школьным педагогическим коллективом вызывают научный интерес физиологические и социально-направленные концептуальные модели научной организации труда и управления следующих авторов, заложивших основу для обоснования отечественных и зарубежных подходов: В.М. Бехтерева, подчеркивающего важность сохранения здоровья работников [3]; А.П. Бружеса, с позиции которого необходимо строить процесс научной организации труда и управления на основе знаний о физиологических процессах, протекающих в организме работников [4]; Н.А. Витке, с точки зрения которого управленческая деятельность состоит в организации людских воли и создании благоприятной социально-психологической атмосферы в трудовом коллективе [6].

Историко-педагогическими предпосылками в обосновании концептуальной модели ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом

общеобразовательной организации выступили модели, разработанные научной школой управления образовательными системами Татьяны Ивановны Шамовой:

- модель опережающего управления школой Т.И. Шамовой и В.Е. Цибульниковой [12];
- модель здоровьесберегающей среды школы А.Р. Виравовой [5];
- модель интегративного управления внутришкольной образовательной средой [16];
- модель адаптивного внутришкольного управления Т.И. Шамовой, П.И. Третьякова, Т.М. Давыденко и др. [13];
- модель здоровьесберегающей школьной среды Т.И. Шамовой и Т.Ю. Щипковой [15];
- модель здоровьесберегающего урока в системе ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления школой В.Е. Цибульниковой [11].

В настоящее время в системе современного знания представлены свыше 70 эффективных зарубежных моделей управления, среди которых особо выделяют:

- *стратегические* модели управления (матрица И. Ансоффа [2], модель жизненных циклов организации И. Адизеса [1], модель развития организации Л. Грейнера [17], модель создания ценности организации М. Портера [19] и др.;
- *тактические* модели управления (модель конкурирующих ценностей, влияющих на эффективность организации Р. Квина и Дж. Рорбаха [20], модель 7С Питерса-Уотермана [8] и др.;
- *операционные* модели управления (модель совершенствования деятельности Э. Деминга [7], модель управленческих ролей Г. Минцберга [18]).

При этом следует отметить, что в отличие от отечественной системы управления школой, в зарубежном менеджменте категория «ценностный» понимается как «стоимостный».

Результаты исследования. С нашей точки зрения под концептуальной моделью ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации понимается идеальный объект теории внутришкольного управления, природой которого выступает концептуальный подход к построению системы, деятельности и процесса внутришкольного управления, согласно чему формируется представление:

- об организационной культуре и системе ценностей, включающей ценность здоровья;
- о стратегии развития и организационной структуре, направленных на достижение целей

организации с учетом сбережения здоровья участников образовательного процесса;

– о построении здоровьесберегающей и здоровьесозидающей образовательной среды, выстраивании образовательного процесса с применением здоровьесберегающих образовательных технологий;

– о компетентности учителей, включая здоровьесберегающую компетентность, о трансляции здоровье-ориентированного стиля профессиональной деятельности руководителей и педагогов, о стиле субъект-субъектных отношений с учетом принципа здоровьесозидания.

Анализ моделей управления позволил выделить модель 7С (стратегия, структура организации, система управления, система ценностей, состав работников, сумма навыков, стиль взаимоотношений в коллективе) как наиболее приближенную по своему описанию, характеру и направленности элементов к отечественным моделям внутришкольного управления, разработанным научной школой Т.И. Шаповой.

Элементы концептуальной модели ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации и их характеристика представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Характеристика элементов модели ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации

№ п/п	Адаптированные элементы модели управления 7С и их направленность	Характеристика элементов модели ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации
1.	Стратегия (долгосрочный план развития направлен на достижение преимуществ и коррелируется с ценностями организации)	1. Стратегия, концепция и программа управления развитием общеобразовательной организации на 3–5 лет. 2. Аудит ценностей и согласовывание ценностно-смыслового ядра с системой стратегического планирования организации. 3. Стратегические цели, разделяемые членами педагогического коллектива, согласованные с системой ценностей, норм и традиций общеобразовательной организации. 4. Система прогнозирования рисков и мониторинг здоровья членов педагогического коллектива и обучающихся. 5. Определение стратегических приоритетов развития здоровьесберегающей и здоровьесозидающей образовательной среды школы, разработка мероприятий по достижению благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе
2.	Структура организации (способ организации взаимодействия между структурными компонентами организации)	Матричная структура управления общеобразовательной организацией как гибрид линейной и проектной структур (целевой проект, программа и др.; оперативное и административное подчинение членов структур)
3.	Система управления (элементы системы)	1. Руководство общеобразовательной организации – управляющая подсистема. 2. Педагогический коллектив, система ценностей, образовательная среда, образовательный процесс, воспитательный процесс и др. – управляемые подсистемы. 3. Виды управления: стратегическое; тактическое; операционное
4.	Система ценностей (организационная культура: ценности, нормы, традиции)	1. Реализация принципов педагогики здоровья в образовательном процессе. 2. Разделяемые общие ценности и цели. 3. Равновесие систем ценностей управляемой и управляющей подсистем. 4. Вычленение пула стратегических ценностей, включая ценность здоровья, культивирование ценностей, способствующее их вращению в <i>ценностно-смысловое ядро</i> организационной культуры 5. Здоровье участников образовательных отношений как стратегическая ценность определяется как влияние, которое эта ценность окажет на образовательный результат

Продолжение таблицы 1

5.	Состав работников (принципы работы с педагогическим коллективом; руководство и мотивация педагогического коллектива; повышение квалификации и профессиональная переподготовка управленческих и педагогических кадров)	<p>1. Принципы работы с педагогическим коллективом: системности и целостности; гуманности; сотрудничества; уважения и доверия; индивидуального подхода; справедливости; объективности; когерентности; оптимальности и эффективности; стимулирования; научности.</p> <p>2. Руководство как функция управления, связанная с: подбором, расстановкой и оценкой педагогических кадров; сопровождением адаптации и профессиональной социализации педагогов; формированием сплоченного педагогического коллектива; управлением организационным поведением; выстраиванием системы коммуникаций в трудовом коллективе; выработкой, принятием и реализацией управленческого решения; созданием безопасных условий труда и формированием благоприятного социально-психологического климата; созданием условий для профессионального развития педагогов; предупреждением конфликтных ситуаций.</p> <p>3. Мотивация как функция управления, направленная на повышения уровня культуры здоровья педагогов и их двигательной активности, формирование здорового стиля профессиональной деятельности учителей.</p> <p>4. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка управленческих и педагогических кадров в области здоровьесозидания</p>
6.	Сумма навыков (система профессиональных компетенций педагогического коллектива школы)	<p>1. Переход современного директора школы в категорию проактивного и опережающего управляющего, владеющего: методами прогнозирования, стратегического планирования и <i>стратегического анализа ситуаций, существующих рисков и их последствий; технологиями проактивного опережающего управления; методами профилактики возможных конфликтов и конфликтных ситуаций; методами организации педагогического коллектива и командообразования; методами активного вмешательства в процесс для предотвращения и профилактики профессиональных рисков.</i></p> <p>2. Способность и готовность учителей применять здоровьесберегающие образовательные технологии и транслировать здоровье-ориентированный стиль профессиональной деятельности, владение навыками формирования здорового поведения школьников</p>
7.	Стиль взаимоотношений в коллективе (стиль управления; стиль принятия управленческих решений; характер взаимоотношений субъектов образовательного процесса)	<p>1. Ценностно-ориентированный стиль управления педагогическим коллективом как открытой социально-психологической системой.</p> <p>2. Гибридный стиль управления и принятия управленческих решений, включающий триаду, состоящую из <i>консультативно-демократического</i> (распределение ответственности за принятие решений: стратегические решения – руководитель общеобразовательной организации; тактические решения – заместители руководителя и руководители структурных подразделений), <i>партисипативного</i> (распределение процесса принятия решений по всем звеньям структуры управления с соответствующим распределением ответственности) и <i>уравновешенного стилей</i> (поиск альтернативных решений, их анализ и сравнение).</p> <p>3. Субъект-субъектный характер взаимоотношений в педагогическом коллективе</p>

Заключение. Модель ценностно-ориентированного здоровьесозидющего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации как идеальный объект теории внутришкольного управления и предмет нашего исследования представляет собой целостную организационную систему, основными компонентами которой являются: ценностно-смысловой, мотивационно-целевой, концептуально-методологический, нормативно-правовой, содержательно-процессуальный, организационно-методический и рефлексивно-технологический.

1. Ценностно-смысловой компонент направлен: на переориентировку смыслов, осмысление и переоценку стратегической ценности здоровья в ценностно-смысловом ядре организационной культуры общеобразовательной организации; формирование сознательно-ответственной внутренней позиции членов педагогического коллектива в отношении здоровья; формирование ценностного образа учителя, транслирующего здоровье-ориентированный стиль профессионально деятельности.

2. *Мотивационно-целевой компонент* предполагает построение дерева целей, дерева ресурсов и системы мотивации к повышению уровня культуры здоровья, повышению объема двигательной активности, трансляции здорового стиля профессиональной деятельности в соответствии со стратегией развития общеобразовательной организации и пулом ценностей организационной культуры.

3. *Концептуально-методологический компонент* включает: принципы педагогики здоровья; стратегию, концепцию и программу ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления развитием общеобразовательной организации; методологические подходы (аксиологический, системный, опережающий, нормативно-правовой, проблемно-функциональный, мотивационный, системно-деятельностный, процессный, программно-целевой, ресурсный, научно-исследовательский, информационный, человекоцентристский, адаптивный и компетентностный).

4. *Нормативно-правовой компонент* определяет перечень нормативных правовых актов, регламентирующих: профессиональную деятельность руководителя общеобразовательной организации и педагогического коллектива в вопросах охраны труда, здоровья педагогических работников, сохранения здоровья школьников; обеспечение санитарно-гигиенических, медико-социально-психологических, спортивно-оздоровительных и организационно-педагогических условий образовательного процесса.

5. *Содержательно-процессуальный компонент* направлен на реализацию содержания ценностно-ориентированного здоровьесозидающего

управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации посредством целенаправленного процесса управления как непрерывной серии взаимосвязанных, выполняемых одновременно или в некоторой последовательности управленческих функций (анализа, планирования, организации, руководства, мотивации, регулирования и контроля).

6. *Организационно-методический компонент* направлен на создание условий реализации содержания ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления общеобразовательной организацией посредством: научно-методического обеспечения функционирования образовательной среды здоровьесозидающей направленности; управления методическими объединениями учителей; повышение квалификации членов педагогического коллектива в области здоровьесберегающих образовательных технологий; повышение уровня готовности педагогического коллектива к здоровьесозидающей деятельности, разработка учителями уроков с учетом здоровьесформирующего и здоровьесберегающего компонентов; взаимодействие семьи и школы в вопросах здоровьесозидания личности.

7. *Рефлексивно-технологический компонент* предполагает применение: здоровьесберегающих технологий в управлении педагогическим коллективом; здоровьесберегающих образовательных технологий; рефлексивно-оценочных технологий ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления общеобразовательной организацией; мониторинг здоровья педагогического коллектива и школьников как показателя эффективности управления.

Литература:

1. Адизес И. Управление жизненным циклом корпорации / И. Адизес. – СПб: Питер, 2008. – 384 с.
 2. Ансофф И. Стратегический менеджмент: классическое издание / И. Ансофф; пер. с англ. под ред. А.Н. Петрова. – Москва: ЗАО «Бизнеском», 2010. – 342 с.
 3. Бехтерев В.М. Рациональное использование человеческой энергии в труде / В.М. Бехтерев // Труды I Всероссийской инициативной конференции по научной организации труда и производства. Ленинград, 20–27 января 1921 г.; ред. комис.: Гущин Н.И. – Ленинград: б. и., 1921. – С. 25.
 4. Бружес А.П. Живая машина: Конспект популярных лекций по рационализации труда / А.П. Бружес; сост. д-р А.П. Бружес (Центр. Ин-т труда). – Москва: б. и., 1924. – 12 с.
 5. Виравова А.Р. Развитие здоровьесберегающей среды в системе образования на основе интеграции ресурсного обеспечения: монография / А.Р. Виравова. – Москва: Пробел-2000, 2012. – 290 с.

6. Витке Н.А. Организация управления и индустриальное развитие: Очерки по социологии научной организации труда и управления / Н.А. Витке. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: НКРКИ СССР, 1925. – 250 с.
 7. Деминг У.Э. Модели менеджмента ведущих корпораций / У.Э. Деминг. – Москва: Альпина Паблишер, 2020. – 417 с.
 8. Питерс Т.Дж., Уотерман Р. Уроки самых успешных компаний Америки / Т.Дж. Питерс, Р. Уотерман. – Москва: Альпина Паблишер, 2019. – 592 с.
 9. Смирнов В.А. Логико-философские труды В.А. Смирнова / В.А. Смирнов; отв. ред. В.И. Шалак. – Москва: Эдиториал УРСС, 2010. – 592 с.
 10. Степин В.С. История философии науки: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / В.С. Степин. – Москва: Академический Проект; Трикста, 2012. – 423 с.
 11. Цибульникова В.Е. Педагогический анализ урока в системе ценностно-ориентированного здоровьесозидающего

управления педагогическим коллективом / В.Е. Цибульникова // Теория и практика физической культуры. – 2018. – №3. – С. 33–35.

12. Цибульникова В.Е. Развитие педагогических идей Т.И. Шамовой в современной концепции опережающего управления общеобразовательной организацией (к 95-летию со дня рождения Т.И. Шамовой) / В.Е. Цибульникова // Педагогика. – 2019. – Т. 83. – № 11 – С. 108–117.

13. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко // Научно-методический журнал «Педагогический поиск». – 2012. – № 2. – С. 138.

14. Щедровицкий Г.П. Путеводитель по методологии организации, руководства и управления: хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого / Г.П. Щедровицкий. – Москва: Дело, 2003. – 160 с.

15. Шипкова Т.Ю. Организационно-педагогические основы формирования здоровьесберегающей среды в общеобразовательных учреждениях в условиях обновления

содержания образования: дисс. ... канд. пед. наук / Т.Ю. Шипкова. – Москва, 2001. – 144 с.

16. Ярулов А.А. Смысловые позиции интегративного управления образовательной организацией: монография / А.А. Ярулов. – Москва: Народное образование, 2019. – 270 с.

17. Greiner L.E. Evolution and revolution as organizations grow / L.E. Greiner // Harvard Business Review. – 1998. – Vol. 76. – № 3. – P. 55–63.

18. Minyberg H. Bedtime Stories for Managers: Farewell to Lofty Leadership... Welcome Engaging Management. – San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2019. – 202 p.

19. Porter M.E., Elizabeth Olmsted Teisberg E. O. Redefining Health Care: Creating Value-Based Competition on Results. – Boston: Harvard Business School Press, 2006. – 506 p.

20. Quinn R.E., Rohrbaugh J.A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis / Quinn R. E., Rohrbaugh J. // Management science. – 1983. – Vol. 29. – № 3. – P. 363–377.

References:

1. Adizes I. Upravlenie zhiznennym ciklom korporacii / I. Adizes. – Spb: Piter, 2008. – 384 p.

2. Ansoff I. Strategicheskij menedzhment: klassicheskoe izdanie / I. Ansoff; per. s angl. pod red. A.N. Petrova. – Moskva: ZAO «Bizneskom», 2010. – 342 p.

3. Bekhterev V.M. Racional'noe ispol'zovanie chelovecheskoj energii v trude / V.M. Bekhterev // Trudy I Vserossijskoj iniciativnoj konferencii po nauchnoj organizacii truda i proizvodstva. Leningrad, 20–27 yanvarya 1921 g.; red. komis.: Gushchin N.I. – Leningrad: b. i., 1921. – P. 25.

4. Bruzhes A.P. ZHivaya mashina: Konspekt populyarnyh lekcij po racionalizacii truda / Sost. d-r A.P. Bruzhes (Centr. In-truda). – Moskva: b. i., 1924. – 12 p.

5. Virabova A.R. Razvitie zdorov'esberegayushchej sredy v sisteme obrazovaniya na osnove integracii resursnogo obespecheniya: monografiya / A.R. Virabova. – Moskva: Probel-2000, 2012. – 290 p.

6. Vitke N.A. Organizaciya upravleniya i industrial'noe razvitie: Oчерки po sociologii nauchnoj organizacii truda i upravleniya / N.A. Vitke. – 2-e izd., ispr. i dop. – Moskva: NKRRKI SSSR, 1925. – 250 p.

7. Deming U.E. Modeli menedzhmenta vedushchih korporacij / U.E. Deming. – Moskva: Al'pina Publisher, 2020. – 417 p.

8. Piters T. Dzh., Uoterman R. Uroki samyh uspešnyh kompanij Ameriki / T.Dzh. Piters, R. Uoterman. – Moskva: Al'pina Publisher, 2019. – 592 p.

9. Smirnov V.A. Logiko-filosofskie trudy V.A. Smirnova / V.A. Smimov; otv. red. V.I. SHalak. – Moskva: Editorial URSS, 2010. – 592 p.

10. Stepin V.S. Istoriya filosofii nauki: uchebnyk dlya aspirantov i soiskatelej uchenoj stepeni kandidata nauk / V.S. Stepin. – Moskva: Akademicheskij Proekt; Triksa, 2012. – 423 p.

11. Tsibulnikova V.E. Pedagogicheskij analiz uroka v sisteme cennostno-orientirovannogo zdorov'esozidayushchego upravleniya

pedagogicheskim kolektivom / V.E. Tsibulnikova // Teoriya i praktika fizicheskoj kultury. – 2018. – № 3. – P. 33–35.

12. Tsibulnikova V.E. Razvitie pedagogicheskikh idej T.I. Shamovoj v sovremennoj koncepcii operezhayushchego upravleniya obshcheobrazovatel'noj organizaciej (k 95-letiyu so dnya rozhdeniya T.I. SHamovoj) / V.E. Tsibulnikova // Pedagogika. – 2019. – Т. 83. – № 11. – P. 108–117.

13. Shamova T.I., Davydenko T.M. Upravlenie obrazovatel'nym processom v adaptivnoj shkole / T.I. Shamova, T.M. Davydenko // Nauchno-metodicheskij zhurnal «Pedagogicheskij poisk». – 2012. – № 2. – P. 138.

14. Shchedrovickij G.P. Putevoditel' po metodologii organizacii, rukovodstva i upravleniya: hrestomatiya po rabotam G.P. SHchedrovickogo / G.P. Shchedrovickij. – Moskva: Delo, 2003. – 160 p.

15. Shchipkova T.Yu. Organizacionno-pedagogicheskie osnovy formirovaniya zdorov'esberegayushchej sredy v p.obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah v usloviyah obnovleniya soderzhaniya obrazovaniya: diss. ... kand. ped. nauk / T.Yu. Shchipkova. – Moskva, 2001. – 144 p.

16. Yarulov A.A. Smyslovye pozicii integrativnogo upravleniya obrazovatel'noj organizaciej: monografiya / A.A. Yarulov. – Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2019. – 270 p.

17. Greiner L.E. Evolution and revolution as organizations grow / L.E. Greiner // Harvard Business Review. – 1998. – Vol. 76. – № 3. – P. 55–63.

18. Minyberg H. Bedtime Stories for Managers: Farewell to Lofty Leadership... Welcome Engaging Management. – San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2019. – 202 p.

19. Porter M.E., Elizabeth Olmsted Teisberg E.O. Redefining Health Care: Creating Value-Based Competition on Results. – Boston: Harvard Business School Press, 2006. – 506 p.

20. Quinn R.E., Rohrbaugh J.A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis / Quinn R.E., Rohrbaugh J. // Management science. – 1983. – Vol. 29. – № 3. – P. 363–377.

Профессиональная подготовка педагогов

УДК 378.1

Непрерывная подготовка педагогов профессионального обучения в научно-образовательном кластере

Continuous preparation of teachers of vocational training in scientific and educational cluster

Сафин Р.С., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, safin@kgasu.ru

Корчагин Е.А., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, profobuch@kgasu.ru

Вильданов И.Э., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, vidan@kgasu.ru

Safin R., Kazan State University of Architecture and Engineering, safin@kgasu.ru

Korchagin E., Kazan State University of Architecture and Engineering, profobuch@kgasu.ru

Vildanov I., Kazan State University of Architecture and Engineering, vidan@kgasu.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.005

Ключевые слова: научно-образовательный кластер, педагог профессионального обучения, преемственность, гибкое содержание обучения.

Keywords: scientific and educational cluster, teacher of vocational training, continuity, flexible content of training.

Аннотация. Качество подготовки высококвалифицированных кадров рабочих и инженерных специальностей в рамках научно-образовательного кластера в значительной мере зависит от профессионализма педагогов, осуществляющих образовательную деятельность. В рамках исследуемого кластера исследован процесс непрерывной подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения. Цель исследования – разработать пути реализации вариативных моделей в процессе подготовки педагогов профессионального обучения. Методологической основой подготовки педагогических кадров для колледжей строительного профиля и вуза выступает принцип преемственности, что позволяет проектировать гибкое содержание обучения и готовить преподавателей СПО и вузов на базе интеграции психолого-педагогической и отраслевой подготовок. Разработаны пути реализации вариативных моделей в процессе подготовки педагогов профессионального обучения на базе научно-образовательного кластера.

Abstract. The quality of training of highly qualified personnel of working and engineering specialties within the scientific and educational cluster largely depends on the professionalism of teachers who carry out educational activities. The process of continuous training of teachers and masters of industrial training is studied within the framework of the cluster under study. The purpose of the study is to develop ways to implement variable models in the process of training teachers of vocational training. The methodological basis for training teachers for colleges of construction and higher education is the principle of continuity, which allows us to design a flexible content of training and train teachers of vocational schools and universities on the basis of integration of psychological and pedagogical and industry training. Ways of implementation of variable models in the process of training teachers of professional training on the basis of scientific and educational cluster are developed.

Введение. Строительно-инвестиционный комплекс региона занимает ведущую позицию среди отраслей промышленности Республики Татарстан. Его обеспечение поддерживается высококвалифицированными кадрами рабочих и инженерных специальностей, готовящихся в образовательных организациях. Весомый вклад в

их подготовку вносит научно-образовательный кластер, созданный на базе Казанского государственного архитектурно-строительного университета (КГАСУ); в его состав входят сам университет и пять колледжей строительного профиля. В основе кластера лежит социальное партнерство различных уровней образования и

производства. Стратегию развития строительного научно-образовательного кластера определяют педагогические факторы, позволяющие совместно с работодателями проектировать содержание образования, профессиональные компетенции. Кроме того, взаимодействие с образовательными организациями и предприятиями строительной отрасли обеспечивает практическую направленность подготовки, являющейся базой практик студентов и стажировок преподавателей. В научно-образовательном кластере созданы условия для подготовки как инженеров-строителей, так и педагогов профессионального образования [1;2].

По данным министерства труда и социальной защиты РФ, к наиболее востребованным специальностям в регионе относятся строительные рабочие. При этом у работодателей имеются вопросы к качеству их подготовки. Известно, качество их подготовки определяется преподавателями и мастерами производственного обучения. Однако в последние годы их подготовкой никто не занимается. После прекращения выделения бюджетных мест на подготовку педагогов профессионального обучения в госзаказе в образовательные организации РФ преподавателей профессионального обучения для строительной отрасли никто не готовит.

Возможное решение данной проблемы было представлено в работе [3], в которой разработаны вариативные модели подготовки педагогических кадров для уровней среднего профессионального и высшего образования.

Непрерывная подготовка педагогов возможна по направлениям подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям) и «Жилищное хозяйство и коммунальная инфраструктура». В процессе подготовки осуществляется интеграция отраслевой и педагогической подготовок.

Цель исследования – разработать пути реализации вариативных моделей в процессе подготовки педагогов профессионального обучения на базе научно-образовательного кластера.

Материалы и методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогических научных публикаций по вопросам подготовки педагогов; анализ ФГОС [4-6] и ПС [7] видов деятельности выпускников по педагогическим и техническим направлениям подготовки. Исследование базируется на реализации принципа преемственности обучения формирование методологической основы подготовки педагогов.

Результаты исследования. Покажем, что методологической основой непрерывной педагогической подготовки в бакалавриате – магистратуре – аспирантуре может выступать принцип преемственности. Эта категория создает условия для перехода от низкого уровня к более высокому уровню, т.е. обеспечивается переход от уровня профессионального образования в бакалавриате к магистратуре, от магистратуры к аспирантуре (движение по вертикали: преподаватель СПО – преподаватель вуза – преподаватель вуза кандидат или доктор педагогических наук). Как пишет А.М. Новиков, принцип преемственности обеспечивает движение человека как по вертикали, так по горизонтали в пространстве образования [8].

Современное состояние исследований по данной проблеме определяется степенью разработанности педагогической категории преемственности. Актуальность данной категории обусловлена тем, что в условиях динамических преобразований в социально-экономической и общественной жизни России, глобальной информатизации и цифровизации, расширения делового, научного и культурного сотрудничества значительно изменились требования к уровню подготовки специалистов, а следовательно, и к системе образования. В настоящее время важным свойством образования становится гибкость, т.е. способность быстро отвечать на изменения требований «заказчика», в качестве которого выступает не только работодатель, но и каждый следующий уровень образования по отношению к предыдущему. Ведущим звеном, обеспечивающим гибкость системы и взаимодействие ее составляющих, выступает преемственность между уровнями образования.

Проблема преемственности в образовании выделяется в педагогической науке и практике на протяжении многих лет. Сущность преемственности, ее место и роль в целостном педагогическом процессе раскрываются в работах Б.Г. Ананьева, Ш.И. Ганелина, А.Н. Кухты, А.Г. Мороза, В.Н. Мадзигона, С.М. Годника, А.А. Кыверялга, Ю.А. Кустова, П.Н. Олейника, А.П. Сманцера, А.В. Батаршева, О.Ю. Пинаевой, А.В. Литвина, Л.А. Савинкова и др. Психолого-педагогические аспекты проблемы преемственности рассматривались Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.В. Брушлинским, А.Н. Леонтьевым и др.

В педагогике преемственность понимается по-разному. Ее рассматривают как методологический принцип организации педагогического процесса на разных ступенях

обучения (С.М. Годник, А.А. Кыверялг, А.В. Литвин и др.); как педагогическую закономерность, которая проявляется в единстве педагогического процесса (П.Н. Олейник, Д.Ш. Ситдикова и др.); как общепедагогический принцип, обеспечивающий непрерывную связь между различными сторонами, частями, этапами обучения и воспитания (А.Г. Мороз, Ю.А. Кустов, В.Н. Мадзигон, и др.).

В зависимости от того, согласованность каких компонентов образовательного процесса исследуется, преемственность рассматривается в горизонтальной плоскости (между отдельными сторонами, частями, этапами педагогического процесса в пределах одного уровня образования) и в вертикальной плоскости (между различными уровнями системы образования).

Новосибирскими педагогами выделены важнейшие аспекты проблемы преемственности: целевая, содержательная, технологическая, психологическая, управленческая [9;10]. Рассмотрим их.

Целевая преемственность обеспечивает согласованность целей и задач бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Тогда весь педагогический процесс на разных уровнях будет направлен на формирование и развитие педагогических профессиональных строительных компетенций будущего педагога профессионального образования.

Содержательная преемственность учитывается при проектировании образовательных программ. Такому проектированию предшествует анализ профессиональных стандартов педагога и работников ЖКХ, где представлены обобщенные трудовые функции и действия, требования к умениям. Необходимо перенести содержание деятельности педагога, работника ЖКХ на содержание их подготовки. При этом следует учесть, что содержание подготовки не может полностью отражать содержание всей профессиональной педагогической или строительной деятельности, а отражает только их часть, относящуюся к нормативным, наиболее типичным видам деятельности. Кроме того, любая профессиональная деятельность носит интегративный характер, в ней переплетаются знания и умения из различных областей науки, техники и производства, интегративный характер и междисциплинарность, а также фундаментальность и практико-ориентированность должны быть учтены в содержании образовательной программы по направлению подготовки.

Таким образом, содержательную преемственность подготовки педагогов профессионального обучения обеспечивает перечень дисциплин психолого-педагогической направленности: «Профессиональное обучение», «Психология социального взаимодействия», «Лидерство», «Работа с обращениями граждан», «Корпоративная и социальная ответственность» и др. Ряд дисциплин непосредственно формируют педагогические компетенции (профессиональное обучение, психология социального взаимодействия, лидерство и др.), а другие опосредованно (корпоративная и социальная ответственность, управление коммуникациями и др.). Их состав на каждом уровне обучения обеспечивает изучение учебного материала на более высоком уровне. Например: общая и профессиональная педагогика (уровень бакалавриата) – практико-ориентированное проектирование содержания профессиональных дисциплин (уровень магистратуры) – теория и методика профессионального образования (уровень аспирантуры).

Технологическая преемственность. Как известно, образовательное пространство научно-образовательного кластера выступает средой для профессионально-личностного развития выпускников. Мы считаем, что такой средой выступает их педагогическая практика, которая в бакалавриате предусмотрена в колледжах, входящих в состав кластера. Здесь студенты знакомятся с методической оснащенностью кабинетов, работой преподавателей специальных строительных дисциплин, изучают структуру уроков теоретического и практического обучения. Весьма эффективным для бакалавров оказалась знакомство с ходом проведения занятий в ресурсных центрах. Последние были созданы в ходе подготовки обучающихся к чемпионату рабочих профессий WorldSkills как на уровне учебного заведения, так на региональном и национальном уровнях. Бакалавры также участвуют. Распространяется опыт участия наших студентов в квалификационных выпускных экзаменах в колледжах в формате WorldSkills в качестве стажера экспертов.

В магистратуре педагогическая практика направлена на подготовку учебно-методических документов, участие в планировании и организации внеаудиторных мероприятий с обучающимися в колледжах, в проведении выпускных экзаменах в колледжах в формате WorldSkills в качестве дублера преподавателя.

В учебном плане аспирантуры также предусмотрена педагогическая практика. На этом

уровне аспиранты разрабатывают рабочий учебный план по специальным дисциплинам, разрабатывают методику проведения практических занятий. Проводят педагогический эксперимент по выявлению эффективности проведенных занятий, участвуют на выпускных экзаменах в колледжах в формате WorldSkills в качестве экспертов. Эффективность педагогической практики определяется сформированными психолого-педагогическими компетенциями в ходе изучения дисциплин педагогической направленности, приведенных выше. В процессе прохождения практик обучающиеся находятся в качестве: в бакалавриате – дублера преподавателя специальных дисциплин; в магистратуре – преподавателя специальных дисциплин; в аспирантуре – ассистента кафедр.

Технологическая преемственность обеспечивается также отбором общих средств обучения, выработкой общих подходов к организации образовательного процесса в пространстве научно-образовательного кластера. Например, средства обучения в бакалавриате – педагогические ситуации, в магистратуре – кейсы, ролевые игры, в аспирантуре – деловые игры, проектные методы, тренинги. По мере возрастания уровня подготовки в качестве технологий обучения можно привести: проблемное обучение – контекстное обучение – активные методы обучения. Все представленное обеспечивает непрерывность образования и развитие профессионально важных качеств педагога [10].

Психологическая преемственность достигается через совершенствование форм

организации учебного процесса и методов обучения с учетом возрастных особенностей бакалавра, магистра и аспиранта. Создание комфортных психологических условий для обучающихся достигается через проектирование и создание кабинетов активного обучения, научно-образовательных центров. Соответствие учебного, лабораторного оборудования и помещения лабораторий «человеческому фактору» касается пяти направлений: гигиенического, антропометрического, физиологического и психофизического, психологического и эстетического [11].

Преемственность кластерного управления образовательной системой в вузе включает проектирование, организацию, нормирование и развитие механизмов обеспечения непрерывности подготовки педагогов профессионального и высшего образования, стандартизации образования (в настоящее время создана общая структура образовательных программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры).

Заметим, реализация принципа преемственности допускает гибкое проектирование содержания обучения, позволяющее оперативно реагировать на изменяющиеся требования к педагогической и методической компетенциях педагога профессионального образования. В качестве примера приведем этапы проектирования гибкого содержания обучения в процессе подготовки бакалавров по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» обобщенном виде в табличной форме.

Таблица 1. – Этапы проектирования гибкого содержания обучения

<p><i>Проектирование гибкого содержания профессиональной подготовки студентов в вузе включает в себя следующие этапы:</i></p>
<p><i>Этап 1. Разработка педагогической модели гибкого содержания обучения.</i></p> <p>1.1. Анализ требований ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 "Профессиональное обучение (по отраслям)".</p> <p>1.2. Анализ трудовых функций преподавателя по профессиональному стандарту (ПС).</p> <p>1.3. Выявление требований к педагогу в СПО и ВШ.</p> <p>1.4. Определение стратегических целей проектирования содержания обучения</p>
<p><i>Этап 2. Разработка педагогического проекта гибкого содержания обучения.</i></p> <p>2.1. Построение иерархической структуры целей, целевой анализ состава действий, необходимых для решения задач, предусмотренных основными видами деятельности преподавателя.</p> <p>2.2. Определение состава учебных дисциплин в структуре содержания обучения преподавателя.</p> <p>2.3. Выявление в структуре каждой учебной дисциплины содержания, необходимого для решения задач, предусмотренных основными видами деятельности преподавателя.</p> <p>2.4. Отбор выявленного содержания, его структурирование и систематизация.</p> <p>2.5. Формирование содержания каждой дисциплины в заданном объеме, в логической последовательности изучения тем и разделов.</p> <p>2.6. Определение логической последовательности расположения дисциплин в учебном плане, их места и роли в структуре подготовки преподавателя и установление взаимосвязи между дисциплинами.</p> <p>2.7. Составление проекта гибкого содержания образовательной программы подготовки преподавателя</p>

Продолжение таблицы 1

Этап 3. Проверка качества педагогического проекта гибкого содержания обучения.

- 3.1. Определение критериев и показателей оценки качества проекта гибкого содержания обучения.
- 3.2. Проведение экспертной оценки качества проекта гибкого содержания обучения.
- 3.3. Корректировка проекта гибкого содержания обучения на основании результатов его экспертной оценки.
- 3.4. Принятие решения о реализации проекта гибкого содержания обучения в учебном процессе вуза.

Заключение. Таким образом, авторами предложена непрерывная подготовка педагогов профессионального образования в научно-образовательном кластере на основе принципа преемственности. Реализация представленных этапов проектирования гибкого содержания образовательных программ подготовки бакалавров и магистров в техническом вузе позволяет [12]:

- внедрить новые ФГОС в образовательную практику технических вузов, сформировать гибкое содержание образовательных программ по направлениям подготовки обучающихся, выявить совокупность учебных дисциплин, участвующих в формировании трудовых функций педагогов профессионального обучения, четко определить роль и место каждой учебной дисциплины в решении задач по различным видам

профессиональной деятельности;

- обеспечить сопряжение ФГОС с ПС при проектировании гибкого содержания образовательной программы в вузе;

- сформировать гибкое содержание обучения студентов в вузе на основе изменяющихся требований предприятий региона и рынка труда;

- создать гибкое учебно-методическое обеспечение учебного процесса в вузе, выбрать соответствующие содержанию оптимальные формы, методы и технологии обучения студентов;

- разработать гибкое содержание фонда оценочных средств для проведения промежуточной и итоговой аттестации студентов по направлениям подготовки в вузе с учетом требований отрасли и работодателей.

Литература:

1. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Интеграция как основа уровневого профессионального образования в научно-образовательном кластере / Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин // Высшее образование в России. - 2013. - № 6. - С. 19-25.

2. Сафин Р.С. Интеграционный процесс формирования и развития строительного образовательного кластера / Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин, Г.М. Загидуллина, И.Э. Вильданов, Д.К. Шарафутдинов, Р.Н. Абитов // Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета. - 2012. - № 4(22). - С. 520-529.

3. Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Абитов Р.Н. Вариативные модели подготовки педагогических кадров в строительном научно-образовательном кластере: сборник / Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин, Р.Н. Абитов // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности / Сборник научных трудов V международного форума по педагогическому образованию. – Казань. - 2019. - С. 118-121.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.10 Жилищное хозяйство и коммунальная инфраструктура (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380310.pdf>

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Магистратура.

Направление подготовки 38.04.10 Жилищное хозяйство и коммунальная инфраструктура [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/380410.pdf>

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.10 Жилищное хозяйство и коммунальная инфраструктура (Проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/88>

7. 01.004 Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 24 сентября 2015 г., регистрационный № 38993) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://classinform.ru/profstandarty>

8. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков / Парадоксы наследия, векторы развития. - М.: Эгвес, 2000. - 272 с.

9. Система преемственности в образовании / Педагогическое обозрение // Главное управление образования мэрии (г. Новосибирск), Городской центр развития образования [Электронный ресурс]. - 2011. - № 9. - С. 11. - Режим доступа: http://gcro.nios.ru/system/files/2015/09/184/po_117.pdf

10. Шаровская С.Ф. Технологическая преемственность как условие обеспечения непрерывности образования и развития личности / С.Ф. Шаровская // Педагогическое обозрение. - 2011. - № 9(117). - С. 6-7.

11. Сафин Р.С. Дидактические основы проектирования эргономических технологий обучения

студентов инженерно-строительных специальностей: дисс. ... докт. пед. наук / Сафин Раис Самигулович. – Казань. - 2001. - 556 с.

12. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Проектирование гибкого содержания образовательной программы в техническом вузе / Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин // Высшее образование в России. - 2017. - № 5. - С. 79-87.

References:

1. Korchagin E.A., Safin R.S. Integration as the basis of level professional education in the scientific and educational cluster / E.A. Korchagin, R.S. Safin // Higher education in Russia. - 2013. - №. 6. - P. 19-25.

2. Safin R.S. The integration process of formation and development of a building educational cluster / R.S. Safin, E.A. Korchagin, G.M. Zagidullina, I.E. Vildanov, D.K. Sharafutdinov, R.N. Abitov // Bulletin of Kazan State University of Architecture and Civil Engineering. - 2012. - №. 4 (22). - P. 520-529.

3. Safin R.S., Korchagin E.A., Abitov R.N. Variant models of teacher training in the construction of a scientific and educational cluster: collection / R.S. Safin, E.A. Korchagin, R.N. Abitov // Development of teacher's professional competencies: main problems and values / Collection of scientific papers of the V international forum on teacher education. - Kazan. - 2019. - P. 118-121.

4. The federal state educational standard of higher education in the field of training 38.03.10 Housing and communal infrastructure (undergraduate level) [Electronic resource]. - Access mode: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380310.pdf>

5. Federal state educational standard of higher education. Level of higher education. Master Direction of preparation 38.04.10 Housing and communal infrastructure [Electronic resource]. - Access mode: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/380410.pdf>

6. Federal state educational standard of higher education - undergraduate in the direction of preparation 38.03.10 Housing and communal infrastructure (Project) [Electronic resource]. - Access mode: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/88>

7. 01.004 Professional standard “The teacher of vocational training, professional education and additional professional education”, approved by the order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of September 8, 2015 №. 608n (registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation on September 24, 2015, registration № 38993) [Electronic resource]. - Access mode: <https://classinform.ru/profstandarty>

8. Novikov A.M. Russian education in the new era / A.M. Novikov / Heritage Paradoxes, development vectors. - M.: Egves, 2000. - 272 p.

9. The system of continuity in education / Pedagogical Review // Main Department of Education of the City Hall (Novosibirsk), City Center for the Development of Education [Electronic resource]. - 2011. - № 9. - P. 11. - Access mode: http://gcro.nios.ru/system/files/2015/09/184/po_117.pdf

10. Sharovskaya S.F. Technological continuity as a condition for ensuring the continuity of education and personality development / S.F. Sharovskaya // Pedagogical review. - 2011. - № 9 (117). - P. 6-7.

11. Safin R.S. Didactic principles of designing ergonomic technologies for teaching students of engineering and construction specialties: Diss. ... doctor. ped Sciences / Safin Rais Samigullovich. - Kazan. - 2001. - 556 p.

12. Korchagin E.A., Safin R.S. Designing the flexible content of an educational program at a technical university / E.A. Korchagin, R.S. Safin // Higher education in Russia. - 2017. - №. 5. -P. 79-87.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378.046.4

Профессиональное мастерство педагогов социальных учреждений: оценка динамики

Professional skills of social institutions' teachers: dynamics assessment

Жгенти И.В., Благотворительный фонд содействия развития социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», inga13579@gmail.com

Zhgenti I., Charity Fund for the Promotion of the Development of Socio-Cultural Initiatives and Guardianship "Way of Life", inga13579@gmail.com

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.006

Статья выполнена при поддержке Грантов Мэра Москвы, проект «Комплексная модель профилактики профессионального выгорания сотрудников учреждений социальной сферы г. Москвы».

Ключевые слова: педагогическая диагностика, критерии, профессиональное мастерство, педагоги, социальные учреждения, динамика, навыки.

Keywords: pedagogical diagnostics, criteria, professional excellence, teachers, social institutions, dynamics, skills.

Аннотация. Актуальность статьи определяется значением совершенствования содержания и форм дополнительного профессионального образования педагогов, что выдвигает требование разработки современных эффективных технологий и методик обучения специалистов новым знаниям и навыкам (в том числе в социальной сфере), а также определению объективных критериев оценки качества образования и влияния повышения квалификации на рост профессионального мастерства. Цель статьи – обосновать и конкретизировать критерии оценки динамики профессионального мастерства сотрудников учреждений социальной сферы. Автором сформулировано понятие «дополнительное профессиональное образование педагогов учреждений социальной сферы», которое интерпретируется как многогранная педагогическая система обучения, воспитания, развития и саморазвития личности, мотивированной к постоянному профессиональному росту и полноценной самореализации в избранной педагогической специальности. Определены направления эффективной поддержки профессионального мастерства педагогов социальных учреждений. Статья предназначена для педагогов социальной сферы, преподавателей и студентов педагогических вузов.

Abstract. The relevance of the article is determined by the importance of improving the content and forms of supplementary professional education of teachers, which puts forward the requirement to develop modern effective technologies and methods for teaching specialists new knowledge and skills (including in the social sphere), as well as determining objective criteria for assessing the quality of education and the impact of continuing education on growth of professional excellence. The purpose of the article is to substantiate and specify criteria for assessing the dynamics of professional skill of employees of social institutions. The author formulated the concept of "supplementary professional education of teachers of social institutions", which is interpreted as a multifaceted pedagogical system of training, education, development and self-development of the person, motivated by continuous professional growth and full self-realization in the chosen pedagogical specialty. The directions of effective support for the professional skills of teachers of social institutions are defined. The article is intended for teachers of the social sphere, University-teachers and students of pedagogical universities.

Введение. Совершенствование системы дополнительного профессионального образования педагогов – одно из магистральных направлений современной психолого-педагогической науки, методики среднего профессионального и высшего образования, в целом – государственной политики в области образования [4], на что указывает Федеральный

закон «Об образовании в Российской Федерации» (статья 76): «Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной

среды» [5]. Стратегической целью в этом контексте видится повышение доступности качественного образования, соответствующего современным потребностям общества и каждого отдельного человека [3].

Все это направляет исследователей на разработку не только технологий и методики дополнительного профессионального образования – в частности, педагогического, но и на создание гибкой и эффективной системы критериев и диагностических методов, позволяющих оценивать и корректировать проблемы, возникающие в образовательном процессе, совершенствовать качество образования [7]. Между тем анализ отзывов педагогов-слушателей курсов повышения квалификации из числа сотрудников московских центров содействия семейному воспитанию (ЦССВ), а также сотрудников учреждений социальной сферы Калужской области и РСО-Алания (всего было охвачено 18 учреждений) показывает, что основной мотивацией к повышению квалификации являлось требование о получении удостоверения, что давало право на новый статус и повышение по карьерной лестнице.

При этом более половины опрошенных (64%) отмечали, что проходили повышение квалификации по настоянию руководства учреждения; 58% опрошенных подчеркивали, что содержание занятий было им не ново; более того – 46% считали, что и сами могли бы провести подобное занятие; 39% уверены, что преподаватели курсов не имеют актуальной практики внедрения этих знаний. Это говорит о том, что уровень освоения предлагаемых на курсах знаний и навыков довольно низкий, практически не влияет на профессиональное мастерство.

Опыт показывает, что совершенствование дополнительного профессионального образования педагогов осуществляется при интеграции педагогических подходов, определяющих четкость структуры учебного процесса, с одной стороны, а с другой – необходимо опираться на представление о новой парадигме мышления профессионала, который стремится к осознанному обогащению своего творческого потенциала, росту профессионального мастерства, учитывая при этом требования информационного, быстро изменяющегося общества [1].

В исследовании было сформулировано определение «*дополнительное профессиональное образование педагогов учреждений социальной сферы*» – многокомпонентная педагогическая

система, в которой осуществляется системный, организованный, целенаправленный процесс обучения, воспитания, развития и саморазвития личности, мотивированной к постоянному профессиональному росту и полноценной самореализации в избранной специальности.

Также в теоретическом анализе определено, что профессиональное мастерство педагогов социальных учреждений осуществляется эффективно при взаимодействии следующих направлений:

- сохранение традиций и развитие уже сложившейся уникальной системы повышения квалификации и переподготовки педагогов социальной сферы;

- опора на потенциал личностно-ориентированного и системно-деятельностного педагогических подходов к образовательному процессу на курсах повышения квалификации, тренингах, семинарах, вебинарах и др.;

- отбор содержания и форм дополнительного профессионального образования с учетом принципов развития ценностного отношения к профессиональной педагогической деятельности в учреждении социальной сферы и понимания особенностей работы с детьми в трудной жизненной ситуации, с ОВЗ, с девиациями и внедрением инновационных практик (в том числе с опорой на потенциал искусства) [6];

- реализация образовательных программ, мотивирующих педагогов социальной сферы к саморазвитию и постоянному профессиональному росту;

- организация конструктивного педагогического общения, обмена опытом и раскрытия потенциала каждого педагога как исследователя, рефлексирующего о своих методических достижениях и готового транслировать их коллегам;

- разработка диагностики сформированности ключевых профессиональных компетенций, динамики профессионального мастерства, формирования коммуникативной культуры.

Материалы и методы исследования. Мониторинг эффективности дополнительного профессионального образования педагогов социальной сферы осуществлялся в экспериментальной работе (2018 – 2019 гг.) на основе разработанных критериев и уровней. К мониторингу были подключены ЦССВ г. Москвы («Доверие», «Южное Бутово», «Маяк», «Лесной», «Кунцевский») – экспериментальные группы № 1 (один год обучения) и № 2 (два года обучения), а также в качестве групп сравнения были

привлечены сотрудники учреждений социальной сферы Калужской области (ГКУ КО «Полотняно-заводский ДДИ», ЦССВ «Берега» и др.) и РСО-Алания («Доброе сердце», «Ласка», «Моя семья» и др.).

На начальном и завершающем этапах эксперимента по внедрению программ профессионального мастерства и профилактики профессионального выгорания проводились педагогическое наблюдение, опросы, анкетирование, а также диагностика по разработанному критерию. Полученные данные обобщались, и проводилось сравнение по срезам уровня профессионального мастерства. В результате составлены таблицы с обобщающими данными, позволяющими сравнить уровень профессионального развития педагогов на начальном срезе с уровнем, который достигли педагоги в конце эксперимента. Кроме того, для объективации сравнения использовались известные диагностические методики, в том числе:

- тест М. Рокича в модификации Д.А. Леонтьева;
- тест мотивации достижений Т.А. Махрабьяна;
- опросник потребности в достижениях Ю.М. Орлова;
- опросник В.И. Моросановой «Стилевые

особенности саморегуляции поведения – ССП-98»;

– опросник самоотношения С.Р. Пантеева и В.В. Столина;

– методика изучения ответственности В.П. Прядеина [2].

В исследовании приняли участие 386 педагогов, из них 130 педагогов вошли в модельные группы обучения в рамках образовательных программ БФ «Образ жизни». Эти группы стали экспериментальными для оценки динамики профессионального мастерства. Динамика оценивалась по когнитивному критерию (суммирование баллов по срезам знаний); критерию активности педагога-исследователя (оценивался уровень представленных на защите самостоятельных и групповых проектов); операциональному критерию (оценивался уровень владения практическими навыками и профессионально значимыми компетенциями педагога социальной сферы); мотивационному критерию (тестировалась направленность на достижения, оценивался уровень профессионально-педагогической рефлексии, исследовалось ценностное отношение к избранной профессии).

Результаты исследования. Обобщение полученных данных представлено в таблицах.

Таблица 1. – Динамика профессионального мастерства педагогов учреждений социальной сферы по когнитивному критерию (%)

Группы	Срезы								
	Начальный			Промежуточный			Итоговый		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
Экспериментальная группа № 1 (ЦССВ г. Москвы, один курс обучения)	12	62	26	15	67	18	27	71	2
Экспериментальная группа № 2 (ЦССВ г. Москвы, два курса обучения)	13	74	13	14	73	13	16	77	7
Контрольная группа (сотрудники социальных учреждений Калужской области, РСО-Алания)	12	70	18	17	71	12	19	72	9

Условные обозначения: ВУ – высокий уровень владения знаниями в профессиональной области; СУ – средний уровень; НУ – низкий уровень.

Комментарий: анализ результатов динамики профессионального мастерства сотрудников по когнитивному критерию показывает, что на итоговом срезе высокий уровень освоения знаний показали 27% участников экспериментальной группы № 1. Это почти в 2 раза выше, чем на начальном срезе. Очевиден рост познавательного

интереса к новой информации о социальной работе, развивающем уходе и практиках профилактики профессионального выгорания. Педагоги в беседах подчеркнули, что преподаватели семинаров стимулировали их мотивацию на самообразование. В экспериментальной группе № 2 и контрольной

группе количество педагогов с низким уровнем когнитивного критерия уменьшилось к итоговому срезу в 2 раза. Прежде всего, это отражает стабильность профессионального мастерства и доказывает эффективность выбранной тематики, содержания и форм семинаров и тренингов курса.

Критерий *активности педагога-исследователя* раскрывает осознание педагогами значения умениями презентовать свой опыт, осуществлять анализ профессионально значимых практик: технологий и методик, готовность моделировать свой опыт.

Таблица 2. – Динамика профессионального мастерства педагогов учреждений социальной сферы по критерию активности педагога-исследователя (%)

Группы	Срезы								
	Начальный			Промежуточный			Итоговый		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
Экспериментальная группа № 1 (ЦССВ г. Москвы, один курс обучения)	18	26	57	24	37	39	38	46	16
Экспериментальная группа № 2 (ЦССВ г. Москвы, два курса обучения)	13	31	56	21	37	42	34	41	25
Контрольная группа (сотрудники социальных учреждений Калужской области, РСО-Алания)	21	27	52	26	31	43	31	49	20

Условные обозначения: ВУ – высокий уровень активности педагога-исследователя; СУ – средний уровень; НУ – низкий уровень.

Комментарий: эффективность работы педагога как человека, выступающего источником информации и транслятором своего опыта в контексте научно-педагогической рефлексии, зависит от уровня готовности к проведению самостоятельных проектов – возможно, в группе исследователей. Эффективность проекта достигается различными способами, в том числе за счет продуманного моделирования, создания педагогических ситуаций и других инструментов, оптимизирующих образовательный процесс в

учреждении. Такие проекты представляются комиссии на специально организованных защитах. Достаточно стабильные показатели демонстрирует анализ среднего уровня проявлений качеств педагога-исследователя. Выполнение проектов вызывает интерес у педагогов, но и ряд трудностей, особенно в обобщении и презентации опыта. Очевидно, необходимо введение в курс дополнительных тренингов речевой культуры, самопрезентации и развития аналитических навыков.

Таблица 3. – Динамика профессионального мастерства педагогов учреждений социальной сферы по операциональному критерию (%)

Группы	Срезы								
	Начальный			Промежуточный			Итоговый		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
Экспериментальная группа № 1 (ЦССВ г. Москвы, один курс обучения)	23	39	38	41	46	13	43	47	10
Экспериментальная группа № 2 (ЦССВ г. Москвы, два курса обучения)	18	27	55	32	41	27	36	45	19
Контрольная группа (сотрудники социальных учреждений Калужской области, РСО-Алания)	17	38	45	29	41	0	34	44	22

Условные обозначения: ВУ – высокий уровень владения профессионально значимыми компетенциями; СУ – средний уровень; НУ – низкий уровень.

Комментарий: результаты оценки динамики профессионального мастерства по операциональному критерию отразили довольно неровные показатели этих компетенций у педагогов. На втором срезе большинство участников исследования показали явный рост по данным критериям, но затем рост шел незначительно. Это объясняется особенностями профессионального развития педагогов

социальной сферы, влиянием различных обстоятельств и факторов. Очевидно, что педагогам социальной сферы необходима квалифицированная психологическая поддержка, консультирование специалистов по профилактике профессионального выгорания и развитие знаний в области коррекционной педагогики, возрастной и профессиональной психологии.

Таблица 4. – Динамика профессионального мастерства педагогов учреждений социальной сферы по мотивационному критерию (%)

Группы	Срезы								
	Начальный			Промежуточный			Итоговый		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
Экспериментальная группа № 1 (ЦССВ г. Москвы, один курс обучения)	12	31	57	22	39	39	34	42	23
Экспериментальная группа № 2 (ЦССВ г. Москвы, два курса обучения)	14	27	59	24	32	44	37	51	12
Контрольная группа (сотрудники социальных учреждений Калужской области, РСО-Алания)	14	30	56	29	39	32	37	49	14

Условные обозначения: ВУ – высокий уровень мотивации к развитию профессионального мастерства; СУ – средний уровень; НУ – низкий уровень.

Комментарий: мотивационный критерий отражает совокупность определенных качеств личности, в том числе: уровень самооценки, саморегуляции, эмпатии, ответственности, профессиональной устойчивости, locus контроля, осознанность профессионального выбора и др., необходимых педагогу социальной сферы для осуществления успешной профессиональной деятельности и мотивированному росту профессионального мастерства.

Отсутствие стремления к активной профессиональной жизни, применению своих знаний и умений в профессиональной педагогической деятельности, отсутствие инициативы не позволяют педагогу подняться на высшую ступень мастерства. Отмечается некоторая корреляция в росте мотивации у группы, которая прошла обучение на семинарах в течение 2-х лет. Это доказывает необходимость проведения супервизии, постоянной поддержки педагогов в их профессиональном развитии.

Заключение. Как показало изучение динамики профессионального мастерства педагогов учреждений социальной сферы, у большинства участников исследования произошел заметный рост по наиболее значимым позициям профессионального становления, в том числе – в уровне освоения профессионально значимых знаний и навыков, мотивации к росту, обмену

педагогическим опытом, самоактуализации в профессии в качестве педагога-исследователя.

Высокие показатели по совокупности критериев доказывают, что ряд педагогов овладевают миссией избранной профессии, т.е. можно свидетельствовать высокий уровень их включенности в преодоление негативных моментов профессиональной деформации – в том числе, эмоционального выгорания, отсутствия мотивации на совершенствование, внешний locus контроля, равнодушие к самообразованию.

Это можно объяснить и эффективностью предлагаемых семинаров, форм педагогического общения, разнообразием и стимулирующим воздействием курса поддержки профессионального совершенствования педагогов социальной сферы.

В целом, можно заключить, что разработанная критериальная система оценивания динамики профессионального мастерства педагогов позволяет объективно раскрывать возможности дополнительного профессионального образования педагогов в условиях модернизации социальной сферы и новых требований к профессиональному уровню.

Благодарности: Автор благодарит заместителя Министра социального развития РСО-Алания А.К. Мамаеву, заместителя Министра труда и социальной защиты Калужской области Е.Ю. Алексееву за поддержку в проведении исследования.

Литература:

1. Береговая Е.Б., Ганиева Й.Н., Нетесова М.С. Основные аспекты реформирования организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Е.Б. Береговая, Й.Н. Ганиева, М.С. Нетесова // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 6.

2. Носс И.Н. Введение в технологию психодиагностики / И.Н. Ноос. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.

3. Об утверждении Плана мероприятий («Дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста: Приказ Министерства образования и науки РФ от 26 июля 2017 г. № 703 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/m>

4. Указ Президента РФ от 28 декабря 2012 г. № 1688 «О некоторых мерах по реализации государственной политики в сфере защиты детей-сирот

и детей, оставшихся без попечения родителей».

5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 15.07.2016) [Электронный ресурс] / Консультант плюс. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc

6. Bekkerman P., Davydova A., Trifanova V., Scherbinina V. On some optimal conditions for professional and creative growth of young students on Art classes // В сборнике: Economic and Social Development Book of Proceedings. Editors: Aleksander Maloletko, Natasa Rupcic, Zoltan Baracscai, 2018. - P. 679-684.

7. Stukalova O.V., Goloshumova G.S., Kuznetsova V.V., Dzhekanovich N.H., Chernova O.E., Balaban O.V., Utkina E.A. Student research activity organization in universities of art and culture // Modern Journal of Language Teaching Methods. - 2018. - Т. 8. - № 3. - P. 55-68.

References:

1. Beregovaya E.B., Ganieva J.N., Netesova M.S. Osnovny`e aspekty` reformirovaniya organizacij dlya detej-sirot i detej, ostavshixsya bez popecheniya roditelej / E.B. Beregovaya, J.N. Ganieva, M.S. Netesova // Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal. - 2018. - № 6.

2. Noss I.N. Vvedenie v texnologiyu psixodiagnostiki / I.N. Noos. - M.: Izd-vo Instituta Psixoterapii, 2003.

3. Ob utverzhenii Plana meropriyatij («Dorozhnoj karty») Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii po formirovaniyu i vvedeniyu nacional'noj sistemy` uchitel'skogo rosta: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 26 iyulya 2017 g. № 703 [E`lektronny`j resurs]. - Rezhim dostupa: <https://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/m>

4. Ukaz Prezidenta RF ot 28 dekabrya 2012 g. № 1688 «O nekotory`x merax po realizacii gosudarstvennoj

politiki v sfere zashhity` detej-sirot i detej, ostavshixsya bez popecheniya roditelej».

5. Federal'ny`j zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 03.07.2016) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 15.07.2016) [E`lektronny`j resurs] / Konsul'tant plyus. - Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc

6. Bekkerman P., Davydova A., Trifanova V., Scherbinina V. On some optimal conditions for professional and creative growth of young students on Art classes // V sbornike: Economic and Social Development Book of Proceedings. Editors: Aleksander Maloletko, Natasa Rupcic, Zoltan Baracscai, 2018. - P. 679-684.

7. Stukalova O.V., Goloshumova G.S., Kuznetsova V.V., Dzhekanovich N.H., Chernova O.E., Balaban O.V., Utkina E.A. Student research activity organization in universities of art and culture // Modern Journal of Language Teaching Methods. - 2018. - Т. 8. - № 3. - P. 55-68.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378.046.4

**Модель совершенствования умений педагогов
дошкольного образования в проектировании
индивидуального образовательного маршрута**

**A model for improving the pre-school teachers skills
in the design of an individual educational route**

Виноградова А.Н., ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования»,
ndo.grupp3@yandex.ru

Боякова Е.В., ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской
академии образования», ekaterinavb@inbox.ru

Vinogradova A., OGBU DPO «Ryazan Institute for Educational Development», ndo.grupp3@yandex.ru

Boyakova E., Federal State Budget Scientific Institution « Institute of art education and Culturology of
Russian Academy of Education», ekaterinavb@inbox.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.007

*Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения
Российской Федерации на 2020 г. «Фестивально-конкурсное движение как форма социализации
обучающихся».*

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, проектирование, модель, профессиональные
умения, педагог дошкольного образования, алгоритм, художественное образование, профессиональный
конкурс.

Keywords: individual educational route, design, model, professional skills, pre-school teacher, algorithm, art
education, professional competition.

Аннотация. В статье сосредоточено внимание на некоторых аспектах внедрения модели совершенствования профессиональных умений воспитателей дошкольных образовательных организаций в процессе проектирования индивидуального образовательного маршрута для дошкольников средствами художественного образования. Внедрение данной модели рассматривается в контексте освоения слушателями курсов повышения квалификации модуля программы дополнительного профессионального образования. Модель состоит из ориентировочно-целевого, содержательно-практического и результативного блоков. Обоснованы этапы реализации модели, включающие конструирование вариативного блока программы повышения квалификации с учетом педагогического запроса, освоение алгоритма проектирования индивидуального образовательного маршрута слушателями, оценку результативности. Показан пример педагогической деятельности преподавателя по достижению целей модели, структурированный в виде пошаговых действий внутри каждого этапа. Раскрыто содержание критериев результативности (мотивационно-ценностного, познавательного, деятельностно-творческого, аналитического). Сделан вывод о том, что алгоритмизированное внедрение авторской модели разрешает профессиональные затруднения воспитателей, связанные с построением индивидуального образовательного маршрута для их воспитанников, формирует новые педагогические умения, позволяет представлять достигнутые результаты на конкурсах профессионального мастерства.

Abstract. The article focuses on some aspects of introducing a model for improving the pre-school educators professional skills into the process of designing an individual educational route for pre-school children by means of art education. The implementation of this model is considered in the context of students' mastering advanced training courses in the module of the supplementary professional education program. The model consists of approximate target, substantive, practical and effective blocks. The stages of the implementation of the model are substantiated, including the design of the continuing education program variable block taking into account the pedagogical request, the development of the algorithm for designing an individual educational route by students, the evaluation of performance. An example of the teacher's pedagogical activity to achieve the goals of the model, structured in the form of step-by-step actions within each stage, is shown. The content of the performance criteria (motivational-value, cognitive,

activity-creative, analytical) is disclosed. It is concluded that the algorithmized implementation of the author's model solves the professional difficulties of educators associated with the their pupils' individual educational route construction, forms new pedagogical skills, and makes it possible to present the results achieved at professional skills contests.

Введение. Основным результатом профессионального образования педагогов дошкольного образования на современном этапе выступает сформированность аналитико-диагностических, проектировочно-творческих и рефлексивно-оценочных умений. Данные практические умения способствуют реализации принципа индивидуализации и вариативности в современном дошкольном образовании, а также обеспечивают реализацию новых трудовых функций, необходимых воспитателям детских садов для проектирования индивидуальных образовательных маршрутов детей. Изменения, наблюдаемые в профессиональной деятельности педагогов, обуславливаются повышением значимости применения средств художественного воспитания и идей развивающего образования научной школы Б.П. Юсова в работе с детьми дошкольного возраста. Актуально в настоящее время и умение воспитателей представлять свои достижения на профессиональных конкурсах, фестивалях педагогического творчества.

В современных научных исследованиях доказано, что на всех уровнях образования востребованы развивающие возможности педагогики искусства [4;6;15;16]. Использование полихудожественного и интегрированного подходов рассматривается как качественно новый уровень работы педагога с подрастающим поколением в контексте приобщения обучающихся разных возрастов к культуре и раскрытия потенциала каждого ребенка в различных видах искусства и художественной деятельности [8;9;11]. Анализ учебно-методической литературы показал, что при обилии профильных изданий и методических рекомендаций по проектированию индивидуальных образовательных маршрутов для одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья отсутствуют универсальные технологические средства и рекомендации по самостоятельному проектированию воспитателями индивидуальных образовательных маршрутов средствами художественного образования для дошкольников, посещающих массовые группы детского сада.

В ходе изучения профессиональных затруднений педагогов, обучающихся на курсах повышения квалификации выявлено:

– воспитатели детских садов не обладают необходимыми знаниями и умениями для выстраивания индивидуального образовательного маршрута детей дошкольного возраста;

– не владеют способами аналитической деятельности, что препятствует эффективному выявлению индивидуальных особенностей дошкольников;

– воспитатели не могут ставить педагогические цели и задачи в динамике;

– недооценивают возможности разных видов искусств в построении индивидуального образовательного маршрута;

– у педагогов отсутствует ясное представление о преимуществах и возможностях средств художественного образования и внедрении идей развивающего образования в процесс проектирования индивидуального образовательного маршрута детей в массовых группах детского сада;

– педагоги не владеют современными методами педагогической диагностики по выявлению интересов и способностей дошкольников;

– недостаточно сформированные проектировочные умения порождают трудности планирования педагогической деятельности [3].

Следовательно, необходимо формировать у воспитателей детских садов аналитико-диагностические, проектировочные и рефлексивно-оценочные профессиональные умения, поскольку педагоги должны планировать профессиональную деятельность, ориентируясь на образовательные и индивидуальные потребности воспитанников, запросы социума и особенности, в том числе региональные, образовательной среды дошкольной образовательной организации.

Анализ теоретических позиций и педагогической практики по вопросам педагогического проектирования и развития индивидуальности дошкольников в процессе художественного образования, выявление имеющихся дефицитов в повышении квалификации и переподготовке педагогических кадров выявил существование запроса на обучение воспитателей организации работы по индивидуализации образовательного процесса и приобщению дошкольников к миру культуры и искусства. Отсутствует модель по совершенствованию профессиональных умений

педагогов в проектировании индивидуального образовательного маршрута дошкольников на основе средств художественного воспитания и идей развивающего образования. Назрела необходимость в обосновании, разработке и внедрении такой модели в системе повышения квалификации для педагогов, работающих с детьми в массовых дошкольных группах.

Материалы и методы исследования. Программы повышения квалификации для воспитателей дошкольных образовательных организаций в ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования» предусматривают освоение слушателями курсов модуля учебной программы «Проектирование индивидуального образовательного маршрута дошкольников на основе средств художественного воспитания». Его содержание ориентировано на внедрение разработанной авторской модели.

Модель базируется на культурологическом, деятельностном и интегрированном подходах, а также на принципе пролонгированной педагогической поддержки слушателей курсов повышения квалификации. Культурологический подход ориентирует педагогов на становление индивидуально-личностного развития ребенка в контексте культуры, искусства и разнообразных видов художественной деятельности [13]. Интегрированный подход рассматривается с позиций объединения содержания всех структурных элементов модели, а также комплексного применения в педагогической деятельности экологического, средового, регионального, полихудожественного подходов (Л.Г. Савенкова, Б.П. Юсов [10;17]) в условиях реализации требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Для реализации указанного подхода нами применяются методы: групповой дискуссии, ассоциативного погружения (адаптация метода Л.Г. Савенковой, Н.А. Новиковой [10]), моделирования педагогических ситуаций, а также методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля результатов педагогической деятельности.

Модель является прототипом педагогического процесса, обеспечивающего целостность и гибкость совершенствования профессиональных умений педагогов в области проектирования индивидуального образовательного маршрута детей дошкольного возраста с использованием средств искусства и художественного образования. Понятие «индивидуальность» в исследовании обосновано с точки зрения понимания его значения Б.П. Юсовым, Л.Г. Савенковой. Ученые утверждают,

что индивидуальность ребенка проявляется в авторском воображении, в образах-переживаниях, возникающих в процессе изучения образовательной предметно-пространственной среды, в активности психических процессов, в сенсорных ассоциациях, воплощаемых детьми в произведениях разных видов искусств и в художественной деятельности с помощью действий (движений, мимики, жестов), чувств (эмоции), понятий (слово, диалог), образов (представлений) [10;11].

Таким образом, сущность процесса педагогического проектирования индивидуального образовательного маршрута дошкольников на основе средств художественного воспитания и развивающего образования рассматривается нами в модели как пошаговая деятельность педагога в условиях повышения квалификации, которая предполагает совершенствование аналитико-диагностических, проективно-творческих, рефлексивно-оценочных профессиональных умений воспитателей дошкольных образовательных организаций. Полученные компетенции педагоги смогут применять для создания эстетико-ориентированной среды развития воспитанников, вовлечения их в активный творческий процесс с учетом их индивидуальных особенностей, интересов, способностей, потребностей в условиях реализации требований образовательных стандартов.

Структура авторской модели включает в себя три взаимодополняющих компонента: ориентировочно-целевой, содержательно-практический и результативный. *Ориентировочно-целевой* компонент учитывает социальный заказ, цель, задачи, принципы, методологические подходы, формы, методы и организационно-педагогические условия процесса совершенствования профессиональных умений воспитателей дошкольных образовательных организаций. Организационно-педагогические условия рассматриваются в модели с точки зрения обеспечения адресного подхода к образовательным потребностям слушателей и результативности процесса совершенствования практических умений педагогов, а также перспектив саморазвития и роста в профессиональной деятельности. *Содержательно-практический* компонент включает освоение слушателями курсов повышения квалификации теоретической и практической части авторской модульной программы. Освоение учебного модуля педагогами выстраивается на основе трех взаимосвязанных этапов педагогического

проектирования (адаптация технологии В.С. Безруковой [1]), механизмом которых являются совместные шаги-действия преподавателя и педагогов по совершенствованию аналитико-диагностических, проектировочно-творческих и рефлексивно-оценочных профессиональных умений. *Результативный* компонент позволяет на основе анкетирования и тестирования педагогов увидеть результаты освоения модульной программы повышения квалификации, оценить сформированность планируемых умений и готовность воспитателей к внедрению идей развивающего образования в практическую педагогическую деятельность, наметить вектор движения дальнейшей профессиональной самореализации.

Результаты исследования. Апробация модели позволила обосновать содержание каждого из этапов ее практической реализации. Реализация всех этапов осуществляется пошагово. «Шаги» предусматривают определенные действия преподавателя и слушателей курсов – воспитателей детских садов.

Первый этап. Моделирование содержания программы повышения квалификации с учетом актуальных профессиональных умений педагогов и запросов образовательных организаций.

Шаг 1. Входное тестирование, определяющее образовательные потребности и профессиональные дефициты воспитателей дошкольных образовательных организаций.

Шаг 2. Вариативное наполнение преподавателем модуля программы. Вариативность реализуется за счет тематического расширения модуля программы, уточнения теоретических и практических компетенций педагогов.

Второй этап. Творческое педагогическое проектирование. Этап реализуется за счет применения в учебном процессе комплекса методов в рамках интегрированного подхода.

Шаг 3. Знакомство слушателей с содержанием теоретической и практической частей программы повышения квалификации. Содержание модуля представлено тематическими лекциями и практическими занятиями. Тема «Нормативно-правовые основы и концептуальные подходы к проектированию и анализу профессиональной деятельности педагога дошкольного образования в современных условиях» предполагает ознакомление слушателей с основными нормативно-правовыми документами, понятиями, концептуальными подходами и современными требованиями к проектированию и анализу профессиональной деятельности воспитателя.

Анализируются понятия: «образование», «индивидуализация», «индивидуальный подход», «индивидуальность», «индивидуальный образовательный маршрут», «проектирование», «интегрированное обучение» и «полихудожественное воспитание».

В содержании темы «Индивидуализация дошкольного образования на основе средств художественного воспитания и идей развивающего образования в условиях реализации требований современного образования» предусматривается освоение педагогами методов и приемов косвенного руководства образовательной и самостоятельной художественной деятельностью детей, учитывающих индивидуальные особенности воспитанников (Н.А. Ветлугина [12;14], Н.М. Крылова [7], Н.В. Микляева [5]). Изучаются педагогические диагностики, выявляющие интересы и способности дошкольников, выполняются практические задания на получение компетенций, ориентированных на анализ и интерпретацию результатов диагностики, с точки зрения индивидуализации воспитания и обучения.

В ходе освоения темы «Особенности проектирование индивидуального образовательного маршрута на основе средств художественного воспитания детей дошкольного возраста» слушатели знакомятся с алгоритмом педагогического проектирования индивидуального образовательного маршрута дошкольников на основе средств художественного воспитания, идей развивающего образования. Отличительной особенностью указанного алгоритма является то, что он, во-первых, имеет универсальную структуру, позволяющую выстраивать индивидуальные образовательные маршруты для каждого ребенка по всем направлениям развития детей (социально-коммуникативному, познавательному, речевому, физическому и художественно-эстетическому); учитывать возраст детей, темы планируемых мероприятий для детей; варьировать содержание педагогической работы, применять методы и технологии, независимо от реализуемой в дошкольной образовательной организации основной образовательной программы дошкольного образования. Во-вторых, маршруты, проектируемые при помощи авторского алгоритма, ориентированы на комплексное включение компонентов эстетико-ориентированной среды (Е.В. Боякова [2]), создают условия для проявления индивидуальности каждого ребенка, способствуют расширению детских интересов,

развитию психических процессов, самовыражению в разных видах искусств и художественной деятельности. В-третьих, алгоритм способствует педагогическому творчеству по разработке педагогом на основе развивающих подходов творческих ситуаций (заданий), мероприятий для детей.

Шаг 4. Освоение педагогами алгоритма проектирования индивидуального образовательного маршрута на основе средств художественного воспитания дошкольников и идей развивающего образования средствами моделирования педагогических ситуаций (заданий) и комплексного задействования компонентов эстетико-ориентированной среды в содержании разрабатываемых мероприятий для детей.

Алгоритм педагогического проектирования индивидуального образовательного маршрута на основе средств художественного воспитания дошкольников и идей развивающего образования имеет следующую последовательность:

1. Выбор темы, образовательных областей, видов искусств и художественной деятельности, форм образовательной работы с детьми, педагогической технологии, определение возраста детей и соотнесение результатов педагогической диагностики с содержанием образования, возможностями и уровнем развития детей, их интересами и предпочтениями.

2. Определение образовательных целей и задач работы с детьми на основе содержания программы, с учетом особенностей общего и индивидуального развития детей группы, уровня освоения детьми различных видов художественной деятельности.

3. Отбор художественного содержания на основе образовательных программ, определение участников (педагогов, родителей, детей, учреждений культуры, дополнительного образования, школы и др.) и форм их взаимодействия.

4. Выбор методов (репродуктивных, продуктивных, творческих).

5. Отбор материалов, обеспечивающих сенсорное насыщение, мобилизацию психических процессов, детских интересов, активизацию инициативности детей в импровизации с цветом, формой, звуком, движением в пространстве разных видов искусств, художественной деятельности по теме мероприятия.

6. Выбор формы организации детей на мероприятии (индивидуальной, подгрупповой, групповой).

7. Разработка содержания заданий, образовательных ситуаций для дошкольников по теме мероприятия.

8. Проведение мероприятия с детьми дошкольного возраста.

9. Самоанализ и самооценка педагогической деятельности.

10. Предварительное перспективное планирование дальнейшей педагогической деятельности.

Третий этап. Оценка и корректировка результатов педагогической деятельности. На заключительном этапе проводится анкетирование и тестирование полученных педагогических умений и контроль.

Шаг 5. Самоэкспертиза, взаимооценка и корректировка результатов педагогической деятельности по проектированию.

Шаг 6. Проведение тестирования, выявляющего степень сформированности профессиональных умений в процессе освоения содержания модуля программы повышения квалификации.

Четвертый этап. Перспективы профессиональной реализации и роста.

Шаг 7. Подготовка «продуктов» проектирования к дальнейшему публичному представлению на уровне дошкольной образовательной организации и муниципальном, региональном и федеральном уровнях. Данный шаг связан с оценкой результатов педагогического проектирования слушателей, выявлением затруднений, рефлексивным анализом их причин, исправлением, дополнением, уточнением. Данный шаг педагога подразумевает работу после завершения курсов повышения квалификации, связанную, в том числе, с участием в профессиональных конкурсах.

Шаг 8. Организация творческих групп внутри одного детского сада и между учреждениями, а также стажировочных площадок, объединяющих специалистов и дошкольные организации, заинтересованных в разработке и реализации проектов с использованием инновационных подходов. Осуществление педагогического наставничества, генерация новых идей, внедрение новаторских технологий.

Результативность реализации модели оценивается по *критериям*:

– мотивационно-ценностный критерий определяется сформированностью у воспитателей понимания значимости применения в профессиональной деятельности идей развивающего образования Б.П. Юсова и Л.Г. Савенковой, соответствующих современным

целям дошкольного образования; стремлением к профессиональному совершенствованию;

– познавательный критерий обуславливается наличием у педагогов знаний в области проектирования педагогической деятельности, создания эстетико-ориентированной среды и индивидуализации дошкольного образования на основе средств художественного воспитания, идей развивающего образования;

– деятельностно-творческий критерий предполагает готовность педагога применять алгоритм проектирования образовательного маршрута дошкольников, разработанный на основе средств художественного образования, с учетом индивидуально-возрастных особенностей детей; способность проектировать индивидуальный образовательный маршрут дошкольников на основе идей развивающего образования и компонентов эстетико-ориентированной среды;

– аналитический критерий связан с оценкой и самооценкой процесса и результатов педагогической деятельности по проектированию индивидуального образовательного маршрута дошкольников на основе средств художественного образования и идей развивающего образования, делать выводы, корректировать содержание педагогической работы, ставить новые задачи.

Заключение. Итогом апробации и внедрения модели являются: совершенствование у воспитателей детских садов и применение ими в практической деятельности профессиональных умений проектирования индивидуального образовательного маршрута дошкольников средствами художественного образования; ориентированность педагогов на дальнейшее публичное представление творческих разработок на конкурсах профессионального мастерства, в профессиональных творческих объединениях,

публикациях в педагогических журналах и методических сборниках.

Разработанный алгоритм педагогического проектирования индивидуального образовательного маршрута на основе средств художественного воспитания дошкольников и идей развивающего образования оптимизирует содержание педагогической деятельности, делает процесс лаконичным и понятным каждому воспитателю.

Пошаговая реализация модели совершенствования умений педагогов по проектированию индивидуального образовательного маршрута детей дошкольного возраста средствами художественного образования снижает затраты времени на освоение новых профессиональных умений за счет структурирования образовательного процесса, открывает перспективы профессионального роста.

Подготовленные педагогами авторские методические разработки поддерживают вариативность содержания дошкольного образования, позволяют выстраивать воспитательно-образовательный процесс в зависимости от результатов педагогической диагностики детей, учитывать традиции и культурные особенности региона.

Модель может применяться для повышения квалификации всех категорий педагогических работников дошкольного образования с учетом содержания профессиональной деятельности.

Внедрение модели позволяет современным педагогам дошкольного образования разрешать профессиональные затруднения, связанные с проектированием индивидуального образовательного маршрута для воспитанников на основе средств художественного образования и создает условия для самообразования в пространстве культуры как стратегического ориентира современного образования.

Литература:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник [Электронный ресурс] / В.С.Безрукова. - Екатеринбург: Деловая книга, 1999. - 329 с. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/5/0249/5_0249-100.shtml
2. Боякова Е.В. Роль среды в эстетическом и музыкальном развитии детей дошкольного возраста: история и современность [Электронный ресурс] / Е.В. Боякова // Педагогика искусства. - 2015. - № 2. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru>
3. Виноградова А.Н. Представления воспитателей детских садов о проектировании индивидуального образовательного маршрута детей на основе

- интеграции искусств [Электронный ресурс] / А.Н. Виноградова // Педагогика искусства. - 2019. - № 2. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/vinogradova_15-20.pdf
4. Жгенти И.В. Дополнительное профессиональное образование педагогов искусства в условиях интеграционных процессов: автореф. дис. ... канд пед. наук / И.В. Жгенти. - М., 2018. - 25 с.
5. Инклюзивная дошкольная группа: Методические рекомендации по разработке индивидуальных образовательных маршрутов и программ для детей с ограниченными возможностями

здоровья; под ред. Л.А. Головчиц, Н.В. Микляевой. - М.: АРКТИК, 2018. - 112 с.

6. Кашекова И.Э. Создание интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства: монография / И.Э. Кашекова. - М.: ИД Российской академии образования. - 2006. - 332 с.

7. Крылова Н.М. Детский сад - Дом радости. Примерная образовательная программа дошкольного образования инновационного, целостного, комплексного, интегрированного и компетентного подхода к образованию, развитию и саморазвитию дошкольника как неповторимой индивидуальности / Н.М. Крылова. - М.: ТЦ Сфера, 2014. - 264 с.

8. Радомская О.И. Пути эффективного внедрения в практику педагогического вуза инновационных форм обучения в области художественно-творческого развития с учетом социокультурной среды региона [Электронный ресурс] / О.И. Радомская // Педагогика искусства. - 2018. - № 3. - Режим доступа: <http://www.art-education.ru>

9. Савенкова Л.Г. Гуманитаризация образования и инновационные технологии обучения / Л.Г. Савенкова // Вестник государственного университета культуры и искусств. - 2015. - № 3. - С. 203-211.

10. Савенкова Л.Г. Дидактика художественного образования как составляющая часть педагогики искусств: новое знание / Л.Г. Савенкова. - М.: ИХО РАО, 2011. - 280 с.

11. Савенкова Л.Г. Художественное событие - современная составляющая интегрированного

полихудожественного обучения [Электронный ресурс] / Л.Г. Савенкова // Педагогика искусства. - 2017. - № 3. - Режим доступа: <http://www.art-education.ru>

12. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников; под общ. ред. Н.А. Ветлугиной. - М.: Педагогика, 1980. - 208 с.

13. Селевко К.Г. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т.1 [Электронный ресурс] / К.Г. Селевко. - М.: Народное образование, 2005. - 556 с. - Режим доступа: http://stavcvr.ru/metod-kopilka/G.%20Селевко_Энциклопедия%20образовательных%20технологий%20%281%20том%29.pdf

14. Система эстетического воспитания в детском саду; под общ. ред. Н.А. Ветлугиной. - М.: Изд-во АПН РСФСР. - 1962. - 365 с.

15. Скворцова Т.П. К вопросу разработки педагогической диагностики художественной одаренности обучающихся [Электронный ресурс] / Т.П. Скворцова // Педагогика искусства. - 2019. - № 2. - Режим доступа: <http://www.art-education.ru>

16. Стукалова О.В., Олесина Е.П. Гуманитаризация образовательного процесса подготовки будущих педагогов: концептуальные положения и перспективы / О.В. Стукалова, Е.П. Олесина // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 3. - С. 124-129.

17. 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. Bezrukova V.S. Pedagogy. Projective pedagogy: textbook [Electronic resource] / V.S. Bezrukova. - Yekaterinburg: Business Book, 1999. - 329 p. - Access mode: http://pedlib.ru/Books/5/0249/5_0249-100.shtml

2. Boyakova E.V. The role of the environment in the aesthetic and musical development of preschool children: history and modernity [Electronic resource] / E.V. Boyakova // Pedagogy of art. - 2015. - № 2. - Access mode: <http://www.art-education.ru>

3. Vinogradova A.N. Representations of kindergarten teachers on the design of an individual educational route for children based on the integration of arts [Electronic resource] / A.N. Vinogradova // Pedagogy of art. - 2019. - № 2. - Access mode: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/vinogradova_15-20.pdf

4. Zhgenti I.V. Additional professional education of teachers of art in the context of integration processes: author. dis. ... cand ped. sciences / I.V. Zhgenti. - M., 2018. - 25 p.

5. Inclusive preschool group: Methodological recommendations for the development of individual educational routes and programs for children with disabilities; under the editorship of L.A. Golovchits, N.V. Miklyaeva. - М.: АРКТИК, 2018. - 112 p.

6. Kasheikova I.E. Creation of the integration educational space of the school by means of art: monograph / I.E. Kasheikova. - М.: Publishing House of the Russian Academy of Education. - 2006. - 332 p.

7. Krylova N.M. Kindergarten - House of joy. Sample educational program of preschool education of an innovative, holistic, integrated, integrative and competency-based approach to education, development and self-development of a preschool child as a unique individual / N.M. Krylova. - М.: SC Sphere, 2014. - 264 p.

8. Radomskaya O.I. Ways to effectively introduce innovative forms of teaching in the field of artistic and creative development into the practice of a pedagogical university taking into account the socio-cultural environment of the region [Electronic resource] / O.I. Radomskaya // Pedagogy of art. - 2018. - № 3. - Access mode: <http://www.art-education.ru>

9. Savenkova L.G. Humanitarianization of education and innovative teaching technologies / L.G. Savenkova // Bulletin of the State University of Culture and Arts. - 2015. - № 3. - P. 203-211.

10. Savenkova L.G. Didactics of art education as an integral part of art pedagogy: new knowledge / L.G. Savenkova. - М.: ИХО РАО, 2011. - 280 p.

11. Savenkova L.G. Artistic event - a modern component of integrated poly-art education [Electronic resource] / L.G. Savenkova // Pedagogy of art. - 2017. - № 3. - Access mode: <http://www.art-education.ru>

12. Independent art activities of preschoolers; under the general. ed. ON THE. Vetlugina. - М.: Педагогика, 1980. - 208 p.

13. Selevko K.G. Encyclopedia of educational technologies: in 2 vols. T.1 [Electronic resource] / K.G. Selevko. - М.: Public education, 2005. - 556 p. - Access

mode: http://stavcvr.ru/metod-kopilka/G.%20Selevko_Encyclopedia%20of%20educational%20technologies%20%281%20volume%29

14. The system of aesthetic education in kindergarten; under the general. ed. on the Vetlugina. - M: Publishing House of the APN of the RSFSR. - 1962. - 365 p.

15. Skvortsova T.P. To the question of the development of pedagogical diagnostics of artistic giftedness of students [Electronic resource] / TP Skvortsova // Pedagogy of art. - 2019. - № 2. - Access mode: <http://www.art-education.ru>

16. Stukalova O.V, Olesina E.P. Humanitarianization of the educational process of training future teachers: conceptual provisions and prospects / O.V. Stukalova, E.P. Olesina // Kazan Pedagogical Journal. - 2015. - № 3. - P. 124-129.

17. 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



Высшее образование

УДК 378

Организация учебной и научно-исследовательской деятельности аспирантов на основе сценарного подхода

Organization of educational and research activities of graduate students based on the scenario approach

Афанасьев В.В., Московский городской педагогический университет, vvafv@yandex.ru

Афанасьев И.В., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, ivafv7@gmail.com

Куницына С.М., Академия социального управления, svetlana28061979@mail.ru

Afanasyev V., Moscow City University, vvafv@yandex.ru

Afanasyev I., Financial University under the Government of the Russian Federation, ivafv7@gmail.com

Kunitsyna S., Academy of Social Management, svetlana28061979@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.008

Ключевые слова: организация учебной и научно исследовательской деятельности, уровень подготовки аспирантов, сценарный подход.

Keywords: organization of educational and research activities, the level of training of graduate students, scenario approach.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью поиска подходов к продуктивной подготовке кадров высшей квалификации, где требуется гибкий, детальный и одновременно перспективный план действий каждого субъекта образовательных отношений, с четко прописанными ролями для каждого обучающегося в аспирантуре. В статье рассматривается вариативный подход к составлению сценариев учебно- и научно-исследовательской деятельности аспирантов, в содержании которого учитываются собственные предпочтения каждого аспиранта и группы в целом, уровень их подготовленности к самостоятельной деятельности.

Выявлен организационно-координирующий потенциал сценарного подхода; разработаны и внедрены конкретные сценарии теоретических и практических занятий, что позволяет использовать их как в исследовательских целях, так и в массовой образовательной практике. Определены перспективы использования сценарной организации образовательного процесса, охватывающей учебную и научно-исследовательскую деятельность обучающихся. Разработаны рекомендации по дальнейшему совершенствованию содержательного наполнения процесса подготовки кадров высшей квалификации, в контексте преемственности университетской подготовки.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to search for approaches to productive training of highly qualified personnel, which requires a flexible, detailed and at the same time promising action plan for each subject of educational relations, with clearly defined roles for each student in graduate school. The article considers a variative approach to writing scenarios for the teaching and research activities of graduate students, the content of which takes into account the personal preferences of each graduate student and the group as a whole, their level of preparedness for independent activity.

The organizational and coordinating potential of the scenario approach has been identified, specific scenarios of theoretical and practical exercises have been developed and implemented, which allows them to be used both for research purposes and in mass educational practice. The prospects of using the scenario organization of the educational process, covering the educational and research activities of students, are determined. Recommendations have been developed on further improving the content of the process of training highly qualified personnel in the context of the continuity of university training.

Введение. Организация учебной и научно-исследовательской деятельности аспирантов нуждается в существенной модернизации, поскольку «старая» организационная модель не срабатывает. Это очевидный ныне факт сделан на основании открытых данных, которые со всей очевидностью говорят о низком проценте защит, невысокой публикационной активности аспирантов, откровенно низком качестве их научно-квалификационных работ. Какой выход? Он видится в смене формы организации методологической подготовки в аспирантуре, сосредоточении ее на одной образовательной площадке, в руках одной команды профессионалов. Действительно, многие проблемы при такой организации снимаются, но возникают новые, например, как эффективно готовить аспирантов разных направлений и профилей? У каждого направления свои особенности, кардинальные отличия, связанные с написанием диссертации и всем ходом исследования, включая содержание. Выход один – подстраиваться под эти особенности, искать новые формы и «инструменты» организации подготовки в аспирантуре. В качестве одного из таких универсальных инструментариев может быть избран сценарный подход.

Материалы и методы исследования. Метод получения первичной информации, включающий изучение литературы, документов, и результатов педагогической деятельности в области подготовки кадров высшей квалификации. Метод обобщения опыта педагогической деятельности был направлен на анализ состояния образовательной практики, выявление проблемных полей подготовки аспирантов.

Результаты исследования. Преподаватель, подбирая учебно- и научно-исследовательские практические задания к теме занятия, свободен в их выборе в зависимости от собственных предпочтений, от уровня подготовленности группы, от возможностей обеспеченностью компьютерной и индивидуальной техникой на аудиторных занятиях и вне аудиторных занятий и др. Количество заданий, с одной стороны, должно быть доминирующим по сравнению с теоретической частью занятия, в связи с тем, что: самостоятельная работа аспирантов на занятии наиболее перспективна и актуальна в плане активизации и совершенствовании их мыслительной деятельности; способствует формированию коммуникативной, аналитической, научно-исследовательской и ряда других компетентностей, с другой стороны – будет способствовать более глубокому усвоению изучаемого материала в связи с тем, что каждый

аспирант будет активно включен в индивидуальную, парную, групповую или фронтальную учебно-или научно-исследовательскую работу [1-4].

При составлении сценария занятия учитывалось, что теоретическая и практическая составляющие сценария весьма вариативны.

Для группы аспирантов с недостаточным уровнем педагогических знаний преподаватель пересылает им предельно детализированный вариант теоретической части сценария занятия и более широкий список основной и дополнительной литературы [5;6].

Для группы аспирантов с достаточным уровнем педагогических знаний преподаватель пересылает развернутый вариант теоретической части сценария занятия и более широкий список дополнительной литературы для ознакомления и расширения объема знаний [7].

Для группы с высоким уровнем педагогических знаний преподаватель пересылает аспирантам краткий вариант теоретической части сценария занятия и список основной литературы последних лет отечественных и зарубежных авторов для ознакомления и освоения.

При этом сценарный подход призван обеспечить оптимальное сочетание, каждого из компонентов системы подготовки кадров высшей квалификации (включая обучающихся, педагогов и работодателей, требования к подготовке, сформулированные с учетом ФГОС и трудовые функции и действия из профессиональных стандартов). Названные компоненты могут быть задействованы в трех «бизнес-процессах», под которыми понимается совокупность взаимосвязанных мероприятий и взаимосвязанных действий, направленных на создание определенного продукта или услуги для потребителей. К таким бизнес-процессам относятся: определение основной стратегии развития образовательных программы подготовки, аудит образовательного процесса; реализация образовательных программ и контроль результата их освоения обучающимися; ресурсное обеспечение.

Такой «кластерный» подход (однородный, обладающий схожими свойствами реализации) позволяет сформулировать основные принципы подготовки кадров высшей квалификации: а) соответствие образовательного результата потребностям образовательной системы как рыночной подсистемы; б) качественное и количественное обновление и приращение интеллектуального капитала образовательной программы; в) обеспечение осознанного понимания обучающимися возможности

эффективной профессиональной самореализации в качестве будущего исследователя.

Сценарная организация учебной и научно-исследовательской деятельности аспирантов должна удовлетворять как минимум трем условиям: 1) технологичности реализации компонентов образовательной программы; 2) взаимосвязанности с требуемыми компетенциями подготовки обучающихся; 3) синергетичности элементов программы подготовки и совокупности предлагаемых сценариев (т.е. каждый образовательный элемент программы и разработанные сценарии совместно воздействуют на образовательный результат подготовки, при этом ни один из них по отдельности не обеспечивает такого уровня подготовки кадров высшей квалификации как при их совместном воздействии).

Сформулированные условия означают, что организация и образовательный результат подготовки аспирантов определяются спецификой как содержания программы, так и сценариев в нее входящих и, если меняется и/или корректируется программа, то меняются процесс и результат становления исследователя. Тем самым обеспечивается взаимосвязь структурных элементов подготовки, что способствует снятию ряда содержательных противоречий и целевых установок в ее организации.

Рассмотрим варианты сценариев занятия для одной из изучаемых тем, выбрав для этого «универсальное» основание – «уровень подготовленности аспиранта».

Сценарии составлены для начального, допустимого и продвинутого уровней подготовленности аспирантов.

Примерные варианты сценариев занятия.

Сценарий 1 для группы аспирантов 1 курса не в достаточной мере владеющих педагогическими знаниями (начальный уровень).

Тема занятия: формы представления результатов научного исследования.

Цель занятия: освоить в процессе занятия с аспирантами формы представления результатов научного исследования.

Задачи занятия:

- обсудить содержание теоретического материала по теме занятия, который заранее был прислан аспирантам;

- выполнить практическую работу «Словарная работа» с тем/теми понятиями, которые не были представлены в теоретическом материале;

- провести с аспирантами дискуссию о необходимости освоения аспирантами форм представления результатов научного

исследования;

- провести блиц-игру «Я-докладчик» в связи с тем, что одним из домашних заданий будет подготовка аспирантами докладов на заданную тему;

- обсудить с аспирантами итоги занятия, сделав акцент на обсуждении выполненных самостоятельных практических заданий и сформированных исследовательских действиях.

Образовательные задачи.

Участники выполняемой практической работы получают возможность:

- исследовать и проанализировать роль предлагаемой блиц-игры для формирования общекультурных и профессиональных компетенций аспирантов;

- вспомнить некоторые основы составления научного доклада;

- определить систему требований к устному выступлению перед научной аудиторией;

- рассмотреть важность и значимость этой блиц-игры при выполнении

- процедур, используемых в ходе блиц-игры;

- проанализировать и оценить значимость индивидуальной, групповой и фронтальной работы.

Исследовательские действия.

В ходе выполняемой работы ее участники выполняют следующие исследовательские действия:

- умение анализировать текст;

- умение сформулировать выводы.

Формируемые компетенции:

- способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1);

- способность обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося (ОПК-6);

- готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-8).

Формы обучения: индивидуальная, групповая, фронтальная.

Вид учебной работы: практическая аудиторная самостоятельная учебно-исследовательская работа.

Оборудование: бланк блиц-игры «Я-докладчик».

Теоретическая часть сценария занятия. Ключевыми понятиями темы являются понятия «форма», «форма представления», «результат», «научное исследование». Понятие «форма» определяется как «...». Понятие «форма представления» в словарных статьях определяется как «...».

К формам представления результатов научного исследования относят: выступление на занятии с результатами исследования, научный доклад, научную статью, тезисы, мини-доклад, реферат, презентацию, текст диссертации.

Анализируя определения этих понятий с аспирантами и определив 3 и 4 понятия, отмечается необходимость детального рассмотрения и анализа тех понятий, которые вызвали затруднения при формулировании их определений.

Теоретический материал, вопросы для обсуждения и рекомендованный список литературы преподаватель пересылает аспирантам для предварительного ознакомления и подготовки обсуждения на занятии, что позволит большую часть времени занятия выделить на выполнение практических самостоятельных заданий в аудитории.

Список литературы (основная дополнительная).

Практическая часть сценария занятия.

Практическая аудиторная учебно-исследовательская работа 1: словарная работа со словарями, взятыми в библиотеке вуза или принесенными аспирантами, для освоения техники по нахождению определений понятий по теме занятия, сравнительного анализа содержания найденных определений, формулирования оптимального варианта.

Практическая аудиторная учебно-исследовательская работа 2: составление перечня необходимых учебных действий для написания доклада.

Практическая аудиторная самостоятельная учебно-исследовательская работа 3: блиц-игра «Я-докладчик».

Практическая аудиторная учебно-исследовательская работа 4: составление тезисов к докладу на заданную преподавателем тему.

Практическая аудиторная учебно-исследовательская работа 5: устная презентация тезисов и их обсуждение.

Домашнее задание: составить мини доклад на заданную тему.

Сценарий 2 для группы аспирантов 1 курса в достаточной мере владеющих педагогическими знаниями (допустимый уровень).

Тема занятия: формы представления результатов научного исследования.

Цель занятия: освоить в процессе занятия с аспирантами формы представления результатов научного исследования.

Задачи занятия:

– кратко обсудить содержание теоретического материала по теме занятия, который заранее был разослан аспирантам, дополнив его предложениями (если таковые будут) самих аспирантов, высказанными ими на основе изучения рекомендованной основной и дополнительной литературы;

– провести устный опрос определения ключевых понятий по теме занятия для проверки их освоенности;

– провести блиц-игру «Я-докладчик» в связи с тем, что одним из домашних заданий будет подготовка аспирантами докладов на тему, сформулированную и предложенную самими аспирантами;

– заслушать и обсудить составленные на занятии мини доклады на тему, предложенную самими аспирантами;

– обсудить с аспирантами итог выполненных практических заданий.

Образовательные задачи.

Участники выполняемой практической работы получают возможность:

– исследовать и проанализировать роль предлагаемой блиц-игры для формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций аспирантов;

– вспомнить некоторые основы составления научного доклада;

– определить систему требований к устному выступлению перед научной аудиторией;

– рассмотреть важность и значимость этой блиц-игры при выполнении процедур, используемых в ходе блиц-игры;

– оценить значимость индивидуальной, групповой и фронтальной работы.

Исследовательские действия.

В ходе выполняемой работы ее участники выполняют следующие исследовательские действия:

– умение анализировать текст;

– умение обобщить, сформулировать вывод.

Формируемые компетенции: УК-1; ОПК-6; ОПК-7, 8;

Формы обучения: индивидуальная, групповая, фронтальная.

Вид учебной работы: практическая аудиторная самостоятельная учебно-исследовательская работа.

Оборудование: бланк блиц-игры «Я-докладчик».

Теоретическая часть сценария занятия. Ключевыми понятиями темы являются понятия «форма», «форма представления», «результат», «научный доклад», «научное исследование». Понятие «форма» определяется как «...». Понятие «форма представления» в словарных статьях определяется как «...».

К формам представления результатов научного исследования относят: выступление на занятии с результатами исследования, тезисы, мини-доклад, научный доклад, научную статью, реферат, презентацию, текст диссертации.

Теоретический материал и рекомендованный список литературы преподаватель пересылает аспирантам для предварительного ознакомления и подготовки обсуждения на занятии, что позволит большую часть времени занятия выделить на практические самостоятельные работы в аудитории.

Список литературы (основная дополнительная).

Практическая часть сценария занятия.

Выполняя домашнее задание, аспиранты были включены в предваряющую самостоятельную работу по нахождению определений ряда понятий к предстоящему занятию.

Практическая аудиторная самостоятельная учебно-исследовательская работа 1: устный опрос определений понятий, подготовленных к занятию, обсуждение и сравнительный анализ определений, выявление наиболее значимых формулировок для освоения и запоминания.

Практическая аудиторная самостоятельная учебно-исследовательская работа 2: самостоятельное составление перечня необходимых учебных действий для написания доклада (индивидуальная самостоятельная работа) и обсуждение предложенных вариантов (фронтальная работа совместно с преподавателем).

Практическая аудиторная самостоятельная учебно-исследовательская работа 3: блиц-игра «Я-докладчик» (индивидуальная, групповая самостоятельная работа аспирантов, фронтальная работа с преподавателем).

Практическая аудиторная самостоятельная учебно-исследовательская работа 4: составление мини-докладов на заданную преподавателем тему.

Практическая аудиторная самостоятельная учебно-исследовательская работа 5: конструирование заголовков 5 – 6 слайдов к составленному мини докладу, их устная презентация и анализ.

Домашняя работа: подготовка текста доклада на выбранную аспирантом тему с использованием освоенных учебных действий, необходимых для написания доклада.

Сценарий 3 для группы аспирантов 1 курса, владеющих педагогическими знаниями в достаточной мере (продвинутый уровень).

Тема занятия: формы представления результатов научного исследования.

Цель занятия: освоить в процессе занятия с аспирантами формы представления результатов научного исследования.

Задачи занятия:

- представить и обсудить в группе перечень новых форм представления результатов исследования с использованием информационных технологий, озвучить их определения и широту (область) использования;

- провести блиц-игру «Я-докладчик» в связи с тем, что одним из домашних заданий была подготовка аспирантами научных докладов по теме собственного исследования;

- соотнести перечень учебных действий в блиц-игре с новейшими требованиями к написанию научного доклада;

- рассмотреть и обсудить перечень требований к устному выступлению перед научной аудиторией;

- составить перечень типов вопросов, способы их озвучивания в научной аудитории;

- обсудить с аспирантами итоги практических заданий (рефлексия).

Образовательные задачи.

Участники выполняемых практических работ получают возможность:

- исследовать и проанализировать роль предлагаемой блиц-игры для формирования общекультурных и профессиональных компетенций аспирантов;

- составить перечень учебных и исследовательских действий для составления научного доклада;

- определить систему требований к устному выступлению перед научной аудиторией;

- рассмотреть важность и значимость этой блиц-игры при выполнении процедур, используемых в ходе блиц-игры;

- оценить значимость индивидуальной, групповой и фронтальной работы.

Исследовательские действия.

В ходе выполняемой работы ее участники выполняют следующие исследовательские действия:

- умение анализировать текст;
- умение сформулировать выводы.

Формируемые компетенции: ОПК-6, 7, 8;

Формы обучения: индивидуальная, групповая, фронтальная.

Вид учебной работы: практическая аудиторная самостоятельная учебно-исследовательская работа.

Оборудование: бланк блиц-игры «Я-докладчик».

Теоретическая часть сценария занятия. Ключевыми понятиями темы являются понятия «форма», «форма представления», «результат», «научный доклад», «научное исследование».

Теоретический материал и рекомендованный список основной и дополнительной литературы преподаватель пересылает аспирантам для предварительного ознакомления и подготовки обсуждения на занятии, что позволит большую часть времени занятия выделить на практические самостоятельные работы в аудитории.

Список литературы (основная, дополнительная).

Практическая часть сценария занятия.

Выполняя домашнее задание к предстоящему занятию, аспиранты были включены в научно-исследовательскую самостоятельную работу по написанию текстов научных докладов по теме собственного исследования.

Практическая аудиторная самостоятельная учебно-исследовательская работа 1: представление (озвучивание и презентация) и анализ текстов научных докладов аспирантов, подготовленных к занятию.

Обсуждение качества содержания текстов научных докладов, их научный уровень, особенности представления текста доклада и презентации докладчиком.

Практическая аудиторная самостоятельная учебно-исследовательская работа 2: блиц-игра «Я-докладчик» (индивидуальная, групповая самостоятельная работа аспирантов, фронтальная работа с участием преподавателя).

Практическая аудиторная самостоятельная учебно-исследовательская работа 3: составление перечня новых требований к конструированию текста научного доклада, их обсуждение.

Практическая аудиторная самостоятельная учебно-исследовательская работа 4: сопоставительный анализ перечня учебных действий по написанию доклада в игре «Я-докладчик» с современным перечнем требований.

Практическая аудиторная самостоятельная учебно-исследовательская работа 5: Анализ структуры презентации научного доклада, структуры и содержания представленных авторских презентаций, реакции аудитории на озвученную презентацию.

Домашняя работа: проанализировать структуру автореферата диссертации на соискание ученой степени кандидата наук (педагогические науки) и выполнить словарную работу, найдя определения основных методологических понятий первой части автореферата «Общая характеристика работы».

Примеры практических занятий с использованием сценарного подхода.

Практическая работа № 1. Формулирование определений научных понятий.

Цель практической работы: содействовать формированию у кадров высшей квалификации умения конструировать определения научных понятий.

Образовательные задачи практической работы: выявить уровень представлений о научных понятиях. Сформировать умение конструировать определения научных понятий. Заставить задуматься о важности работы с понятиями, определением понятий, словарной работой для написания научного текста.

Форма обучения: индивидуальная, групповая, фронтальная.

Форма организации обучения: аудиторное занятие в контексте позиционного подхода Н.Е. Вераксы.

Вид учебной работы: практическая аудиторная учебно-исследовательская работа.

Оборудование: бланк практической работы.

Исследовательские действия аспиранта: умение формулировать определения научных понятий; умение работать со словарными статьями.

Формируемые компетенции аспиранта: способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития; готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования.

Ход практической работы:

1. Анализируя на первом занятии с аспирантами понятия, входящие в наименование того или иного изучаемого курса, например, учебного курса «Методология и методы научного исследования», «Педагогика высшей школы», выясняем, какие понятия являются ключевыми, затем переходим к их определению. Например, в теме «Методология и методы научного исследования» аспиранты при взаимодействии с

преподавателем выделяют для анализа понятия «наука», «научное исследование», «методология».

2. Аспиранты, выделив понятия, формулируют определения этих понятий, переходя от одного понятия к другому.

3. При возникновении сложностей с формулировкой определения того или иного понятия, аспирантам предлагается выполнить практическую работу на подготовленных преподавателем и предложенных аспирантам бланках.

4. Аспиранты индивидуально формулируют определение понятия, например, понятия «наука» и вносят свою авторскую формулировку в первую колонку «Я» - позиция» полученного бланка.

5. Далее, объединяясь в группы (по желанию или рекомендации преподавателя), работая далее в группах, аспиранты включаются в активное обсуждение, формулируют сообща определение понятия «наука», и каждый участник группы записывает его во вторую колонку «Мы» – позиция».

6. Далее, записав научную формулировку в колонке «Позиция науки», предложенную преподавателем, аспиранты выполняют сравнительный анализ индивидуального, группового и научного содержания определения, озвучивая результаты анализа.

7. Аспирантами совместно с преподавателем формулируются выводы на основе проведенной рефлексии.

Таблица 1. – Бланк практической работы

«Я» – позиция	«Мы» – позиция	Позиция науки
Понятие «наука»		
Понятие «научное исследование»		
Понятие «методология»		

Методические рекомендации к практической работе. Практическая работа «Формулирование определений научных понятий» предлагается аспирантам для ее выполнения в том случае, когда они не могут или затрудняются ответить на вопрос преподавателя, заданный в логике проводимого им занятия. В ходе выполнения этой практической работы в зависимости от уровня подготовленности кадров высшей квалификации данной учебной группы возможно осуществление ряда следующих сценариев [8-10]:

Сценарий практического занятия (1). Аспиранты в ходе первого занятия по учебной дисциплине «Методология и методы научного исследования», анализируя формулировку учебного курса, выделили ключевые понятия, но не смогли сформулировать определения одного из выделенных понятий. В сложившейся ситуации преподаватель предлагает аспирантам включиться в выполнение практической работы «Формулирование определений научных понятий», программа выполнения которой описана выше. В ходе выполняемой практической работы аспирантами осуществляется работа с одним научным понятием. При этом активно в диалог включается преподаватель, руководящий ходом практической работы, при озвучивании аспирантами сравнительного анализа формулировок понятий.

Сценарий практического занятия (2). Аспиранты в ходе анализа формулировки учебного курса, к освоению которого они приступили, выделили ключевые понятия, но не

смогли сформулировать определения двух или всех выделенных понятий. В сложившейся ситуации преподаватель предлагает аспирантам включиться в выполнение практической работы «Формулирование определений научных понятий», программа выполнения которой описана выше, осуществляя работу с определением первого понятия под руководством преподавателя. Работу над формулировкой второго, третьего понятия, определения которых они не смогли сформулировать, аспиранты осуществляют полностью самостоятельно, выбрав словарное определение понятие тоже самостоятельно из трех, предложенных преподавателем в виде раздаточного материала.

Сценарий практического занятия (3). В ходе анализа формулировки учебного курса аспиранты сформулировали определения всех ключевых понятий, входящих в формулировку учебного курса. В этой ситуации преподаватель предлагает записать озвученные аспирантами формулировки, выполнить их сравнительный анализ и выделить определение, наиболее близкое к словарному определению. При этом возможны следующие варианты: преподаватель предлагает словарное определение; преподаватель предлагает использовать несколько словарей, взятых в библиотеке к занятию по просьбе преподавателя. Работая в группах, аспиранты находят определения рассматриваемого понятия, анализируют и сравнивают эти определения, выделяя наиболее значимое с их точки зрения. Ходом практической работы может руководить

преподаватель, либо один из кадров высшей квалификации, что более предпочтительно в связи с формированием у кадров высшей квалификации умения взаимодействовать с аудиторией и руководить ею в учебном процессе, значимого для них как для будущих преподавателей высшей школы.

Вопросы для обсуждения.

1. Как вы оцениваете предложенную практическую работу?
2. Что, по-вашему, можно добавить в перечень понятий?
3. Исходя из предложенного описания хода работы, что можно предложить для ее усовершенствования?
4. В чем сильные и слабые стороны этой практической работы? Что можно изменить?
5. Какие личностные качества, по вашему мнению, формировались в процессе формулирования понятий в процессе групповой работы?
6. Комфортно ли было вам общаться в группах?
7. Какая из позиций была более значимой, близкой для Вас?
8. Изменилось ли у вас после проведения практической работы отношение к работе с понятиями, к групповой и фронтальной работе и представлению результатов работы аудитории?

Чему учит выполненная практическая работа? Выполнение практической работы приводит к размышлениям на следующие темы:

- целесообразность работы с определениями понятий для представления результатов педагогического исследования;
- обязательность знания определений ключевых понятий исследования;

- умение выполнять сравнительный анализ и презентовать результаты проведенного исследования;

- умение работать в рамках позиционного подхода;

- оценка собственного лидерского стиля представления результатов выполненного собственного научного исследования.

Заключение. Таким образом, определены основные принципы (соответствие образовательного результата потребностям образовательной системы как рыночной подсистемы; качественное и количественное обновление и приращение интеллектуального капитала образовательной программы; обеспечение осознания обучающимся, начиная с этапа поступления, возможности профессиональной самореализации в качестве будущего исследователя) и условия (обеспечение технологичности реализации компонентов образовательной программы, взаимосвязанности и синергетичности ее элементов) эффективной подготовки кадров высшей квалификации в вузе на основе сценарного подхода. Предложены конкретные сценарии теоретических и практических занятий, что позволяет использовать их как в исследовательских целях, так и в массовой образовательной практике, а также определены перспективы сценарной организации образовательного процесса, охватывающей учебную и научно-исследовательскую деятельность обучающихся в аспирантуре, и разработаны рекомендации по дальнейшему совершенствованию содержательного наполнения процесса подготовки кадров высшей квалификации в контексте преемственности университетской подготовки.

Литература:

1. Тамарская Н.В. Технологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации / Н.В. Тамарская // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. - 2015. - № 3(33). - С. 67-71.
2. Сулейманова А.Р. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов исследовательской составляющей основной образовательной программы российской аспирантуры / А.Р. Сулейманова // Казанский педагогический журнал. - 2013 - № 1(96). - С. 94-100.
3. Бычкова С.М., Тимошенко С.А. Подготовка кадров высшей квалификации в соответствии с профессиональными стандартами / С.М. Бычкова, С.А.

Тимошенко // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. - 2018. - № 1. - С. 144-152.

4. Архипова Ю.Ю. Содержательная характеристика компонентов научно-педагогической компетенции научно-педагогических кадров высшей квалификации / Ю.Ю. Архипова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. - 2018. - № 2(38). - С. 11-14.

5. Бережная И.Ф. Подготовка кадров высшей квалификации: проблемы и пути их решения / И.Ф. Бережная // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. - 2018. - № 2. - С. 107-113.

6. Захарчук Т.В., Гебедюк Р.Б. Подготовка научных кадров высшей квалификации / Т.В. Захарчук, Р.Б. Гебедюк // Вестник Санкт-Петербургского

государственного института культуры. - 2018. - № 3(36). - С. 164-168.

7. Стародубцев М.П., Зюкин А.В. Сопровождение профессионального становления кадров высшей квалификации в системе непрерывного образования / М.П. Стародубцев, А.В. Зюкин // Перспективы науки. - 2018. - № 10(109). - С. 247-252.

8. Куликов С.Б. Научно-педагогические аспекты проблематизации подготовки кадров высшей квалификации в России / С.Б. Куликов // Человек и образование. - 2019. - № 1(58). - С. 119-122.

9. Сериков В.В. Опыт подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации / В.В. Сериков // Профессиональное образование. Столица. - 2019. - № 2. - С. 27-35.

10. Зерчанинова Т.Е., Тарбеева И.С. Проблемы научной и образовательной деятельности аспирантов / Т.Е. Зерчанинова, И.С. Тарбеева // Научный результат. Социология и управление. - 2019. - Т. 5. - № 3. - С. 37-48.

References:

1. Tamarskaya N.V. Technologies for the preparation of highly qualified scientific and pedagogical personnel / N.V. Tamarskaya // Bulletin of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences. - 2015. - № 3 (33). - P. 67-71.

2. Suleymanova A.R. Designing individual educational routes for the research component of the main educational program of the Russian graduate school / A.R. Suleymanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2013 - No. 1 (96). - P. 94-100.

3. Bychkova S.M., Timoshenko S.A. Training of highly qualified personnel in accordance with professional standards / S.M. Bychkova, S.A. Tymoshenko // STAGE: economic theory, analysis, practice. - 2018. - № 1. - P. 144-152.

4. Arkhipova Yu.Yu. The content characteristic of the components of scientific and pedagogical competence of the scientific and pedagogical personnel of higher qualification / Yu.Yu. Arkhipova // Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University. - 2018. - № 2 (38). - P. 11-14.

5. Berezhnaya I.F. Training of highly qualified personnel: problems and solutions // I.F. Berezhnaya // Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. - 2018. - № 2. - P. 107-113.

6. Zakharchuk T.V., Gebedyuk R.B. Training of scientific personnel of the highest qualification / T.B. Zakharchuk, R.B. Gebedyuk // Bulletin of the St. Petersburg State Institute of Culture. - 2018. -- № 3 (36). - P. 164-168.

7. Starodubtsev M.P., Zyukin A.V. Support of professional formation of highly qualified personnel in the system of continuing education / M.P. Starodubtsev, A.V. Zyukin // Prospects for science. - 2018. - № 10 (109). - P. 247-252.

8. Kulikov S.B. Scientific and pedagogical aspects of the problematization of training highly qualified personnel in Russia / S.B. Kulikov // Man and education. - 2019. - № 1 (58). - № 119-122.

9. Serikov V.V. The experience of training scientific and pedagogical personnel of higher qualification / V.V. Serikov // Vocational education. Capital. - 2019. - № 2. - P. 27-35.

10. Zerchaninova T.E., Tarbeeva I.S. Problems of scientific and educational activities of graduate students / T.E. Zerchaninova, I.S. Tarbeeva // Scientific Result. Sociology and management. - 2019.- Т. 5. - № 3. - P. 37-48.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

Особенности и проблемы современного инженерного образования

Features and problems of modern engineering education

Ахметзянова Г.Н., Набережночелнинский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, agnineka@yandex.ru

Валеева Н.Ш., Казанский национальный исследовательский технологический университет, vnaila53@mail.ru

Багатева А.О., Набережночелнинский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, angel803@yandex.ru

Akhmetzyanova G., Naberezhnye Chelny Institute (branch) of the Kazan (Volga) Federal University, agnineka@yandex.ru

Valeyeva N., Kazan national research technological University, vnaila53@mail.ru

Bagateeva A., Naberezhnye Chelny Institute (branch) of the Kazan (Volga) Federal University, angel803@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.009

Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование: проблемы трансформации для индустрии 4.0 – Синергия-2019».

Ключевые слова: инженерная деятельность, инженерное образование, компетентностный подход, междисциплинарная интеграция.

Keywords: engineering, engineering education, competence approach, interdisciplinary integration.

Аннотация. Статья посвящена вопросам современного инженерного образования. Стремительное развитие и усложнение современных технологий, их наукоемкость принципиально меняют роль инженера в высокотехнологическом производстве. Современный этап развития инженерной деятельности характеризуется интеграцией различных знаний, необходимостью обоснования закономерностей создания разнообразных сложных систем, в которых инженерная деятельность является важнейшим звеном между человеком и создаваемой им техникой. Авторами статьи раскрыта сущность инженерной деятельности; приведена классификация ее видов; дана характеристика инновационной инженерной деятельности; выделены особенности и проблемы современного инженерного образования. Кроме того, в статье определены теоретико-методологические подходы к формированию инженерной компетентности специалиста; обоснована необходимость перехода содержания инженерного образования от общетеоретических положений к образовательным программам на основе междисциплинарной интеграции.

Abstract. The article is devoted to the issues of modern engineering education. The rapid development and complexity of modern technologies, their knowledge-intensive nature, fundamentally change the role of the engineer in high-tech production. The modern stage of development of engineering activity is characterized by the integration of various knowledge, the need to justify the laws of creating a variety of complex systems, where engineering is the most important link between a person and the technology created by them. The authors of the article reveal the essence of engineering activity, classify its types, characterize innovative engineering activities, and highlight the features and problems of modern engineering education. In addition, the article defines theoretical and methodological approaches to the formation of engineering competence of a specialist, justifies the need to move the content of engineering education from general theoretical concepts to educational programs based on interdisciplinary integration.

Введение. Важнейшей мировой тенденцией современного развития общества признано создание и развитие инновационной экономики знаний, высоких технологий и наукоемких производств [1,2]. В таких условиях потребности экономики кардинально меняют характер

инженерной деятельности и предъявляют новые требования к ее результатам.

Инженерная деятельность имеет творческий характер и предполагает нестандартные, инновационные решения по созданию новой техники, технологии и организации производства;

она являлась предметом многих исследований и рассматривалась в различных аспектах: нравственном, социальном, социально-философском и социокультурном, гуманитарном и др. В педагогическом аспекте инженерная деятельность также рассматривается с различных точек зрения:

– «динамическая система взаимодействия инженера и орудий, механизмов, сооружений, которые необходимо построить искусственным путем, опираясь на научные знания, умения, навыки и инженерные способности» [3];

– поэтапный процесс перехода от эмпирических технических знаний к научным, воплощения опыта и знаний новые технику и технологии [4].

– инженерная деятельность направлена на изучение, разработку, эксплуатацию и модернизацию различных технологических процессов; это деятельность, охватывающая все сферы человеческой жизни [5].

– Существуют различные классификации видов инженерной деятельности:

– *научно-исследовательская* – исследование и разработка методов, способов и инструментариев получения новых материалов, создания новых предметов, техники, технологий, проведение их испытаний, контроль их функционирования; *проектно-конструкторская* – проектирование и конструирование новых сооружений, приборов и аппаратов; *производственная (эксплуатационная)* – сборка, монтаж, наладка различных устройств, оборудования, надзор за их правильной эксплуатацией; *организаторская* – планирование, эффективная организация и координация производственной деятельности специалистов;

– *анализ и техническое прогнозирование* – выявление технических противоречий, определение потребностей производства в технических решениях; *исследовательская* – разработка принципиальной схемы новых технических устройств, технологических процессов; *конструкторская* – создание технических и рабочих проектов различных элементов, которые в совокупности обладают новым функционалом; *проектная* – соединение конструкторских решений по деталям, агрегатам, механизмам в целостную техническую систему; *технологическая* – разработка технологии изготовления изобретенных технических систем; *регулирование производства* – организация совместной деятельности на рабочих местах по непосредственному производству технических систем; *эксплуатация и ремонт оборудования* – подготовка, отладка, техническое обслуживание

технологических линий, машин и агрегатов, организация и контроль режимов их бесперебойной работы; *системное проектирование* – придание комплексного характера, общей направленности всему циклу инженерных действий [6].

Таким образом, существенными признаками инженерной деятельности являются техническая направленность инженерного труда, тесное взаимодействие инженера с процессами создания, функционирования и развития техники; труд инженера является умственным, направлен на преобразование окружающей природы; эта деятельность является материально-производственной.

Материалы и методы исследования. Использованы следующие методы исследования: *прямой анализ* и *элементарно-теоретический анализ*, которые показали, что в педагогической теории и практике не существует однозначной трактовки понятия «инженерная деятельность», рассматриваются различные классификации видов инженерной деятельности; *наблюдение*, как метод познания, заключающийся в целенаправленном изучении современного состояния инженерного образования; *индукция* как вид умозаключения от частных фактов, положений к общим выводам, которые позволили нам выделить особенности и проблемы современного инженерного образования.

Результаты исследования. Стремительное развитие и усложнение современных технологий, их наукоемкость, принципиально меняют роль инженера в высокотехнологическом производстве. От современного инженера сегодня требуется не только знания узкоспециализированных инженерных дисциплин, необходимо, чтобы он владел фундаментальными и прикладными знаниями, их комбинацией, современными технологиями, способностью их использовать в своей практической деятельности. Следовательно, инженерная деятельность приобретает инновационный характер.

Как показал анализ работ различных исследователей, инновационная инженерная деятельность направлена на разработку, создание нового или усовершенствованного существующего конечного продукта новых техник и технологий – конкурентоспособной товарной продукции и характеризуется рядом особенностей: творческий характер деятельности, выражающийся в умении мыслить нешаблонно, в способности к творческому решению профессиональных задач; интеграция функций инженера в различных видах деятельности;

способность к командной работе. Структура инновационной инженерной деятельности включает структурные (мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный) и функциональные (модернизация проектов, принятие управленческих решений по разработке и внедрению в производство новых методов и технологий и др.) компоненты.

Современные наукоемкие технологии, имеющие междисциплинарный характер, комплексы научно-технических проектов, в которых фундаментальные и прикладные исследования характеризуются взаимосвязанностью, взаимопроникновением, требуют разработки новых парадигм инженерной деятельности. Главной задачей современного инженерного образования должна быть подготовка специалистов к инновационной инженерной деятельности. Система высшего образования должна отреагировать обновлением методологии и содержания инженерного образования, разработкой и внедрением новых педагогических систем подготовки современного инженера, основанных на взаимосвязи учебного материала уже с первых курсов обучения с будущей инженерной деятельностью. В итоге должны достичь новых результатов качества инженерного образования, заключающихся в фундаментальных и технических знаниях на базе междисциплинарного подхода.

Анализ современных исследований по инженерному образованию позволяет выделить некоторые особенности и проблемы современного инженерного образования:

– *высокий уровень методологической культуры, владение методами познания и деятельности* – формирование способности будущих инженеров ставить многокритериальные задачи, находить множество вариантов решения инновационных проблем, системно подходить к выбору оптимальных решений;

– *ориентация на развитие интеллектуального и творческого потенциала личности* – основы фундаментальных знаний, полученных в процессе инженерной подготовки в вузе, позволяют менять характер профессиональной деятельности, ее специализацию;

– *интеграция инженерного образования с наукой и производством* – совместное, взаимовыгодное использование потенциала образовательных, научных и производственных организаций в различных направлениях деятельности в целях подготовки инженерных кадров, их профессионального роста;

– *проблема развития интеллектуализации инженерного образования* – современный инженер должен обладать методологической рефлексией (способностью анализа собственной деятельности), владеть методами научного познания, иметь ассоциативное мышление, развитую интуицию;

– *ориентация не столько на содержание образования, сколько на его результаты* – введенные Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения ориентируют высшие учебные заведения на компетентный подход к разработке и реализации двухуровневых основных образовательных программ, результатом чего является сформированность компетенций как «способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области»;

– *интеграция инженерного образования в международную научно-образовательную среду* – введение зачетных единиц для оценки трудоемкости образовательных программ соответствует мировой практике и позволяет выпускникам успешно интегрироваться с мировым образовательным пространством;

– *массовый характер инженерной подготовки в условиях падения уровня промышленного производства* – все это привело к падению престижа инженерного образования, поскольку невысокий социальный статус инженеров, низкий уровень их заработной платы привели к тому, что профессия инженера стала мало востребованной среди молодежи;

– *высокие темпы обновления техники и технологий, опережающие длительность цикла подготовки инженерных кадров* – подготовка инженеров является процессом длительным. Однако в современных условиях обновление технологий происходит значительно быстрее, поэтому от современного инженера требуется способность быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, что возможно за счет усиления фундаментальности инженерной подготовки, так как частные специальные знания очень быстро устаревают;

– *слабая связь фундаментализации образования и профессиональной подготовки будущих инженеров* – фундаментализация образования часто реализуется в целом, без привязки к профессиональным интересам, поэтому требуется фундаментализация специальных дисциплин, которая позволит обосновать на базе фундаментальных правил и

законов необходимость изучения и применения инженерных методов в инженерной деятельности, и профессионализация фундаментальных дисциплин, позволяющая объяснить практическое применение фундаментальных законов в различных областях профессиональной деятельности.

Обозначенные положения свидетельствует о том, что проблема формирования профессиональных и личностных качеств инженера как результата образования является актуальной, что обуславливает необходимость выявления педагогических условий успешной реализации инженерного образования, проектированию его структуры и содержания, определяет важнейшие направления модернизации содержания и технологий инженерного образования на основе сохранения опыта, ценностей российской инженерной школы, что «позволило бы сохранять и воспроизводить интеллектуальный потенциал нации путем установления тесных связей с рынком труда, стимулирования конкуренции между вузами, введения учебных планов, соответствующих международным стандартам, модульной системы обучения и оценивания» [7]:

- кооперации и интеграция различных потенциалов (научно-технического, кадрового, технологического и корпоративного) профильных вузов, научных организаций и производственного бизнеса;

- усиление фундаментальности инженерного образования, ее профессионализации;

- опережающий характер инженерного образования по отношению к динамично развивающимся технике и технологиям;

- интеграция инженерного образования России в мировую систему.

Необходимость интеграции инженерного образования России в мировую систему, введение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, принятие профессиональных стандартов – все это определило новый взгляд на инженерную подготовку и ее результаты. Отличительной особенностью современного образовательного пространства высшего профессионального образования является то, что одно из ведущих положений занимает подготовка инженерных кадров в двухступенчатой системе, базирующейся на стратегии компетентного подхода, результатом которой является готовность выпускников к инженерной деятельности в условиях изменяющейся профессиональной среды.

Проведенный нами анализ показал, что выделяются различные теоретико-методологические подходы к формированию инженерной компетентности специалиста: *системный подход* – ориентирован на исследование этой деятельности как системы, совокупности взаимодействующих компонентов, в результате чего возникают новые интегративные качества, не являющиеся простой механической суммой качеств ее частей; *содержательно-структурный подход* – обуславливает построение многоуровневой системы непрерывного образования; *контекстный подход* – позволяет инструментальными средствами различных наук, с помощью традиционных и новых форм, методов обучения моделировать предметное содержание будущей инженерной деятельности обучающегося; *междисциплинарный подход* – целостная система знаний у студентов формируется на основе группировки знаний из различных областей науки с целью их концентрации для решения профессиональных задач; *деятельностный подход* – формирование инженерной компетентности направлено на конечный результат – качество инженерной деятельности; *проблемно-ориентированный подход* – проводится анализ конкретной проблемы, ее исследование и решение; *интегративный подход* – обеспечивает интеграцию учебных дисциплин, содержательное слияние нескольких дисциплин в контексте связанных в инженерной деятельности действий, что придает особый смысл обучающемуся.

Реализация компетентного подхода в инженерном образовании предполагает организацию образовательного процесса, конечным результатом которого является качество профессиональной деятельности выпускников, измеряемое в ожидаемых компетенциях. ФГОС третьего поколения направлены на формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций. Проекты ФГОС 3++ устанавливают универсальные, общепрофессиональные компетенции и полностью включают их в образовательную программу, а профессиональные компетенции в них разделяются на обязательные и рекомендуемые компетенции, устанавливаемые примерными образовательными программами, и на профессиональные компетенции, устанавливаемые организацией на основе профессиональных стандартов, отражающих обобщенные трудовые функции и выделенные в них трудовые функции. Индикаторы достижения

компетенций являются обобщенными характеристиками, уточняющими и раскрывающими формулировку компетенции.

Общепрофессиональные компетенции выпускников инженерных направлений технического вуза определяют инвариантный набор компетенций для инженерной деятельности. Как показал анализ различных источников [8;9], авторы считают целесообразным провести унификацию общепрофессиональных компетенций для схожих инженерных направлений одного уровня и назвать их «инженерная компетентность». Термин «инженерная компетентность» носит более конкретный характер по сравнению с термином «профессиональная компетентность инженера», поскольку отражает набор компетентностей по виду профессиональной деятельности и по характеру их проявления. Определенная ею сущность инженерной компетентности специалиста включает готовность к решению не только актуальных на текущий момент, но и перспективных,

инженерных проблем, осознанность социальной значимости, личную ответственность за результаты своих действий в профессиональной деятельности, ориентацию на профессиональную успешность, саморазвитие и самосовершенствование [10;11].

Заключение. Таким образом, современный этап развития инженерной деятельности характеризуется интеграцией различных знаний, необходимостью обоснования закономерностей создания различных сложных систем, в которых инженерная деятельность является важнейшим звеном между человеком и создаваемой им техникой. Поэтому для обеспечения российского производства конкурентоспособными инженерами, способными к инновационной инженерной деятельности, необходима разработка моделей инновационного инженерного образования, базирующихся на переходе содержания инженерного образования от общетеоретических положений к образовательным программам на основе междисциплинарной интеграции.

Литература:

1. Ахметзянова Г.Н. Влияние социально-экономических процессов на систему непрерывного профессионального образования работников автомобильной отрасли / Г.Н. Ахметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 2 (80). – С. 11-17.
2. Боровков А.И. Современное инженерное образование: учеб. пособие / А.И. Боровков [и др.]. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та. – 2012. – 80 с.
3. Кирсанов А.А. Инженерная деятельность и профессиональная компетентность специалиста / А.А. Кирсанов, В.В. Кондратьев // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – № 12. – С. 18-21.
4. Шаповалов Е.А. Общество и инженер: философско-социологические проблемы инженерной деятельности / Е.А. Шаповалов. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1984. – 183 с.
5. Даминова Э.Н. Инженерный корпус и инженерная деятельность как предмет социологического анализа / Э.Н. Даминова // Научные труды Центра перспективных экономических исследований. – 2010. – № 3. – С. 187-191.
6. Романенко С.В. Введение в инженерную деятельность: учебное пособие / С.В. Романенко, В.Ф.

- Панин; под ред. С.В. Романенко; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2016. – 112 с.
7. Алтайцев А.М. Интеграция высшего образования России в национальную инновационную систему [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/an13/IV.htm>
8. Рудской А.И. Общепрофессиональные компетенции современного российского инженера / А.И. Рудской, А.И. Боровков, П.И. Романов, О.В. Колосова // Высшее образование в России. – 2018. – № 2. – С. 5-16.
9. Татьянаенко С.А. Основные признаки инженерной деятельности / С.А. Татьянаенко // Вестник современных исследований. – 2018. – № 11.5 (26). – С. 205-208.
10. Седов А.Е. Инженерная деятельность в контексте эволюции общества: социально-философский анализ: автореферат дисс. ... канд. философ. наук / А.Е. Седов. – Ростов на Дону, 2004. – 28 с.
11. Ромашкин К.И. Инженерная деятельность в социокультурном контексте: автореф. дисс. ... канд. философ. наук / К.И. Ромашкин. – Москва, 2004. – 20 с.

References:

1. Akhmetzyanova G.N. The influence of socio-economic processes on the system of continuing professional education of automotive workers / G.N. Akhmetzyanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2010. - № 2 (80). - P. 11-17.

2. Borovkov A.I. Modern engineering education: textbook. allowance / A.I. Borovkov [et al.]. - SPb.: Publishing house of the Polytechnic. un-that. - 2012. - 80 p.
3. Kirsanov A.A. Engineering activity and professional competence of a specialist / A.A. Kirsanov, V.V.

Kondratyev // Bulletin of Kazan Technological University. - 2010. - № 12. - P. 18-21.

4. Shapovalov E.A. Society and engineer: philosophical and sociological problems of engineering activity / E.A. Shapovalov. - Leningrad: Publishing House of Leningrad State University, 1984. - 183 p.

5. Daminova E.N. Engineering building and engineering activity as a subject of sociological analysis / E.N. Daminova // Scientific works of the Center for Advanced Economic Research. - 2010. - № 3. - P. 187-191.

6. Romanenko S.V. Introduction to engineering: a training manual / S.V. Romanenko, V.F. Panin; under the editorship of S.V. Romanenko; Tomsk Polytechnic University. - Tomsk: Publishing House of Tomsk Polytechnic University, 2016. - 112 p.

7. Altaytsev A.M. Integration of Higher Education in Russia in the National Innovation System [Electronic

resource]. - Access mode: <http://charko.narod.ru/tekst/an13/IV.htm>

8. Rudskoy A.I. General professional competences of a modern Russian engineer / A.I. Rudskoy, A.I. Borovkov, P.I. Romanov, O.V. Kolosova // Higher education in Russia. - 2018. - № 2. - P. 5-16.

9. Tatyanyanenko S.A. The main features of engineering activity / S.A. Tatyanyanenko // Bulletin of modern research. - 2018. - № 11.5 (26). - P. 205-208.

10. Sedov A.E. Engineering activity in the context of the evolution of society: socio-philosophical analysis: abstract of thesis diss. ... cand. philosopher. sciences / A.E. Sedov. - Rostov-on-Don, 2004. - 28 p.

11. Romashkin K.I. Engineering activity in a sociocultural context: author. diss. ... cand. philosopher. sciences / K.I. Romashkin. - Moscow, 2004. - 20 p.

13.00.08 Теория и методика профессионального образования



УДК 378

Формирование конкурентоспособной личности в системе профессиональной подготовки в вузе

Formation of competitive personality in the system of professional training in the University

Ахметова А.Т., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, albena81@mail.ru

Akhmetova A., Sterlitamak branch of the Bashkir State University, albena81@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.010

Ключевые слова: система, профессиональная подготовка, конкурентоспособная личность, потребность, карьерный рост, формирование, вуз, учебная и внеучебная деятельность.

Keywords: system, vocational training, competitive personality, need, career growth, formation, University, educational and extra-curricular activities.

Аннотация. Актуальность исследования продиктована необходимостью подготовки специалистов нового формата с высшим образованием. От современного работника требуются не только глубокие профессиональные знания, но и нестандартное мышление, владение коммуникативными умениями, профессиональная мобильность, способность и готовность выполнять обязанности широкого спектра должностей, осуществление творческого подхода к решению проблем в деятельности, что потребовало поиск путей повышения эффективности профессиональной подготовки в вузе. На основе анализа научной литературы и изучения передового педагогического опыта вузов, нами разработана модель системы формирования конкурентоспособной личности в профессиональной подготовке в вузе, включающая в себя учебную и внеучебную деятельность. Она состоит из следующих блоков: ориентировочно-целевого (социальный заказ, цель, задачи); теоретико-методологического (методологические подходы, принципы); содержательно-процессуального блока (формы, методы, средства, содержание); критериально-оценочного блока (критерии, диагностические методы и методики, уровни); результативного. Поэтапное внедрение каждого блока предполагает изменение организации профессиональной подготовки в вузе и достижение более высокого уровня формирования конкурентоспособной личности.

Abstract. The relevance of the study is due to the need of training specialists in a new format with higher education. A modern employee is required not only in-depth professional knowledge, but also non-standard thinking, communication skills, professional mobility, ability and willingness to fulfill the duties of a wide range of positions, the implementation of a creative approach to solving problems in activities, which required the search for ways to increase the effectiveness of the university's professional training. Based on the analysis of scientific literature and the study of advanced pedagogical experience of universities, we have developed a model of a system for the formation of a competitive personality in the professional training in the university, which includes educational and extra-curricular activities. The model of this process consists of the following blocks: an approximate target block (social order, goal, tasks), a theoretical and methodological block (methodological approaches, principles), a substantive-procedural block (forms, methods, means, content), a criterion and evaluation block (criteria, diagnostic methods and techniques, levels), effective block. The step-by-step implementation of each block involves a change in the organization of the university's vocational training processes and the achievement of a higher level of competitive personality formation.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования продиктована необходимостью подготовки специалистов нового формата с высшим образованием. От современного работника требуются не только глубокие профессиональные знания, но и нестандартное мышление, владение коммуникативными

профессиональная мобильность, способность и готовность выполнять обязанности широкого спектра должностей, осуществление творческого подхода к решению проблем в деятельности, что потребовало поиск путей повышения эффективности системы профессиональной подготовки в вузе.

Конкурентоспособная личность должна

владеть базовыми и специальными знаниями, умениями, навыками и развитыми личностными качествами, которые позволяют ей эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Исследование проблемы трудоустройства выпускников вуза позволило сделать вывод о том, что они проявляют низкий уровень конкурентоспособности личности в сравнении с другими возрастными группами [3;13].

В связи с этим остро встает вопрос формирования конкурентоспособной личности, которую мы понимаем как специалиста определенной профессиональной деятельности, активного, самостоятельного, способного к непрерывному самосовершенствованию, самообразованию и самоорганизации, со сформированными умениями отстаивать свои права и готового к диалогу с другими людьми, с высоким уровнем правовой культуры, с потребностями к карьерному росту.

Такая личность легче адаптируется в социальной среде в трудовом коллективе, достигая более высокого уровня профессионализма.

Теоретический анализ данной проблемы показал, что в педагогической науке проблема формирования конкурентоспособной личности недостаточно разработана как самостоятельное направление исследований.

Конечно, отдельные аспекты данной проблемы находят отражение в работах В.С. Безрукова [1], И.Ф. Исаева [2], В. Пузикова [8], В.А. Слатенина [9] и др.

Актуальность данной проблемы определяется все возрастающими требованиями к специалисту на рынке труда и недостаточной эффективностью системы профессиональной подготовки вуза.

Целью исследования является разработка теоретической модели, способствующей эффективному формированию конкурентоспособной личности в системе профессиональной подготовки вуза.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ философской, педагогической, психологической литературы в аспекте изучаемой проблемы, моделирование.

Результаты исследований и их обсуждение. Понятие «система» имеет широкое толкование, которое дано в разных источниках: словарях, монографиях, учебниках, статьях, в работах отдельных исследователей. Она довольно подробно изучена в педагогической науке. Поэтому, не вдаваясь в анализ данного термина, мы выражаем свою солидарность с определением, данным в философском словаре:

«Система от греческого слова «systema» в переводе на русский язык означает «целое», то есть - это объединение некоторого разнообразия в единое и четко расчлененное целое, элементы которого по отношению к целому и др. частям занимают соответствующие им места» [12].

В рамках нашего исследования формирование конкурентоспособной личности в профессиональной подготовке в вузе осуществляется в педагогической системе. Поэтому в этом вопросе мы принимаем точку зрения авторов, которыми «педагогическая система» понимается как «определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [10].

Модель как упрощенное представление реального педагогического процесса схематично выражает образец какого-либо явления, в нашем случае формирования конкурентоспособной личности в системе профессиональной подготовки в вузе.

Она представлена следующими блоками: ориентировочно-целевой (социальный заказ, цель, задачи); теоретико-методологический (методологические подходы, принципы); содержательно-процессуальный (формы, методы, средства, содержание); критериально-оценочный (критерии, диагностические методы и методики, уровни); результативный, см. рисунок 1.

Методологической основой нашего исследования являются системный, ориентировочно-деятельностный и задачный подходы.

Системный подход известен как направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы, т.е. целостного комплекса взаимосвязанных элементов (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин), совокупности взаимодействующих объектов (Л. Фон Бергаланфи), совокупности сущностей и отношений (Холл А.Д., Фейджин Р.И., поздний Бергаланфи).

Суть личностно-ориентированного подхода заключается в методологической ориентации педагогической деятельности, позволяющей взаимосвязанным понятиям, идеям и способам действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности обучающегося, развитие его неповторимой индивидуальности.

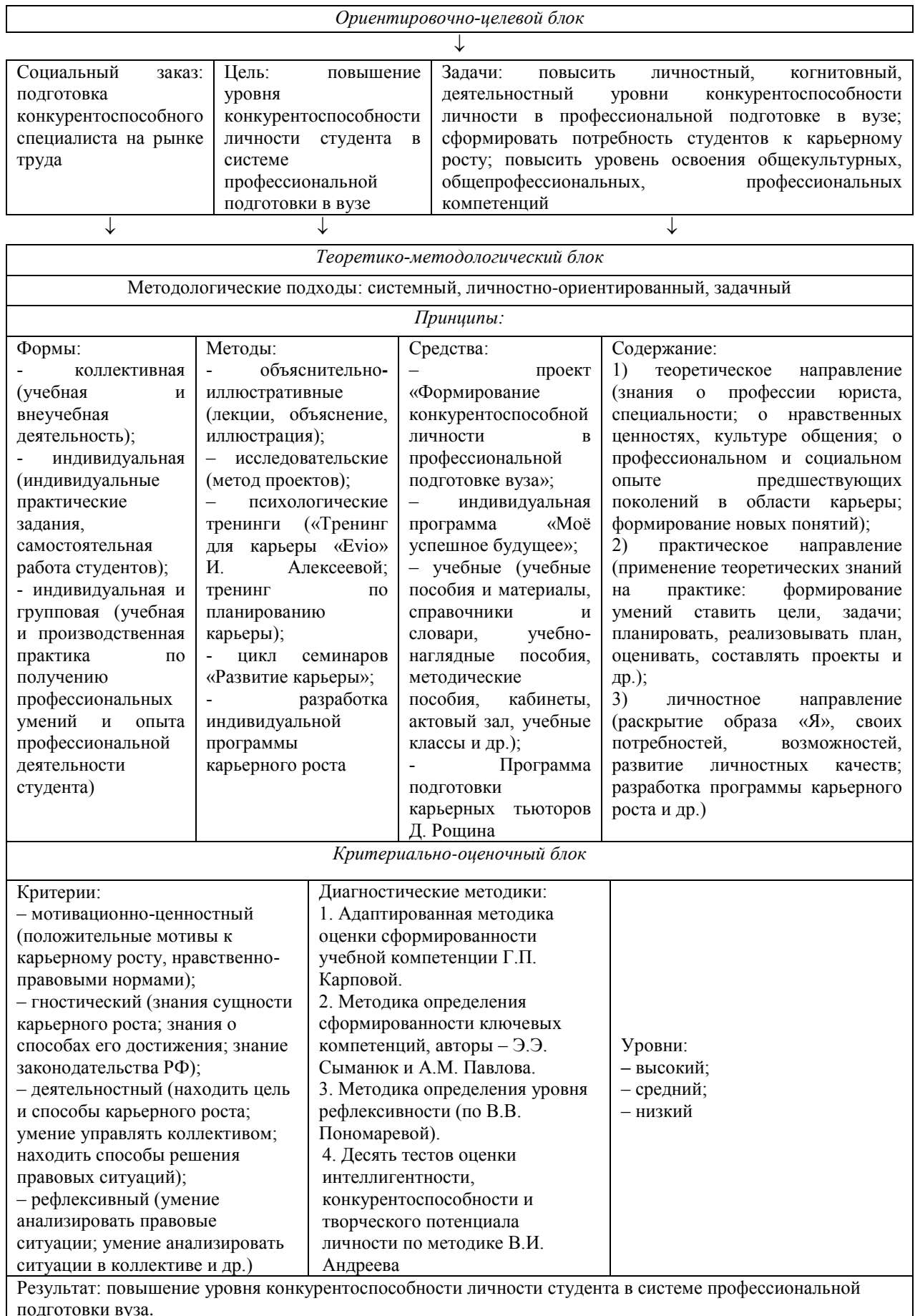


Рисунок 1. - Модель формирования конкурентоспособной личности в системе профессиональной подготовки вуза

Задачный подход есть специально организованное и систематически осуществляемое обучение в виде разнообразных учебных задач [4]. Основной акцент он делает на решение различных учебных задач, вопросов, ситуаций в ходе обучения и т.д. Такой подход интенсивно развивает интеллектуальную сферу сознания, прежде всего, логическое мышление.

Формирование конкурентоспособной личности в системе профессиональной подготовки в вузе реализуется на основе исходных теоретических положений, руководящих идей и основных требований к проектированию целостного образовательного процесса, вытекающих из установленных закономерностей в психологической и педагогической науках, и изучаемых в целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов, называемые принципами.

Нами использовались следующие *принципы*: целостность (она позволяет рассматривать одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней); учет индивидуальности (раскрытие возможности максимального развития каждого студента, создание социокультурной ситуации развития, исходя из признания уникальности и неповторимости психологических особенностей обучающегося); научность (все сообщаемые учебные сведения должны находиться в полном соответствии с передовой современной наукой); принцип связи теории с практикой (теория и практика обучения рассматриваются этим принципом как единое и неразрывное в системе приобретения знаний, навыков и умений).

Создание комфортной психологической атмосферы в образовательном учреждении, направленность и особенность организации образовательного процесса, межличностные отношения между преподавателями и студентами в вузе (взаимопонимание и поддержка друг друга, сплоченность преподавательского и студенческого коллектива и др.), научно-методическая обеспеченность вуза являются *педагогическими условиями*, обеспечивающими формирование конкурентоспособной личности в системе профессиональной подготовки высшей школы.

Наиболее оптимальным *средством* формирования конкурентоспособной личности нами определено развитие потребности студентов к карьерному росту в системе профессиональной подготовки вуза.

На основе анализа существующих подходов исследователей данной проблемы мы приходим

к выводу о том, что они придерживаются общей точки зрения: карьера – это осознанное продвижение работника по занятию профессиональной должности и его результат.

Мы же считаем, что *карьера – это пространство в профессиональной деятельности, которое работник стремится занимать для достижения профессионального и социального статуса в соответствии со своими потребностями для самореализации, где имеются условия для дальнейшего личного развития и профессионального роста, выражающиеся в возможностях создания партнерства с другими организациями, общения, обмена опытом, морального и материального удовлетворения.*

Карьерный рост нами понимается как продвижение сотрудника по служебной лестнице на более высокий уровень управления, где расширяются его полномочия, повышаются ответственность, самостоятельность в принятии решений и увеличивается доход.

Для развития потребности студентов в системе профессиональной подготовки вуза к карьерному росту нами разработан проект «Формирование конкурентоспособной личности в профессиональной подготовке вуза», который продиктован необходимостью реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) высшего образования. Он предполагает переход от квалификационной модели подготовки будущих специалистов, обладающего определенными знаниями, умениями и навыками, к компетентностной модели. Выпускник вуза должен владеть общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями в результате освоения основной образовательной программы. Современная Россия остро нуждается в специалистах нового формата с высшим образованием. От работника требуются не только глубокие профессиональные знания, но и нестандартное мышление, владение коммуникативными умениями, профессиональная мобильность, способность и готовность выполнять обязанности широкого спектра должностей, осуществление творческого подхода к решению юридических, научно-исследовательских проблем, используя широкий синтез междисциплинарных знаний. Высокий уровень профессиональной компетентности специалиста-юриста в значительной степени определяется уровнем его общепрофессиональной подготовленности в ходе реализации ФГОС третьего поколения [7], Федеральным законом «Об образовании в

Российской Федерации» [11], Национальной доктриной образования в Российской Федерации [6], государственной программой «Развитие образования на 2013-2020 годы» [5] и др.

Для решения обозначенной проблемы использовались следующие *методы*: объяснительно-иллюстративные (лекции, объяснение, иллюстрация); исследовательские (метод проектов); тренинги («Тренинг для карьеры «Evio» И. Алексеевой; тренинг по планированию карьеры); цикл семинаров «Развитие карьеры».

Процессы педагогической системы вуза представлены учебной и внеучебной деятельностью.

Учебная деятельность является видом деятельности, направленной на освоение студентами учебных программ, представляющих совокупность знаний, умений. Она делится на две составляющих: учение и обучение.

Обучение – это целенаправленный процесс учебно-познавательной деятельности студентов по овладению научными знаниями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений.

Преподавание представляет собой деятельность, которая состоит в организации познавательной деятельности студентов, передачу информации, оказание помощи при затруднениях в процессе обучения, стимулирование самостоятельности и творчества, оценку их достижения.

Итак, обучение в вузе – есть двусторонний целенаправленный процесс между студентами и преподавателями, результатом которого является формирование определенных общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций и личностных качеств студента.

Усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов осуществляется на содержание конкретной учебной дисциплины.

Для формирования конкурентоспособной личности в системе профессиональной подготовке вуза в нашем случае обеспечивали такие учебные дисциплины, как «Семейное право» и «Исполнительное производство», преподавание которых осуществляет соискатель.

Учебная деятельность по этим дисциплинам соответствует общей образовательной программе и их рабочим программам по специальности 030900 Юриспруденция (квалификация (степень)) «бакалавр» [7].

Дисциплина «Семейное право» реализуется в рамках *базовой* части (Блок Б1. Базовая часть Б1. Б28).

Для освоения дисциплины необходимы компетенции, сформированные в рамках изучения следующих дисциплин: «Теория государства и права», «Правоохранительные и судебные органы», «Конституционное право», «Административное право» и способствует овладению определенными общекультурными и профессиональными компетенциями. Параллельно изучаемые дисциплины – «Гражданское право», «Трудовое право» Последующие дисциплины - «Гражданский процесс», «Арбитражный процесс», «Исполнительное производство».

Дисциплина изучается студентами очной формы обучения на 2 курсе в 4 семестре, очно-заочной формы обучения на 3 курсе в 5 семестре, очно-заочной (ускоренное обучение) формы обучения на 3 курсе в 5 семестре.

Выпускник, освоивший программу высшего образования в рамках изучаемой дисциплины, должен обладать следующими компетенциями, соответствующими видам профессиональной деятельности, на которых ориентирована программа:

1. Способностью работать на благо общества и государства (ОПК-2).
2. Способностью осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры (ПК-2).

Дисциплина «Исполнительное производство» реализуется в рамках вариативной части и является дисциплиной по выбору обучающихся (Блок 1 вариативной части Б1 В04).

Для освоения дисциплины необходимы компетенции, сформированные в рамках изучения следующих дисциплин: «Конституционное право», «Теория государства и права», «Семейное право», «Трудовое право» «Гражданское право», «Гражданский процесс». Параллельно изучаемые дисциплины – «Налоговое право», «Международное частное право». Последующие дисциплины - «Предпринимательское право».

Дисциплина изучается студентами очной формой на 4 курсе в 7 семестре, очно-заочной формой (ускоренное обучение) на 5 курсе в 9 семестре, на очно-заочной формой (ускоренное обучение) 4 курсе в 8 семестре.

Выпускник, освоивший программу высшего образования, в рамках изучаемой дисциплины, должен обладать компетенциями,

соответствующими видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа:

1. Способностью сохранять и укреплять доверие общества к юридическому сообществу (ОПК-4).

2. Способностью обеспечивать соблюдение законодательства Российской Федерации субъектами права (ПК-3).

3. Способностью юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства (ПК-6).

4. Владением навыками подготовки юридических документов (ПК-7).

5. Способностью правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации (ПК-13).

Закрепление полученных знаний осуществляется на практике. По ФГОС по направлению «Юриспруденция» предусмотрены следующие виды практики: учебная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности студента и производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности студента.

Целью учебной практики является получение практических знаний и применение теоретических знаний в процессе работы.

Задачами практики выступают закрепление полученных во время учебы знаний и их применение во время работы.

Целью производственной практики является получение профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

Задачами являются:

1. Изучение деятельности городского суда.

2. Освоение процедуры составления процессуальных документов и участие в работе секретарей суда.

3. Изучение делопроизводства работников аппарата суда.

Внеучебная деятельность вуза включает разнообразные виды и направления, реализуемые на уровне университета, факультета, кафедр и академических групп. «Создание объективных условий для творческого становления и развития молодого специалиста; создание благоприятной атмосферы для самостоятельной инновационной деятельности самих студентов в сфере свободного времени, превращающей их в субъектов собственной и общественной жизни; формирование установки на естественность, престижность и почетность участия студента во

внеучебной жизни вуза (культурной, спортивной, научно-технической)».

Она осуществляется в свободное время на добровольной основе и удовлетворяет потребность студента [12].

Внеучебная работа со студентами является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе, и нами она проводится с целью формирования конкурентоспособной личности, используя развитие потребности к карьерному росту как средства. В связи с этим эффективной формой внеучебной деятельности, на наш взгляд, является её организация в двух направлениях: внеучебная деятельность студентов, внеучебная деятельность преподавателей. Они взаимообусловлены. Если целью студента является целенаправленная деятельность по формированию знаний, компетенций по карьерному росту, то у преподавателя – создание условий для студента и содержательное обеспечение данного процесса.

В контексте данного подхода мы разработали *индивидуальную программу* «Моё успешное будущее», которая направлена на развитие потребности студентов к карьерному росту и организации данного процесса с учетом не только психологических особенностей участников опытно-экспериментальной группы, но и на осуществление стратегической задачи государственной политики на современном этапе построить эффективное общество, основанное на духовно-нравственном потенциале его членов и на правовое обеспечение этого процесса. Оно осуществляется на высоком профессиональном уровне, одним из элементов которого является карьерный рост. В ряде документов в сфере образования подчеркивается одна из важных функций современного вуза - научить будущих специалистов грамотно управлять существующей взаимосвязью между руководством и подчиненными, между государством и обществом, взаимоотношениям человека в рабочем коллективе.

Цивилизованно решать проблемы взаимоотношений в рабочем коллективе юристу способствуют профессиональные и личные качества. Он должен обладать цепким аналитическим умом, высокими моральными принципами и неподкупностью, способностью соотнести разные категории и факты, выделять причинно-следственные связи.

Карьерный рост может быть в том случае, если юрист имеет все эти качества, которые

сформированы в профессиональной подготовке в вузе.

Актуальность развития потребности студентов к карьерному росту определена именно этим.

Целью Программы является создание потребности и готовности к карьерному росту обучающихся в системе профессиональной подготовки вуза.

Цель определяет следующие *задачи*:

1. Выявить уровень готовности студентов к карьерному росту.

2. Определить реальную и идеальную модель будущего руководителя.

3. Разработать индивидуальную программу развития потребности к карьерному росту.

Основными направлениями являются:

1. Профессиональное развитие. Карьера – это зона личной ответственности. На рынке постоянно появляются новые технологии, и растёт конкуренция. В связи с этим, актуальным становится выработка плана на несколько лет вперед: как развиваться, какую должность занять через год, три, пять, десять лет, то есть необходимо разработать краткосрочный и долгосрочный план карьерного роста. Юристы могут выбрать один из путей развития: консалтинговый, «инхаус», государственные учреждения правосудия. В каждом из них юрист может сделать карьеру – экспертную или управленческую.

2. Личностное развитие. Предполагает развитие личных качеств, необходимых для карьерного роста:

- обучаемость. Востребованный на рынке правовых услуг юрист постоянно пополняет свои знания, скрупулезно отслеживает изменения в законах, постановлениях, нормативных актах;

- ответственность. От ответственности юриста зависит судьба человека или компании; государственного, или частного учреждений;

- стрессоустойчивость. Юрист за короткий срок должен принимать трудные решения с холодной головой, взвешенно, беспристрастно. Не поддаваться панике, не бояться последствий принятых решений, собственных ошибок, упущений, необдуманных поступков;

- умение работать с людьми и внушать доверие. В голосе, манере поведения, интонациях должна чувствоваться уверенность.

Программа «Моё успешное будущее» реализуется на таких *принципах*, как: постоянное самосовершенствование профессиональных и личностных качеств; ответственность за свое

развитие; умение быстро ориентироваться в потоке информации; стрессоустойчивость; грамотная письменная и устная речь, знание иностранного языка; презентационные навыки.

Помимо индивидуальной программы развития потребности к карьерному росту «Моё успешное будущее» нами предусматриваются различные виды формирования конкурентоспособной личности: карьерный марафон «Ярмарка вакансий», тьюторские часы (по Рошину), деловая игра «Карьера старт», кейс, тренинги и др.

Заключение. Таким образом, педагогическая система формирования конкурентоспособной личности в профессиональной подготовке в вузе включает в себя совокупность средств (развитие потребности студентов к карьерному росту), методов (объяснительно-иллюстративные, лекции, объяснение, иллюстрация); исследовательские (метод проектов); тренинги («Тренинг для карьеры «Envio» И. Алексеевой, тренинг по планированию карьеры); цикл семинаров «Развитие карьеры» и процессов (учебной и внеучебной). Основанием процесса развития потребности студентов к карьерному росту в системе профессиональной подготовки в вузе являются методологические подходы и принципы; его реализация обусловливается созданием комфортной психологической атмосферы в образовательном учреждении, направленностью и особенностями организации образовательного процесса, межличностными отношениями между преподавателями и студентами в вузе (взаимопонимание и поддержка друг друга, сплоченностью преподавательского и студенческого коллектива и др.), научно-методической обеспеченностью вуза.

Внедрение модели предполагало изменение организации процессов профессиональной подготовки в вузе и достижения более высокого уровня формирования конкурентоспособной личности. В результате проведенной работы у студентов появилась четкая цель достижения успеха в будущей профессиональной деятельности, сформировались необходимые общепрофессиональные и компетенции, потребность к карьерному росту.

Результаты опытно-экспериментального внедрения авторской модели показали её эффективность в системе профессиональной подготовки в вузе, а именно, повышение уровня сформированности конкурентоспособности личности студента.

Литература:

1. Безруков В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безруков. – Екатеринбург: Си-Пи, 1992. – 93 с.

2. Исаев И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления: учебное пособие / И.Ф. Исаев. – Белгород: Изд-во БГУ, 1997. – 145 с.

3. Мазин А., Мазина А. Выпускники вузов на рынке труда / А. Мазин, А. Мазина // Человек и труд. – 2011. - № 5. – С. 34-38.

4. Нахман А.Д. Задачный подход как технологическая основа процесса обучения математике / А.Д. Нахман // Международный журнал экспериментального образования. – 2018. - №2. – С. 34-39.

5. Постановление от 15 апреля 2014 г. № 295 г. Москва «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы».

6. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 декабря 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».

7. Приказ Минобрнауки РФ от 04.05.2010 N 464 (ред. от 31.05.2011) "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего

профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) "бакалавр")".

8. Пузиков В. Инвестиционный потенциал образования / В. Пузиков // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 10-17.

9. Сластенин В.А. Основные тенденции модернизации высшего образования / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. - № 1. – С. 43-49.

10. Словарь-справочник по педагогике; авт.-сост. В.А. Мижереков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – С. 341.

11. Федеральный закон «Об образовании» 29 декабря 2012 г. №273 – ФЗ.

12. Филатова О.В., Ильина Ю.В., Семенова Е.Г. Внеучебная деятельность в вузе как условие формирования ключевых компетентностей у выпускников социального факультета / О.В. Филатова, Ю.В. Ильина, Е.Г. Семенова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. – 2010. – С. 327-333.

13. Черноскутов В.Е. Актуальные проблемы трудоустройства выпускников и студентов вузов / В.Е. Черноскутов // Развитие территорий. - 2015. - № 2.

References:

1. Bezrukov V.S. Dictionary of new pedagogical thinking / V.S. Bezrukov. - Yekaterinburg: CP, 1992. - 93 p.

2. Isaev I.F. School as a pedagogical system: management fundamentals: a training manual / I.F. Isaev. - Belgorod: Publishing House of BSU, 1997. - 145 p.

3. Mazin A., Mazina A. Graduates of universities in the labor market / A. Mazin, A. Mazina // Man and Labor. - 2011. - № 5. - P. 34-38.

4. Nachman A.D. The task approach as the technological basis of the process of teaching mathematics / A.D. Nachman // International Journal of Experimental Education. - 2018. - № 2. - P. 34-39.

5. Decree of April 15, 2014 No. 295 Moscow "On approval of the state program of the Russian Federation" Development of education "for 2013-2020".

6. Decree of the Government of the Russian Federation of December 4, 2000 No. 751, Moscow "On the National Doctrine of Education in the Russian Federation".

7. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 04.05.2010 N 464 (as amended on 05/31/2011) "On approval and enactment of the federal state educational standard of higher professional

education in the field of preparation 030900 Jurisprudence (qualification (degree) "bachelor")".

8. Puzikov V. Investment potential of education / V. Puzikov // Higher education in Russia. - 2001. - № 2. - P. 10-17.

9. Slastenin V.A. The main trends in the modernization of higher education / V.A. Slastenin // Pedagogical education and science. - 2004. - № 1. - P. 43-49.

10. Dictionary-guide on pedagogy; autostat V.A. Mizherekov; under the general. ed. P.I. Fagot. - M.: SC Sphere, 2004. - P. 341.

11. Federal Law "On Education" on December 29, 2012. № 273 - FZ.

12. Filatova OV, Ilyina Yu.V., Semenova E.G. Extra-curricular activities at the university as a condition for the formation of key competencies among graduates of the social faculty / O.V. Filatova, Yu.V. Ilyina, E.G. Semenova // Scientific notes of the Oryol State University. Series: humanities and social sciences. - 2010. - P. 327-333.

13. Chernoscotov V.E. Actual problems of employment of graduates and university students / V.E. Chernoscotov // Territorial development. - 2015. - № 2.

УДК 378

Мобильное приложение для реализации интерактивного и индивидуального обучения студентов

A mobile application for implementing interactive and personalized learning for University-students

Голых Н.Я., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукишина, techno-nic@mail.ru

Лопаткин Н.Н., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукишина, nikolay_lopatkin@mail.ru

Кудинов И.С., Бийский государственный колледж, ivan.kudin94@yandex.ru

Golykh N., Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, techno-nic@mail.ru

Lopatkin N., Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, nikolay_lopatkin@mail.ru

Kudinov I., Biysk state college, ivan.kudin94@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.011

Ключевые слова: методика, мобильное обучение, мобильные приложения, индивидуализация, мобильные устройства, ОС Android.

Keywords: methodology, mobile learning, mobile applications, personalization, mobile devices, Android OS.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена появлением мобильного обучения и его новыми возможностями в учебной деятельности. Проведен анализ существующего опыта и методических разработок в области реализации мобильного обучения. Анкетирование студентов показывает техническую и психологическую готовность к внедрению мобильного обучения, которое ими ожидается. Использование мобильных устройств на современном этапе происходит стихийно, неорганизованно из-за отсутствия управления этим процессом. Рассмотрена возможность внедрения электронного учебного комплекта для мобильных устройств на ОС Android. Авторами описана структура созданного мобильного приложения. Отмечено, что применение мобильного обучения эффективно в смешанном обучении. Индивидуализация становится эффективной за счет обратной связи – разноуровневой сложности представляемого материала и, соответственно, заданий, тестов, а так же портфолио, создаваемых учащимися. В соответствии с этими требованиями разработаны модульная структура и мобильное приложение.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the emergence of mobile learning and its new opportunities in educational activities. The analysis of the existing experience and methodological development in the implementation of mobile learning is performed. The survey of students shows the technical and psychological readiness for the implementation of mobile learning, which is expected. The use of mobile devices is still happening spontaneously, in an unorganized way due to the lack of management of this process. The possibility of introducing an electronic training kit for mobile devices on Android OS is treated. The authors describe the structure of the created mobile application. It is noted that the application of mobile learning is effective in mixed learning. Personalization becomes effective due to the feedback: a multi-level complexity of the presented material and, accordingly, tasks, tests, as well as portfolios created by the students. In accordance with these requirements, the modular structure and the mobile application have been developed.

Введение. Получение любой услуги в настоящее время не ограничено как по расстоянию, так и по времени. Поэтому, развитие Интернет-технологий приводит к изменениям и в сфере образования. Наиболее значимым условием сегодняшнего образования является обогащение педагогической технологии элементами

цифровых технологий. Для реализации этого условия наиболее подходящим является смешанное обучение, которое сочетает очное аудиторное и онлайн-обучение и при этом создает возможности для активной самообразовательной деятельности студентов, в соответствии с их познавательными потребностями и

возможностями [3]. При наличии сети Интернет получение образования становится более доступным, поскольку проходить обучение можно в любое время и в любом месте. Получает развитие новая технология в обучении – мобильное обучение, которое начинает прочно занимать свои позиции в сфере образования. При этом используются портативные мобильные устройства, т.е. планшеты, мобильные телефоны, устройства для чтения электронных книг и др.

Сотрудники ЮНЕСКО под мобильным обучением понимают «использование мобильной технологии как по отдельности, так и совместно с другими информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ), для организации учебного процесса вне зависимости от места и времени» [10].

Анализ исследований в области мобильных технологий в учебном процессе показывает, что большинство работ посвящено: дидактическим свойствам и функциям мобильных технологий, их типологии [4;8;13]; теоретическому обоснованию вариантов применения для различных видов учебных работ [11]; способам и условиям их успешной интеграции [1;2;5;7]; описанию учебных и неучебных мобильных приложений [6;9].

Несмотря на наличие практически свободного доступа к мобильным устройствам среди студентов и преподавателей и значительный интерес к вопросу со стороны научной среды, мобильное обучение, тем не менее, не является достаточно распространенным в учебной практике.

Таким образом, актуальность определяется недостаточной разработанностью методик и мобильных приложений для интеграции мобильного обучения и потребностью в их практической реализации в образовательном процессе на всех уровнях. При этом мобильное обучение обладает рядом преимуществ [2]:

- улучшается и упрощается доступность образования, возможность обучаться в собственном ритме, с применением недорогих технологий, используемых повседневно;

- более полно удовлетворяются учебные запросы: учебные интересы удовлетворяются за пределами образовательных программ благодаря доступу к дополнительным ресурсам, например, бесплатным обучающим материалам или подкастам; мобильные устройства являются частью современной деловой жизни, способствуя повышению конкурентоспособности, приобретению жизненно важных умений и навыков, улучшению методов работы;

- поддерживается общение как взаимодействие: немедленно можно поделиться впечатлениями о проходящем учебном процессе; учащимся из группы риска оказывается психологическая поддержка через социальные сети, что реализует лучшую диагностику и оценку возможных проблем в обучении;

- имеется возможность комбинирования с другими видами обучения;

- имеется возможность интенсификации учебного процесса;

- уровень образования становится отвечающим запросам сегодняшнего дня: учащиеся повсеместно пользуются мобильными устройствами, социальный заказ и интересы учащихся совпадают.

Материалы и методы исследования. Рынок мобильных устройств постоянно развивается и совершенствуется. Подавляющее большинство людей использует для выхода в Интернет мобильные устройства, решая проблемы общения, бизнеса, поиска информации и др.

Мобильные приложения являются одним из инструментов использования мобильных устройств. Специализированный сервис Google Play, например, предоставляет доступ к самым различным приложениям [12]. Данный сервис имеет в наличии следующие образовательные приложения: приложения для подготовки к ЕГЭ по различным предметам, приложения для изучения иностранных языков, приложения-справочники, приложения для обучения программированию и пр. Именуемые образовательные приложения обладают следующими дидактическими возможностями: позволяют осуществлять доступ к метаинформации, выполнять и организовывать проектную деятельность, создавать электронное портфолио, создавать задания новых форматов; дают возможность организовать автономное обучение, групповую проектную деятельность, осуществлять мгновенную обратную связь, самооценивание и групповое оценивание, проводить формирующий контроль, создавать презентации [13].

Несмотря на обилие приложений для обучения, методических рекомендаций по разработке и использованию приложений для мобильного обучения, их имеется все же недостаточно, в частности, для обучения в предметной области обществознания.

С целью определения технической и психологической готовности [2;5] к использованию мобильных устройств в учебном процессе Бийского государственного колледжа нами было проведено анкетирование студентов

первого курса, в котором приняли участие 64 учащихся.

Анкетирование показало, что 100% студентов имеют смартфоны. Технические возможности позволяют 100% учащихся выходить в Интернет, пользоваться электронными книгами, словарями и справочниками, проигрывать аудио и видеофайлы. Только 1,4% (один студент) имеет

смартфон на операционной системе iOS, остальные 98,6% имеют смартфоны на операционной системе Android. На рисунке 1 показано (в процентах от общего числа анкетированных) количество установленных на мобильных телефонах приложений каждого вида из тех, что используются в обучении.



Рисунок 1. – Установленные приложения на мобильных телефонах

Номерами 1...5 обозначены: 1. Google Assistant. 2. Google Переводчик. 3. Яндекс Переводчик. 4. Синтезатор речи Google. 5. Open Office Impress.

На вопрос: «Какими приложениями мобильных телефонов Вы лично пользуетесь?» студенты ответили так, как показано на рисунке 2.



Рисунок 2. – Использование приложений мобильных телефонов опрошенными студентами

Перечислим рассмотренные здесь мобильные приложения с указанием количества студентов, использующих их в повседневной деятельности:

1) YouTube – 35; 2) Google – 8; 3) Chrome – 3; 4) Yandex браузер – 19; 5) vk – 40; 6) WhatsApp – 35; 7) Telegram – 19; 8) Instagram – 23; 9) Twitter – 11; 10) facebook – 4; 11) mail.ru – 11; 12) Gmail – 2; 13) Word – 3; 14) WPS office – 5; 15) Adobe reader – 1; 16) Photomath – 7; 17) Photoshop – 1; 18) Play market – 7; 19) Google Play – 15; 20) Play книги – 2; 21) Aliexpress – 8; 22) auto.ru – 11; 23) Discort – 11; 24) Steam - 11.

Можно видеть, что более 50% студентов, а именно 62,4% используют в своей деятельности социальную сеть «ВКонтакте», 55% - соответственно, WhatsApp и видеохостинг YouTube. В то же время электронная почта

используется очень мало, а текстовые и графические редакторы на мобильных устройствах почти не используются.

Анализируя полученные ответы, можно сделать вывод, что самостоятельно студенты

слабо и хаотично используют возможности мобильных телефонов для обучения, несмотря на высокий уровень технического оснащения. Для того чтобы узнать психологическую готовность студентов к использованию мобильных телефонов, им было предложено ответить на следующие вопросы:

«Хотите ли Вы иметь возможность закачивать на мобильный телефон все необходимые книги и пособия, мультимедиа материалы, отвечать на мобильном устройстве на вопросы тестов для подготовки к занятиям?»;

«Нужно ли Вам иметь возможность просматривать на экране мобильного все необходимые книги и пособия, мультимедиа материалы, тесты для подготовки к занятиям?»

Анализ ответов показал, что 83% студентов хотят иметь возможность закачивать на мобильный телефон все необходимые материалы для подготовки к занятиям, отрицательный ответ дали 17%. При ответе на второй вопрос: нужно ли иметь возможность просматривать на экране мобильного все необходимые книги и пособия, мультимедиа материалы, тесты для подготовки к занятиям, только 6% ответили отрицательно.

При сравнении и анализе полученных данных очевидно, что подавляющее большинство студентов технически и психологически готово к использованию мобильных технологий в обучении.

Результаты исследования. Для более эффективного использования потенциала мобильного обучения в образовательной области «Обществознание» нами было разработано мобильное приложение, которое предназначено для реализации интерактивного и индивидуального обучения (наглядное представление учебного материала, сгруппированного по темам, по запросу ученика) и контроля знаний (тестирование по определённым темам) по социально-гуманитарным дисциплинам (на примере дисциплины «Обществознание»).

Для обеспечения интерактивности и индивидуальности обучения в сочетании с простотой развёртывания создано приложение для мобильных устройств на базе операционной системы Android, которыми обладает большинство (по опросу студентов практически 100%) учащихся Бийского государственного колледжа (БГК).

Приложение имеет модульную структуру. Модульная структура позволяет обеспечить возможность независимой модификации каждого модуля с целью расширения функционала приложения, повышения отказоустойчивости

приложения, в том числе при вводе некорректных входных данных со стороны пользователя.

Приложение включает 3 модуля:

1. «Интерфейс» – модуль, обеспечивающий интерфейс с пользователем.

2. «Бизнес-логика» – модуль, обеспечивающий выдачу и структурирование учебного материала, а также реализующий алгоритмы проверки и оценки фактических знаний ученика.

3. «База данных» – модуль, обеспечивающий хранение первичных данных по учебным и контрольным материалам.

Каждый модуль представляет собой целостную единицу, предоставляющую унифицированный интерфейс для остальных модулей и внешних действующих лиц (студент, ученик, учитель и администратор системы).

Кроме того, для обеспечения единства и оперативности пополнения учебных и контрольных материалов приложение реализовано в рамках архитектуры «Клиент-Сервер», где модуль «База данных» выполняется на сервере, а модули «Интерфейс» и «Бизнес-логика» – на мобильном устройстве учащегося.

Для реализации используется выделенный сервер (с установленным программным обеспечением PostgreSQL Server, Apache Web Server).

Новизна разрабатываемого приложения выражается в следующем:

– впервые реализована возможность централизованного и оперативного пополнения учебных материалов (с сохранением их единства для всех учеников и учителей, использующих приложение) без необходимости обновления и переустановки программ на каждом отдельном устройстве ученика (в отличие от ЭОР на CD, DVD);

– впервые обеспечены перспективы гибкого и быстрого расширения функционала приложения (добавление новых форм представления учебных материалов, например, интерактивных классификаций, добавление новых типов тестовых вопросов);

– работа на мобильных устройствах избавляет от необходимости использования отдельных ЭВМ для каждого ученика, так как мобильные устройства имеют большинство учеников (при необходимости может быть создана версия приложения для настольных компьютеров путём изменения модуля «Интерфейс» и дальнейшей перекомпиляции приложения для настольных операционных систем Windows, Linux, MacOS X);

– реализована защита (которая включается опционально в зависимости от вида занятия) от недопустимых действий ученика во время прохождения теста на мобильном устройстве (например, переписка в соцсетях и мессенджерах с целью узнать правильный ответ на вопрос; просмотр каких-либо дополнительных материалов, хранящихся как на устройстве локально, так и в сети Интернет).

Предлагаемый электронный УМК представляет собой приложение для мобильного устройства, которое позволяет учащемуся изучить материал, сопровождаемый различными типами иллюстраций – двумерные изображения, трёхмерные модели, видеозаписи, интерактивные диаграммы – и пройти тестирование для самопроверки усвоения материала, а также промежуточных и итоговых аттестаций по дисциплине с различными типами вопросов: выбор одного или нескольких вариантов ответов из предложенных, установление соответствия между объектами, ввод названия объекта.

При этом результаты тестирования сохраняются на сервере и становятся доступными преподавателю. При попытке воспользоваться сторонними приложениями, установленными на этом же мобильном устройстве учащегося, результаты тестирования аннулируются. Это многократно повышает объективность контроля знаний.

Вопросы для тестирования и изучаемый материал загружаются через интернет с сервера, содержащего программное обеспечение MySQL, Apache, консоль управления phpMyAdmin и php-скрипты для взаимодействия мобильного приложения с сервером. Кроме того, изучаемый материал, загружаемый с сервера, сохраняется локально на внутреннем носителе мобильного устройства. Это позволяет учащемуся иметь доступ к материалу даже при отсутствии подключения к сети Интернет.

Для размещения на независимой площадке мобильных курсов был арендован доступный сервер, поддерживающий PHP и MySQL. Данный сервис является «облачным» хранилищем мобильного контента и позволяет: просматривать материалы без установки дополнительных приложений в любом браузере, на любом устройстве; встраивать материалы на сайт или в блог; отправлять ссылки на материалы по электронной почте; получать отчеты об активности пользователей и популярности материалов.

В базовом функционале приложения: реализована возможность отображения изучаемого материала в виде форматированного текста с таблицами и иллюстраций в виде изображений и 3D-моделей; разработана модель базы данных тестовых вопросов и ответов, хранимых на сервере, предусматривающей хранение различных типов вопросов и возможность пополнения базы новыми, ранее не использованными, типами вопросов.

По результатам применения разработки в течение учебного семестра можно отметить возросшую активность студентов в использовании учебных материалов по обществузнанию, выкладываемых преподавателем в приложении. Это дало возможность оптимально сочетать аудиторное и онлайн-обучение (реализовывать смешанное обучение). Отмечен значительный рост успеваемости по результатам входного и итогового тестирования. Учащиеся создали группы в социальных сетях и стали постоянно обмениваться учебной информацией. Более эффективной стала индивидуализация обучения: каждый студент смог самостоятельно выбирать темп, объем и сложность подаваемого учебного материала. Все студенты оформили портфолио по предмету. Использование мобильных устройств и приложений для учебной деятельности стало организованным и системным. Проблемы с разрядкой мобильных устройств решались появлением у многих студентов в группах внешних аккумуляторных батарей.

Заключение. В заключение можно отметить, что наличие мобильного приложения позволяет студентам в любое удобное для них время, даже при отсутствии сети Интернет, запустить его со своего мобильного устройства и изучить теоретический материал.

Мобильные приложения становятся одним из эффективных инструментов воздействия с самой обширной аудиторией. Разработка приложения, конечно, занимает много времени и сил, но приводит к достижению тех целей, которые не подвластны другим инструментам продвижения в обучении.

Внедрение принципа интерактивного управляемого самообучения, реализация которого возможна при использовании мобильного приложения, позволяет также снизить деструктивное влияние информационно-коммуникационных технологий на когнитивную и социальную деятельность обучающегося.

Литература:

1. Вайнштейн Ю.В. Персонализация образовательного процесса в электронной среде / Ю.В. Вайнштейн, Р.В. Есин // Электронное обучение в непрерывном образовании. - 2017. - № 1 (4). - С. 54–59.
2. Голицына И.Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании / И.Н. Голицына, Н.Л. Половникова // Образовательные технологии и общество. - 2011. - № 1. - С. 205–211.
3. Гончарук Н.П. Модели интеграции цифровых и педагогических технологий в процессе подготовки будущих инженеров / Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 1. - С. 31–35.
4. Жилина А.И. Мобильное обучение как педагогическая инновация в системе управления знаниями / А.И. Жилина, Г.П. Чепуренко, Д.В. Юр'ева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. - 2019. - № 2. - С. 132-145.
5. Касаткина Н.Н. Исследование готовности студентов вузов к мобильному обучению / Н.Н. Касаткина // Ярославский педагогический вестник. - 2017. - № 6. - С. 133-138.
6. Лузгина В.Б. Опыт использования мобильных технологий в образовательной среде вуза / В.Б. Лузгина, Ж.А. Стаховская // Образовательные технологии и общество. - 2016. - № 3. - Т. 19. - С. 463–472.
7. Маньшин М.Е. Использование мобильных приложений (плейкастов, буктрейлеров) на уроках

литературы / М.Е. Маньшин // Известия Волгоградского педагогического университета. - 2019. - № 3. - С. 46-49.

8. Омарова С.К. Характеристика и дидактический потенциал мобильно-цифровых технологий обучения иностранным языкам / С.К. Омарова // Вестник ТГПУ. - 2018. - № 1 (190). - С. 52–58.

9. Русанова И.В. Анализ платформ для разработки гибридного мобильного приложения для систем iOS и Android / И.В. Русанова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. - 2017. - Т. 3. - С. 1100-1102.

10. Рекомендации по политике в области мобильного обучения [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>

11. Слепухин А.В. Проектирование компонентов технологии мобильного обучения студентов педагогических специальностей / А.В. Слепухин, И.Н. Семенова, Е.Н. Эрентраут // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2017. - № 9. - С. 81–89.

12. Сервис Google Play [Электронный ресурс]. - Режим доступа: play.google.com

13. Титова С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс / С.В. Титова // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. - 2016. - Т. 21. - Вып. 7-8 (159-160). - С. 7-14.

References:

1. Vainshtein Y.V. Personalization of the educational process in the electronic environment / Y.V. Vainshtein, R.V. Esin // E-learning in continuing education. - 2017. - № 1 (4). - P. 54-59.
2. Golitsyna I.N. Mobile learning as a new technology in education / I.N. Golitsyna, N.L. Polovnikova // Educational technologies and society. - 2011. - № 1. - P. 205-211.
3. Goncharuk N.P. Models of integration of digital and pedagogical technologies in the educational process of future engineers / N.P. Goncharuk, E.I. Khromova // Kazan pedagogical journal. - 2019. - № 1. - P. 31–35.
4. Zhilina A.I. Mobile learning as a pedagogical innovation in the system of knowledge management / A.I. Zhilina, G.P. Chepurenko, D.V. Yur'eva // Bulletin of A.S. Pushkin Leningrad state University. - 2019. - № 2. - P. 132-145.
5. Kasatkina N.N. Investigating the readiness of university students to mobile learning / N.N. Kasatkina // Yaroslavl pedagogical Bulletin. - 2017. - № 6. - P. 133-138.
6. Luzgina V.B. Experience in using mobile technologies in the educational environment of a university / V.B. Luzgina, Zh.A. Stakhovskaya // Educational technologies and society. - 2016. - № 3. - V. 19. - P. 463-472.

7. Manshin M.E. Using mobile applications (playcasts, book trailers) in literature classes / M.E. Manshin // Proceedings of the Volgograd pedagogical University. - 2019. - № 3. - P. 46-49.

8. Omarova S.K. Characteristics and didactic potential of mobile-digital technologies in foreign language teaching / S.K. Omarova // TSPU Bulletin. - 2018. - № 1 (190). - P. 52-58.

9. Rusanova I.V. Analysis of platforms for hybrid mobile applications for iOS and Android systems / I.V. Rusanova // Actual problems of aviation and cosmonautics. - 2017. - V. 3. - P. 1100-1102.

10. Policy recommendations in the field of mobile learning [Electronic resource]. - URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738>

11. Slepukhin A.V. Designing technology components of mobile training for students of pedagogical profile / A.V. Slepukhin, I.N. Semenova, E.N. Erentraut // Bulletin of Chelyabinsk state pedagogical University. - 2017. - № 9. - P. 81–89.

12. Google Play Service [Electronic resource]. - URL: play.google.com

13. Titova S.V. Didactic problems of mobile apps integration in educational process / S.V. Titova // Bulletin of Tambov University. Series of Humanitarian Sciences - 2016. - V. 21, iss. 7-8 (159-160). - P. 7-14.

УДК 378.637

Использование таксономии Блума для повышения качества профессиональной подготовки студентов педагогического вуза

Using Bloom's taxonomy to improve the quality of professional training of pedagogical university students

Коваленко Е.С., Педагогический институт Иркутского государственного университета, kovalenko-123@mail.ru

Кузуб Н.М., Педагогический институт Иркутского государственного университета, knm1@mail.ru

Kovalenko E., Pedagogy Institute, Irkutsk State University, kovalenko-123@mail.ru

Kuzub N., Pedagogy Institute, Irkutsk State University, knm1@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.012

Ключевые слова: педагогическое образование, профессионально-педагогическая компетентность, результат обучения, таксономия Блума, когнитивные процессы, мыслительные операции.

Keywords: pedagogical education, professional-pedagogical competence, learning outcomes, Bloom's taxonomy, cognitive processes, thinking operations.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена современными тенденциями, которые за последние годы наметились в нашей стране в области модернизации всех сфер образования. На повестке дня остро стоит задача качественной подготовки педагогических кадров. Проведенный анализ теоретических источников, посвященных проблеме формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя и рассмотрение таксономии Б. Блума в ее модифицированном виде позволили показать важную взаимосвязь между четким формулированием требований к результатам обучения и качеством предметной подготовки студента.

Авторами проведена корреляция учебных целей на основе таксономии Б. Блума и показаны взаимосвязи между различными уровнями знания в рамках изучения дисциплины «Аналитическая геометрия» студентами первого курса математического профиля педагогического вуза. Статья предназначена для преподавателей педагогических вузов, занятых подготовкой будущих учителей в различных предметных областях.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the modern trends that have emerged in our country in recent years in the field of modernization of all spheres of education. On the agenda is the task of high-quality training of pedagogical personnel. The conducted analysis of literary resources devoted to the issue of the formation of vocational and pedagogical competence of the future teacher and the consideration of the revised B. Bloom's taxonomy have shown an important relationship between the clear formulation of requirements for the results of education and the quality of the student's substantive training.

The authors correlated educational goals based on B. Bloom's taxonomy and showed the relationships between different levels of knowledge in the study of analytical geometry by first-year students of the mathematical profile of the pedagogical university. The article is intended for lecturers of pedagogical universities engaged in training future teachers in various subject areas.

Введение. В настоящее время сфера образования является одним из приоритетных направлений национальной политики России. Это связано, в первую очередь, с тем, что наша страна ориентируется на инновационный путь развития, который в перспективе должен привести нас к стабильному государству с эффективной экономикой и к построению крепкого гражданского общества. Данные тенденции, возникшие в стране и обществе, предъявляют

новые требования к качеству высшего образования.

Наука и образование всегда являлись основными движущими факторами развития человечества. На данном этапе недостаточно только реализовать право любого человека на получение базового образования. Образование должно быть направлено на раскрытие талантов человека и развитие его личности, способной улучшать условия своей жизни и преобразовывать жизнь общества.

Модернизация во всех сферах образования, о которой так много говорится в последние годы, предполагает существенные изменения в педагогическом образовании, направленные на создание новой модели профессиональной подготовки учителя. Особые требования предъявляются к уровню подготовки учителей, способных внедрять в образовательный процесс современные модели организации и управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Это и определяет необходимость поиска новых методов и приемов обучения в вузе, а также соответствующих им форм контроля знаний, умений и навыков, приобретенных студентами.

В современной педагогике качество профессионального образования рассматривается как многокомпонентная характеристика, в которой высокий уровень предметной подготовки специалиста один из основных показателей этой характеристики.

Методология исследования. Качество результата профессиональной подготовки определяется через понятие «профессиональная компетентность». Вклад в изучение «компетентности» как научной категории внесли такие отечественные исследователи, как Л.П. Алексева, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, Н.С. Шаблыгина, Л.А. Шипилина, С.Е. Шишов и др. Понятие «профессиональная компетентность» трактуется как способность, позволяющая решать задачи профдеятельности с использованием общих знаний, умений, профессионального и личностного жизненного опыта, имеющихся ценностей и знаний себя (Л.А. Шипилина); как знания, умения, навыки, а также приёмы их реализации в деятельности и общении, развитии (саморазвитии) личности (Л.М. Митина); как готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности (В.И. Байденко); как общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий (С.Е. Шишов); как совокупность (система) знаний в действии (Э.Ф. Зеер).

Опираясь на идею компетентностного подхода и определение понятия «компетентность», под «профессиональной компетентностью» учителя будем понимать его способность (умение) решать реальные

профессиональные проблемы и задачи с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Таким образом, профессиональная компетентность учителя включает в себя не только профессиональные, но и личностные качества, которые необходимы для успешной педагогической деятельности.

Согласно профессиональному стандарту педагога для успешной деятельности учителю важно иметь хорошую знаниевую основу своего предмета – профессиональную компетентность в области преподаваемой дисциплины [7]. К наиболее востребованным компетенциям в сфере образования (во всех предметных областях) по данным исследований относятся: знание и понимание предметной области и профессии; способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу; способность применять знания на практике; нацеленность на достижение результата и качества и другие [3]. Вопрос состоит в том, как сформировать такие качества у студента – будущего учителя.

Исследователи отмечают, что для эффективного функционирования педагогической системы требуется четкое формулирование требований к ее конечному продукту – выпускнику вуза, что напрямую влияет на качество образовательного целеполагания [2;8].

Еще в 1956 году группой ученых под руководством Бенджамина Блума была предложена достаточно известная теория – таксономия (от др. греч. порядок и закон) педагогических целей, которая представляет собой классификацию уровней мыслительной деятельности в процессе обучения. Иерархия мыслительных операций, предложенная Б. Блумом, выстроена от простого к сложному и от конкретного к абстрактному:

- знание (запоминание информации);
- понимание (понимание этой информации);
- применение (применение полученных знаний в конкретной ситуации);
- анализ (понимание целого через разложение на составные части, выделение его структуры);
- синтез (понимание через соединение частей, открытие новых знаний на основе приобретенных ранее);
- оценка (умение делать умозаключение на основе полученных знаний, способность к критическим суждениям на их основе) [12].

Каждый предыдущий уровень является предпосылкой для следующего более сложного.

Помимо этого, Б. Блум и Д. Кратволь определили следующие сферы деятельности:

- когнитивная (познавательная);
- психомоторная;
- аффективная (эмоционально-ценностная)

[11].

В 2001 году на основе своего опыта ученики и последователи Б. Блума Лорин Андерсон и Дэвид Кратволь модифицировали первоначальную классификацию:

– помнить – способность получать соответствующую информацию из долгосрочной памяти (воспроизведение, узнавание информации);

– понимать – способность понимать информацию, представленную в устной, письменной или графической формах (интерпретация, приведение примеров, распознавание, обобщение, сравнение, объяснение, перефразирование);

– применять – способность использовать полученную информацию в конкретной ситуации (выполнение, осуществление, реализация);

– анализировать – способность понять целое через разложение его на составные части, выделение структуры целого (дифференциация, структурирование, систематизация, соотнесение, классификация, выделение взаимосвязей);

– оценивать – способность выносить решение на основе критериев и стандартов (проверка, выбор, критика, редактирование);

– создавать – способность объединять различные элементы для формирования нового знания, новых идей, новой структуры или изготовление оригинального продукта (разработка, планирование, изготовление, модификация, изобретение, создание) [9].

В модифицированной классификации первые три пункта были сохранены, но в форме глаголов. Это соответствует идеи образовательного целеполагания (отвечает на вопрос: «Что делать?»). Также изменен порядок категорий «Синтез» и «Оценка», которым в новой классификации соответствуют термины «Оценивать» и «Создавать».

Эти мыслительные операции были дополнены следующими уровнями, которые характеризуют ширину и глубину когнитивных процессов:

Фактическое знание – базовые элементы, которые обучающийся должен знать, чтобы иметь представление о дисциплине или решать проблемы в данной области:

- знание терминологии;
- знание специфических деталей и элементов.

Концептуальное знание – взаимосвязи между базовыми элементами в более сложной структуре, которые позволяют им функционировать как единое целое:

- знание классификаций и категорий;
- знание принципов и общих правил;
- знание теорий, моделей и структур.

Процедурное знание – как делать что-либо; методы исследования и критерии для применения навыков, алгоритмов, техник и методов:

– знание навыков и алгоритмов в конкретной области;

– знание техник и методов в конкретной области;

– знание критериев применения соответствующих процедур.

Метакогнитивное знание – знание о познании в общем, о стратегиях собственной познавательной деятельности:

- стратегическое знание;
- знание о когнитивных задачах, включая знание контекстов и условий;
- самопознание [10].

Модифицированная таксономия Б. Блума универсальна и структурирована, так как описывает различные уровни мыслительных операций. Она успешно применяется в образовательных учреждениях в России и за рубежом [1;5]. Считаем возможным ее использование в качестве средства описания и оценки результатов обучения математическим дисциплинам с целью формирования профессиональной компетентности будущих учителей математики [6].

Результаты исследования. Рассмотрим модифицированную таксономию Б. Блума на примере изучения дисциплины «Аналитическая геометрия» студентами первого курса Педагогического института (профиль «Математика»). Когнитивные процессы опишем на уровне фактического знания и получим следующую последовательность мыслительных операций:

– помнить – знать основные определения и теоремы;

– понимать – использовать математическую символику, выделять существенные характеристики понятий, объяснять доказательства теорем;

– применять – решать простейшие задачи на вычисление и на построение на плоскости и в пространстве;

– анализировать – классифицировать математические объекты, выделять взаимосвязи между объектами, исследовать объекты на наличие или отсутствие определенных свойств,

соотносить условия задачи с алгоритмом ее решения;

- оценивать – выбирать рациональный способ решения задачи, проверять правильность полученного результата;

- создавать – разработать алгоритм решения задачи, сформулировать и доказать новые математические факты с учетом уровня знания обучающегося.

Образовательный процесс в вузе предусматривает значительный объем самостоятельной работы студента в освоении учебного материала, но не каждый вчерашний школьник подготовлен к такому виду деятельности, поэтому на начальном этапе освоения дисциплины особое внимание уделяется формированию последовательности описанных мыслительных операций. По П.Я. Гальперину при поэтапном формировании умственных действий происходит непрерывное изменение форм самого действия, так как любое усвоенное действие является переходным и неокончательным [4].

Поэтому формирование более высокого уровня мыслительных операций невозможно без сформированных (в достаточной степени) предыдущих уровней.

На каждом уровне формирования мыслительных операций внимание обучающихся акцентируется на принципиальных теоретических моментах, которые способствуют тому, чтобы студенты могли аргументировано обосновать ход доказательства или решения задачи.

Изучение дисциплины «Аналитическая геометрия» начинается с темы «Элементы векторной алгебры», поэтому на уровне «Помнить» обращаем внимание студентов на следующее:

- разницу в понятиях «вектор» и «отрезок» (наглядно демонстрируем на моделях параллелограмма, правильного шестиугольника или параллелепипеда, выполняя линейные операции над векторами);

- отличие понятий «равные векторы» и «коллинеарные векторы» (особое внимание

обращаем на то, как соотносятся координаты коллинеарных векторов);

- свойства скалярного произведения (фокусируемся на тех, которые часто используют при решении задач – свойство ортогональных векторов, вычисление скалярного квадрата вектора, вычисление угла между векторами);

- определения и свойства векторного и смешанного произведений (особое внимание следует уделить геометрическому смыслу этих произведений).

На уровнях «Понимать» и «Применять» студент учится выполнять действия над векторами и решать базовые задачи векторной алгебры.

Только после освоения в достаточной степени первых трех уровней мыслительных операций осуществляется переход на следующие более высокие уровни, на которых процесс обучения становится более осознанным и самостоятельным.

Начиная с уровня «Анализировать» рассматриваются более сложные задачи, решение которых требует от студента не только знания основных фактов, но и их понимания. Это могут быть задачи на вычисление, из условия которых неочевиден способ их решения, и задачи на доказательство с использованием различных свойств векторов. В результате изучения векторов и операций над ними обучающийся должен овладеть аппаратом векторной алгебры, который необходим для освоения других разделов аналитической геометрии.

В таблице 1 рассмотрены уровни мыслительных операций на примере темы «Элементы векторной алгебры» в рамках курса «Аналитическая геометрия». Изучение данной темы начинаем с первого уровня «Помнить» и постепенно приходим к уровню «Создавать», при этом оставаясь на уровне фактического знания.

В соответствии с таблицей 1, на данном этапе обучения таблица таксономии, предложенная Д. Кратволем, выглядит следующим образом, см. таблицу 2.

Таблица 1. – Описание результатов обучения в когнитивной области при изучении темы «Элементы векторной алгебры» на уровне фактического знания

	Уровни мыслительных операций	Результат обучения
1	помнить	Знать определения понятий: вектор, модуль вектора, противоположные векторы, коллинеарные и компланарные векторы, проекция вектора на ось, координаты вектора и т.д. Иметь представление о линейных операциях над векторами. Знать определения и свойства скалярного, векторного, смешанного произведения векторов

Продолжение таблицы 1

2	понимать	Использовать математические символы для обозначения векторов и операций над ними. Изображать векторы, строить линейные комбинации векторов. Распознавать равные, противоположные, коллинеарные, компланарные векторы. Строить проекцию вектора на ось. Объяснять идею приведенных доказательств
3	применять	Выполнять линейные операции над векторами, заданными своими координатами. Вычислять модуль вектора, проекцию вектора. Находить скалярное, векторное, смешанное произведения векторов. Определять угол между векторами и т.д.
4	анализировать	Использовать геометрический смысл скалярного, векторного и смешанного произведений векторов для определения длины вектора, площади параллелограмма, построенного на заданных векторах, объема параллелепипеда, построенного на заданных векторах и т.д. Решать задачи на доказательство
5	оценивать	Осуществлять выбор рационального способа решения задач векторной алгебры, выполнять проверку правильности полученного результата
6	создавать	Самостоятельно решать задачи аналитической геометрии с использованием векторов. Использовать векторный метод для решения задач на вычисление и доказательство.

Таблица 2. – Таблица таксономии для анализа образовательных целей

		конкретное знание → абстрактное знание			
		A	B	C	D
		Фактическое	Концептуальное	Процедурное	Метакогнитивное
1	помнить				
2	понимать				
3	применять				
4	анализировать				
5	оценивать				
6	создавать				

В таблице 2 заполнен только первый столбец (A) - уровень фактического знания.

При изучении следующей темы «Прямая на плоскости» первые три уровня мыслительных операций формируются аналогично (от знания основных определений, формул и теорем до решения простейших задач с использованием различных способов задания прямой на плоскости). Но уже на этапе «Применять» в процессе решения учебных задач начинают появляться элементы уровня «Анализировать». Это происходит, например, когда требуется выяснить, пересекает ли данная прямая данный отрезок или как расположены заданные точки относительно двух пересекающихся прямых и т.д. Таким образом, чем больше знаний приобретает студент в данной области, тем больше возникает ситуаций для анализа – задачи становятся разнообразными, неоднотипными и постепенно усложняются.

При изучении аналитической геометрии в пространстве (как и на плоскости) опираемся на свойства векторов при выводе различных уравнений плоскости и прямой. На этапе «Создавать» обучающийся, владея

необходимыми знаниями векторной алгебры и аналитической геометрии на плоскости, способен самостоятельно получить, например, некоторые уравнения плоскости. При этом преподаватель может использовать наводящие вопросы, чтобы подсказать студенту, как доказать тот или иной факт. Если обучающийся владеет знаниями векторной алгебры, умеет выводить уравнения прямой на плоскости и уравнения плоскости в пространстве, то по уже известным правилам он способен самостоятельно получить различные виды прямой в пространстве.

Таким образом, на основе фактического знания у студентов формируется знание общих принципов, правил, моделей, т.е. появляются основы концептуальных знаний.

С другой стороны, можно говорить и о наличии у обучающегося знания определенных алгоритмов и методов в данной предметной области, то есть о формировании у него некоторых компонентов процедурного знания.

После изучения прямой и плоскости в пространстве таблица таксономии, например, может выглядеть следующим образом, см. таблицу 3:

Таблица 3. – Таблица таксономии для анализа образовательных целей

		конкретное знание → абстрактное знание			
		А	В	С	Д
		Фактическое	Концептуальное	Процедурное	Метакогнитивное
1	помнить				
2	понимать				
3	применять				
4	анализировать				
5	оценивать				
6	создавать				

Помимо прямой и плоскости в курсе аналитической геометрии рассматриваются:

– различные линии на плоскости (подробно изучаются уравнения и свойства кривых второго порядка);

– поверхности второго порядка;

– системы координат на плоскости: прямоугольная декартова, аффинная, полярная.

Изучение этих тем увеличивает объем фактического знания обучающихся и дает им возможность рассматривать решение задачи с разных точек зрения. Например, для решения одних задач рациональнее использовать одну систему координат, для других – другую. Умение переходить от одной системы координат к другой, знания различных уравнений кривых и поверхностей применяются не только в задачах аналитической геометрии, но и в других разделах математики, в частности, в математическом анализе при вычислении интегралов.

Знания о наглядных объектах, которые задаются уравнениями первого и второго порядка, сформированные в курсе аналитической геометрии, позволят в дальнейшем перейти к изучению более сложных кривых и поверхностей в курсе дифференциальной геометрии.

При изучении основ общей топологии абстрагируемся от метрических свойств объектов, изучаемых в различных разделах геометрии, и используем теоретико-множественный подход для решения задач, опираясь на знания из математического анализа и абстрактной алгебры.

Заключение. В процессе обучения в вузе происходит постепенное накопление концептуального и процедурного знаний студентов, достаточный уровень сформированности которых является условием перехода к метакогнитивному уровню знания, то есть к знанию о познании в общем, о стратегиях собственной познавательной деятельности, включая и самопознание.

Формирование всех уровней знания (от фактического до метакогнитивного) происходит

неравномерно и нелинейно, при этом невозможно утверждать, что после прохождения обучения в вузе студент продвигается до уровня метакогнитивного знания. Задача современного образования состоит в том, чтобы предоставить ему такую возможность.

Преподаватель может выстраивать, начиная с первого курса, учебный процесс таким образом, чтобы на основе сформированного фактического знания постоянно развивать у студентов познавательную активность, формируя более высокие уровни знания.

Формулировка целей обучения, основанная на взаимосвязи различных ступеней мыслительных операций и уровней знания, рассматривается нами как один из факторов эффективности образовательного процесса, повышения уровня предметной подготовки будущего учителя математики и формирования его профессионально-педагогической компетентности.

Таксономия Б. Блума дает возможность точно определить образовательные цели в соответствии с каждым уровнем знания и, следуя этим целям, осуществлять образовательный процесс. В рамках заданных целей можно сформулировать требования:

– к уровням освоения знаний и умений в конкретной предметной области;

– к формированию содержания изучаемой дисциплины (раздела);

– к конструированию фонда оценочных средств, соответствующих заданной образовательной цели.

Такой подход позволяет преподавателю на своих занятиях успешно реализовывать поставленные дидактические задачи на основе компетентностного подхода: формировать у студентов устойчивые знания, умения и навыки в своей предметной области; учить мыслить критически и творчески; сохранять интерес и потребность к обучению на протяжении всей жизни.

Литература:

1. Бактыбаев Ж.Ш. Использование технологии таксономии Блума в учебном процессе вуза / Ж.Ш. Бактыбаев // Ярославский педагогический вестник. - 2017. - № 1. - С. 150-153.
2. Беспалько В.И. Слагаемые педагогической технологии / В.И. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
3. Буденкова Е.А. Управление результатами обучения в условиях реализации компетентностного подхода в системе ВПО / Е.А. Буденкова // Образовательные технологии. - 2014. - № 3. - С. 47-58.
4. Гальперин П.Я. Четыре лекции по психологии / П.Я. Гальперин. - М.: Книжный дом «Университет», 2000. - 112 с.
5. Евстропова Н.С., Шайхутдинова Х.А. Развитие критического мышления в процессе самостоятельной работы по английскому языку студентов технического вуза / Н.С. Евстропова, Х.А. Шайхутдинова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. - 2018. - № 2. - С. 89-100.
6. Коваленко Е.С., Кузуб Н.М. Оценка уровня формирования профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики / Е.С. Коваленко, Н.М. Кузуб // Вестник Иркутского Государственного Технического Университета. - 2015. - № 11(106). - С. 327-332.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. - М.: Высшая школа, 1990. - 119 с.
8. Смыслы и цели образования: инновационный аспект: сборник научных трудов; под ред. А.В. Хуторского. - М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 300 с.
9. Anderson L.W., Krathwohl D.R., Airasian P.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R., et al. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, (Abridged Edition). New York: Longman, 2001. - 336 p.
10. Krathwohl D.R. A revision of Bloom's taxonomy: An overview // Theory Into Practice. - 2002. - № 41(4). - P. 212-218.
11. Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain. NY: Longmans, 1984. - 208 p.
12. The Taxonomy of Educational Objectives; The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain, Benjamin S. Bloom (Ed.) New York: David McKay Company, 1956. - 207 p.

References:

1. Baktybaev Zh.Sh. Using Technology of Bloom's Taxonomy in the educational process at a university / Zh.Sh. Baktybaev // Yaroslavl pedagogical Bulletin. - 2017. - № 1. - P. 150-153.
2. Bezpalko V.I. the Components of pedagogical technologies / V.I. Bezpalko. - Moscow: Pedagogics, 1989. - 192 p.
3. Budenkova E.A. Managing learning outcomes in the context of implementing a competency-based approach in the HPE system / E.A. Budenkova // Educational technology. - 2014. - № 3. - P. 47-58.
4. Galperin P.Ya. Four lectures on psychology / P.Ya. Galperin. - Moscow: Book house «University», 2000. - 112 p.
5. Evstropova N., Shaykhutdinova Kh. Development of the critical thinking skills in the course of students's individual work in English at a technical university/ N. Evstropova, Kh. Shaykhutdinova // Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics - 2018. - № 2. - P. 89-100.
6. Kovalenko E., Kuzub N. Students – future mathematics teachers professional competence formation level assessment / E. Kovalenko, N. Kuzub // Bulletin of the Irkutsk State Technical University. - 2015. - № 11(106). - P. 327-332.
7. Kuzmina N.V. Professionalism of the individual teacher and master of industrial training / N.V. Kuzmina. - M.: Vysshaya shkola, 1990. - 119 p.
8. Meanings and goals of education: an innovative aspect. Collection of scientific works / Under the editorship of A.V. Khutorskoy. - M.: Scientific and innovative enterprise "INEK", 2007. - 300 p.
9. Anderson L.W., Krathwohl D.R., Airasian P.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R., et al. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, (Abridged Edition). New York: Longman, 2001. - 336 p.
10. Krathwohl D.R. A revision of Bloom's taxonomy: An overview / D.R. Krathwohl // Theory Into Practice. - 2002. - № 41(4). - P. 212-218.
11. Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain. NY: Longmans, 1984. - 208 p.
12. The Taxonomy of Educational Objectives; The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain, Benjamin S. Bloom (Ed.) New York: David McKay Company, 1956. - 207 p.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

УДК 378.1:502(571.56-25)

Аксиологические аспекты экологического образования на геологоразведочном факультете СВФУ

Axiological aspects of environmental education at the department of Geology and Survey NEFU

Третьякова О.Г., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, devolya@rambler.ru

Чжан Т.Р., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, tashachzhan@yandex.ru

Попов В.Ф., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, pvf_grf@mail.ru

Tretyakova O., Northeast Federal University. M.K. Ammosova, devolya@rambler.ru

Zhang T., Northeast Federal University. M.K. Ammosova, tashachzhan@yandex.ru

Popov V., Northeast Federal University. M.K. Ammosova, pvf_grf@rambler.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.013

Ключевые слова: экологическое образование, аксиологические аспекты, экологическая культура, экологическое мышление, экологизация.

Keywords: environmental education, axiological aspects, ecological culture, environmental thinking, greening.

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема современности и государственной политики - экологическое образование на основе анализа нормативных документов, учебных пособий и научных работ, а также педагогического наблюдения за процессом экологизации образования на геологоразведочном факультете Северо-Восточного федерального университета. На его примере показана необходимость рассмотрения аксиологических ориентиров развития экологического образования и воспитания, формирования экологической культуры и мышления. Экологизация геологического образования в Якутии началась по инициативе профессора Толстихина О.Н. с середины 80-х годов. Большое внимание уделяется экологическому воспитанию студентов, в том числе через культуру аборигенных северных народов. Значимой частью воспитательного процесса является личный пример и отношение преподавателей к окружающей среде. Значительную роль играет научно-исследовательская работа студентов экологической направленности. Формирование экологической культуры имеет ценность как нравственный гарант экологического благополучия Якутии.

Abstract. The article treats the actual problem of the modern period and state policy - the formation of environmental education. Based on the analysis of regulatory documents, textbooks and scientific papers, also as pedagogical observation of the ecological education process in the geological exploration faculty at the North-Eastern Federal University, it illustrates the need to consider axiological guidelines for the development of environmental education and upbringing, the formation of ecological culture and thinking. The ecology of geological education in Yakutia was initiated by Professor Tolstikhin O.N. since the mid-80s. A lot of attention has been given to the students' environmental education, including through the culture of indigenous northern peoples. The important part of the educational process is personal examples and teacher attitudes towards the environment. The significant role is played to students' environmental research work. The formation of ecological culture has value as a moral guarantor of Yakutian ecological well-being.

Введение. Не прекращающаяся последние десятилетия реформа системы высшего образования в Российской Федерации имеет аксиологический характер, что связано со сменой парадигм общества и конфликтом разных систем ценностей. XX век привел к колоссальным изменениям в мировоззрении, культуре, науке, технике, экономике и политике. В XXI веке происходят их глобализация и ускорение на фоне усиливающегося экологического кризиса,

который является кризисом ценностей технократической цивилизации, ее мировоззренческой и культурной парадигм. При этом осознание человечеством глобальных экологических проблем пришло только в конце XX века, об этом свидетельствует одно из ключевых событий того времени в данном контексте – конференция ООН по окружающей среде и развитию, прошедшая в Рио-де-Жанейро в 1992 году [9]. С тех пор экология как наука

переживает колоссальное – взрывоподобное развитие, сопоставимое, разве что, с не менее бурно развивающейся информатикой. Ее идеи всемерно проникают в другие научные дисциплины, внедряются в общественное сознание и жизнедеятельность, в том числе и через экологизацию образования. В этом контексте широкое распространение получает и экологизация образования.

Материалы и методы. Проблема аксиологии экологического образования потребовала обращения к официальным и нормативным документам, научной литературе, учебным и методическим пособиям по теме исследования. Авторами использованы взаимодополняющие методы теоретического анализа в сфере философии, социологии и педагогики. С точки зрения аксиологических аспектов были применены метод педагогического наблюдения и ретроспективный анализ экологического образования и воспитания на геологоразведочном факультете СВФУ, в том числе личного педагогического опыта авторов.

Результат. Как отмечается исследователями «взаимодействие человека и природы имеет два диалектически взаимосвязанных начала: материально-практическое и духовное. Духовное освоение природы определяется не только постоянным ростом знаний о природных закономерностях, но и изменением культурных координат в той или иной эпохе. Именно культура вырабатывает, хранит и транслирует социально принятые ценностные установки, определяющие цели человеческой деятельности, потому и видение природы происходит через призму этих ценностей» [9]. Современным императивом становится понимание культуры через экологический аспект – коэволюцию человека и природы, в отличие от прежнего их противопоставления или покорения человеком природы [12]. Здесь понятие «культура» не только характеризует человека как «творца материальных и духовных ценностей, но и определяет сам способ его созидательной деятельности. Благодаря энергии человеческой культуры человек, в общем-то, и стал существенной геологической силой на Земле» [9]. Он должен будет сознательно и целенаправленно обеспечивать стабильность и сохранение основных равновесий биосферы, и это требует организованности и единства человечества в его многообразии. Это преобразование культуры имеет аксиологический характер, так как требует изменения системы ценностей общества, ее выстраивания вокруг парадигмы экоцентризма. Однако в современной экологии не выработано

единого подхода к решению основополагающей проблемы – проблемы взаимоотношений Биосферы и Человечества. Несомненно, этот процесс требует преодоления всех видов разобщенности людей при безусловном исключении из практики международных отношений военных конфликтов.

Гуманизм экологической культуры исходит из учета реальных возможностей биосферы по обеспечению человеческих условий жизни для всех жителей планеты Земля. Ее формирование связано со сложным, многоаспектным, длительным процессом утверждения в образе мышления, чувств и поведении людей личностных и социально-нравственных ценностей, норм и требований, правил и привычек, соответствующих современному экологическому императиву [6;9;10;14]. Все это возможно только через систему непрерывного экологического воспитания, образования и просвещения, имеющего нормативно-правовое, научно-методическое, организационное и материальное обеспечение. Экологическая доктрина Российской Федерации предусматривает включение вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и просвещения в федеральные целевые, региональные и местные программы развития территорий, а «Стратегия экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года» от 19 апреля 2017 года [7] предполагает развитие системы экологического образования и просвещения. Современное экологическое образование в России должно быть всеобщим и непрерывным процессом, опирающимся на принципы системности, комплексности и междисциплинарности, а также региональной приуроченности и практической направленности [2;3;15]. Его аксиологические основания [4] также связаны с морально-нравственным, психологическим и физическим здоровьем обучающихся, как следствие и, одновременно, является причиной экологического состояния, образа жизни, сложившейся социальной обстановки. Это направление может быть основано на верованиях, традициях, культуре, экологическом и духовном наследии всех регионов и жителей многонациональной России. В настоящее время на федеральном уровне все еще не сформировалась единая система экологического образования. А тем временем, в большинстве субъектов РФ приняты нормативные акты касательно вопросов экологического образования, и в десяти субъектах действуют законы об экологическом

образовании. Новгородская область такой закон приняла в 2019 году.

Республика Саха (Якутия) одна из первых еще в 2005 году приняла закон об экологическом образовании и просвещении [1]. Данный закон определяет экологическое образование как непрерывный процесс воспитания, обучения, самообразования и развития личности, направленный на формирование норм нравственного экологического поведения людей. Важным моментом в законе являются пункты обеспечения приоритета экологических знаний в системе образования и ценности эколого-педагогического опыта коренных народов Республики Саха (Якутия), а также необходимость его использования.

Якутия расположена на северо-востоке Сибири. Почти половина площади республики находится за Полярным кругом. Природа Севера характеризуется своей ранимостью. Республика хорошо известна своими значительными минерально-сырьевыми ресурсами, поэтому ведущим сектором экономики является, и еще долгие годы будет являться добывающая промышленность [11], которая с начала XXI века развивается значительными темпами. Современное общество одним из основных требований к работе горнодобывающих компаний предъявляет минимизацию негативного влияния производства на окружающую среду [11]. В то же время одной из экологических проблем является проблема ликвидации нанесенного ущерба за прошлые годы, как правило, в районах горной добычи, например, заброшенные хвостохранилища, населенные пункты и фабрики. Таким образом, здесь можно рассмотреть, как аксиология поглощается онтологией, какие при этом ценности будут преимущественными: экономики или экологии.

Учитывая экологические вызовы современности, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 21.05.02 «Прикладная геология» (уровень специалитета), утвержденный 12 мая 2016 года [13], требует от выпускников уметь оценивать экологическое состояние горно-промышленных районов недропользования. Для этого инженер-геолог должен быть готов решать задачи:

- обработки, анализа и систематизации эколого-геологической информации;
- осуществления мероприятий по защите окружающей среды на всех стадиях производства;

- экологического картоирования территорий;

- экологической оценки объектов полезных ископаемых;

- экспертизы научно-исследовательских и проектных работ в области геолого-промышленной экологии объектов полезных ископаемых;

- проведения научно-исследовательских работ в области геолого-промышленной экологии.

Согласно стандарту выпускник должен обладать следующими компетенциями:

- готовностью применять основные принципы рационального использования природных ресурсов и защиты окружающей среды;

- способностью осуществлять экологическую экспертизу проектов, составлять экологический паспорт, оценивать, предотвращать экологический ущерб на производственных объектах и ликвидировать его последствия.

Ценность геологических знаний заключается в том, что они в целом являются основой для экологических представлений и знаний. В частности, каждый геолог должен знать биосферу давно минувших эпох, какой была атмосфера, которой дышали динозавры, и почему, и когда происходило вымирание видов. Неудивительно, что термин «биосфера» был предложен в 1875 году австрийским геологом Эдуардом Зюссом, а целостное учение о биосфере создал геолог Владимир Иванович Вернадский. В середине 90-х годов XX века сформировалась новая научная дисциплина в геологии – экологическая геология, которая изучает экологические функции литосферы, определяющие и отражающие ее роль и значение в жизнеобеспечении биоты и человеческого сообщества.

На геологоразведочном факультете СВФУ (ранее ЯГУ) экологизация образования началась по инициативе профессора Октавия Несторовича Толстихина с середины 80-х годов. В начале 90-х годов на факультете была подготовлена программа ЭКОРС [17] (от экология республики Саха), которая впоследствии легла в основу экологической политики республики и многих экологических нормативных актов, а также в систему экологического мониторинга РС(Я). В 2000 году вышло электронное учебное пособие «Общая экология», в 2013 году было издано учебное пособие «Экология» В.Ф. Попова и О.Н. Толстихина [9].

Большинство предметов геологического цикла, в той или иной степени, необходимы для формирования экологических знаний. Тем не менее, непосредственное экологическое образование геологов по специализации «Поиски и разведка подземных вод и инженерно-геологические изыскания» обеспечивается дисциплинами «Введение в профессию», «Геоэкология», «Тематическое картографирование и технологии ГИС», «Геохимия техногенеза», «Криогеоэкология», «Инженерная экология Севера».

Ряд курсов акцентирует внимание не только на экологию, но также охватывает региональные и культурологические основы, вытекающие из традиционного природопользования народов, населяющих арктические и субарктические территории азиатской части России. Касаются они также и современных проблем экологии человека, рассмотренных на фоне широкого спектра экологических ситуаций локального, регионального и глобального уровней. Основное требование к формированию курсов – системный подход к анализу всех проблем и вопросов экологии и состояния природной среды при условии, что человек и общество постоянно рассматриваются как центральные компоненты системы «Человек и его окружение».

Сегодня должное внимание уделяется экологическому воспитанию студентов. Наиболее яркими моментами учебного процесса являются учебные полевые практики, где студенты непосредственно на природе видят, прежде всего, отношение преподавателей к окружающей среде, их пример [8]. Следует отметить важность экологического воспитания, заложенного в школьный период, которому в Якутии уделяется значительное внимание, в том числе через культуру аборигенных северных народов. В каждой учебной группе студентов есть представители субарктических районов Якутии; они не только адаптированы к суровым условиям Севера, но и являются носителями этой культуры [16]. В общении и через призму взглядов преподавателя формируется отношение студентов к природе. Так образование выполняет свою культурную функцию [5] посредника между студентом и духовным наследием общества.

С одной стороны, необходимо обеспечить студентов знаниями, на основе которых они смогут осуществлять свою профессиональную деятельность, а с другой, формировать экологическое мышление, под которым понимается состояние человеческого познания и нравственности, обеспечивающие возможность приоритетного выбора оптимальных в

экологическом отношении решений и действий. Только так при суперпозиции профессиональных и экологических знаний возможно принятие решений с учетом экологических факторов. Таким образом, экологическое мышление опирается на научные знания и морально-ценностную ориентацию на сохранение природы, на экологическое мировоззрение.

Геологоразведочный факультет участвовал в научных исследованиях практически по всем крупным народохозяйственным объектам Якутии, прежде всего горнопромышленным, для многих из них проводились работы экологической направленности, в частности, для территорий Эльгинского угольного месторождения, Чаяндинского нефтегазоконденсатного месторождения, месторождений алмазов, золота и других полезных ископаемых. Конечно, результаты этих работ используются в учебном процессе, а студенты непосредственно к ним привлекаются, в том числе в рамках производственных практик и НИРС. Результаты исследований докладываются студентами на конференциях разного уровня, но прежде всего «домашней» ежегодной конференции СВФУ на традиционной секции «Гидрогеология, инженерная геология, геокриология и геоэкология». Ежегодно защищаются несколько выпускных квалификационных работ экологической направленности. Среди выпускников уже немало тех, кто успешно работает в области охраны природы.

Несомненно, результатом экологического образования, воспитания и просвещения и главной ее ценностью является человек – выпускник, профессионал, обладающий экологическим мышлением и культурой, их ценность, в свою очередь, определяется значимостью для субъекта и закрепляется жизненным опытом.

Заключение. Целостность и устойчивость ценностей, подтверждаемые принципами поведения (в частности – мыслить глобально, действовать локально), характеризуют зрелость человека и общества. Только в этом случае будут возможны выполнение условий экологического императива и надежда на будущее человечества. Обращение к аксиологическим аспектам экологического образования определяется объективными требованиями экологического императива, который в условиях ранимой и суровой природы Севера проявляется отчетливее. Результаты исследования показали необходимость ценностного осмысления различных сторон экологического образования

для обеспечения его содержания, коррекции его системной концепции, мотивации образовательного процесса. Формирование экологической культуры в ходе экологического

образования и воспитания является процессом, имеющим аксиологический характер, являющийся нравственным гарантом экологического благополучия цивилизации.

Литература:

1. Закон республики Саха (Якутия) от 27 января 2005 года «Об экологическом образовании и просвещении» (с изменениями и дополнениями). – Якутск, 2014.
2. Лосева О.А. Экологическое образование: сущность и перспективы развития / О.А. Лосева // Вестник Самарского муниципального института управления. - 2011. - № 4(19). – С. 198-208.
3. Назаренко А.В., Астраханцева И.В. Модель нового экологического образования / А.В. Назаренко, И.В. Астраханцева // Поволжский педагогический поиск. - 2019. - № 2(28). - С. 80-87.
4. Назаренко А.В., Фунина Е.Е. Усвоение ценностей в экологической сфере – ведущее условие формирования экологического мышления / А.В. Назаренко, Е.Е. Фунина // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. - 2015. - Том 10. - № 1. - С. 125-130.
5. Ниязова А.А. Формирование экологической культуры студента как составляющая профессионального образования / А.А. Ниязова // Фундаментальные исследования. - 2012. - № 9-3. - С. 630-634.
6. Новикова О.А. Формирование экологического мышления в современной образовательной системе / О.А. Новикова // Философия образования. - 2009. - № 1(26). - С. 205-213.
7. О стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года. – Москва, 2017.
8. Попов В.Ф. Роль и место полевых учебных практик при обучении студентов-геологов / В.Ф. Попов, О.А. Поморцев, В.Р. Филиппов, С.С. Рожин, А.А. Поморцева, В.Н. Кондакова // Успехи гуманитарных наук. - 2019. - № 7. - С. 8-12.

9. Попов В.Ф., Толстихин О.Н. Экология: учебное пособие / В.Ф. Попов, О.Н. Толстихин. – Якутск: Изд-во БГУЭП, 2013. – 308 с.
10. Солтахмадова Л.Т. Формирование экологического мышления личности / Л.Т. Солтахмадова // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 53-5. - С. 209-215.
11. Стратегия социально-экономического развития республики Саха (Якутия) до 2032 года с целевым видением до 2050 года. – Якутск, 2018.
12. Ткаченко Ю.Л., Комиссарова М.В., Щербакова И.С. Экологическая культура общества и пути ее формирования / Ю.Л. Ткаченко, М.В. Комиссарова, И.С. Щербакова // Общество: философия, история, культура. - 2018. - № 4. - С. 125-131.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 21.05.02 Прикладная геология (уровень специалитета). – Москва, 2016.
14. Формирование экологического мышления у выпускников ВУЗа – будущих специалистов и руководителей / Российский технологический журнал. - 2017. - Том 5. - № 4(18). - С. 77-84.
15. Хруцкий К.С., Москвина Л.А. О необходимости экологизации современного образования / К.С. Хруцкий, Л.А. Москвина. - 2015. - № 3-1 (86). - С. 20-22.
16. Чеурин Г.С. «Северный» вариант экологического воспитания / Г.С. Чеурин // Горизонты цивилизации. - 2013. - № 4. - С. 235-241.
17. Экологическая программа ЭКОРС / А.М. Леонов, О.Н.Толстихин, Ю.И. Трофимцев. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 1993. – 87 с.

References:

1. The law of the Republic of Sakha (Yakutia) dated January 27, 2005 “On environmental education and enlightenment” (as amended). - Yakutsk, 2014.
2. Loseva O.A. Environmental education: essence and development prospects / O.A. Loseva // Bulletin of the Samara Municipal Institute of Management. - 2011. - № 4 (19). - P. 198-208.
3. Nazarenko A.V., Astrakhantseva I.V. Model of a new environmental education / A.V. Nazarenko, I.V. Astrakhantseva // Volga pedagogical search. - 2019. - № 2 (28). - P. 80-87.
4. Nazarenko A.V., Funin E.E. The assimilation of values in the environmental sphere is the leading condition for the formation of environmental thinking / A.V. Nazarenko, E.E. Funin // Pedagogical-psychological and

- biomedical problems of physical education and sport. - 2015. - Volume 10. - № 1. - P. 125-130.
5. Niyazova A.A. Formation of ecological culture of a student as a component of professional education / A.A. Niyazova // Fundamental research. - 2012. - № 9-3. - P. 630-634.
6. Novikova O.A. Formation of ecological thinking in the modern educational system / O.A. Novikova // Philosophy of Education. - 2009. - № 1 (26). - P. 205-213.
7. On the environmental safety strategy of the Russian Federation for the period up to 2025. - Moscow, 2017.
8. Popov V.F. The role and place of field training practices in the training of student geologists / V.F. Popov, O.A. Pomortsev, V.R. Filippov, S.S. Rozhin, A.A. Pomortseva, V.N. Kondakova // Successes in the humanities. - 2019. - № 7. - P. 8-12.

9. Popov V.F., Tolstikhin O.N. Ecology: textbook / V.F. Popov, O.N. Tolstikhin. - Yakutsk: Publishing house of BSUEP, 2013. - 308 p.

10. Soltakhmadova L.T. Formation of ecological thinking of a person / L.T. Soltakhmadova // Problems of modern pedagogical education. - 2016. - № 53-5. - P. 209-215.

11. The strategy of socio-economic development of the Republic of Sakha (Yakutia) until 2032 with a targeted vision until 2050. - Yakutsk, 2018.

12. Tkachenko Yu.L., Komissarova M.V., Scherbakova I.S. Ecological culture of society and the ways of its formation / Yu.L. Tkachenko, M.V. Komissarova, I.S. Shcherbakova // Society: philosophy, history, culture. - 2018. - № 4. - P. 125-131.

13. The federal state educational standard of higher education in the field of training 05.21.02 Applied geology (specialty level). - Moscow, 2016.

14. The formation of environmental thinking among graduates of the university - future specialists and managers / Russian Technology Journal. - 2017. - Volume 5. - № 4 (18). - P. 77-84.

15. Khrutsky K.S., Moskvina L.A. On the need for greening modern education / K.S. Khrutsky, L.A. Moskvina. - 2015. - № 3-1 (86). - P. 20-22.

16. Cheurin G.S. "Northern" version of environmental education / G.S. Cheurin // Horizons of Civilization. - 2013. - № 4. - P. 235-241.

17. Ecological program ECORS / A.M. Leonov, O.N. Tolstikhin, Yu.I. Trofimtsev. - Yakutsk: Publishing House of YSU, 1993. - 87 p.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 338

Проектирование управленческой подготовки магистров химической технологии

Designing the management training of the masters of chemical technology

Ахметвалиева А.И., Казанский национальный исследовательский технологический университет, azaliya407@mail.ru

Журавлева М.В., Казанский национальный исследовательский технологический университет, guravleva0866@mail.ru

Котова Н.В., Казанский национальный исследовательский технологический университет, kotova.ninavital@mail.ru

Akhmetvalieva A., Kazan National Research Technological University, azaliya407@mail.ru

Guravleva M., Kazan National Research Technological University, guravleva0866@mail.ru

Kotova N., Kazan National Research Technological University, kotova.ninavital@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.014

Ключевые слова: управление, организационно-управленческие компетенции, магистры, образовательная программа, нефтегазохимический комплекс, проектирование подготовки.

Keywords: management, organizational and managerial competencies, masters, educational program, petrochemical complex, design training.

Аннотация. Результат деятельности инженера во многом зависит от эффективности выполнения управленческих функций, а процесс управления выступает универсальным инструментом, позволяющим обеспечить системность, гибкость и вариативность профессиональной деятельности. В связи с этим актуально формирование у инженеров химической технологии наряду с технологическими компетенциями способности к организационно-управленческой деятельности.

Проектирование управленческой подготовки инженеров - магистров химической технологии осуществлялось с использованием компетентностного и личностно-ориентированного подходов.

Для обеспечения симбиоза профессиональных компетенций технологического и управленческого профилей основу проектирования образовательного процесса составили следующие принципы: системности, интеграции, мультидисциплинарности, самообразования.

В статье представлена практика управленческой подготовки магистров химической технологии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» при реализации образовательных программ «Управление жизненным циклом нефтехимического предприятия» и «Инженерия бережливых производств продуктов органического и нефтехимического синтеза». Показана их востребованность в подготовке кадров для отраслевых предприятий.

Abstract. The result of engineer's activity oftentimes depends on efficiency of performed managerial functions, while the process of management becomes a universal instrument, allowing to supply the systemic character, flexibility and verification of professional activity. The formation of chemical technology engineers along with technological competencies of the ability to organizational and managerial activities is relevant.

The design of management training of engineers masters of chemical technology was carried out using competency-based and personality-oriented approaches.

To ensure the symbiosis of professional competencies in technological and managerial profiles, the following principles formed the basis for the design of the educational process: consistency, integration, multi-discipline, self-education.

The article presents the practice of managerial training of Masters in Chemical Technology at Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kazan National Research Technological University» during the implementation of the educational programs «Life Cycle Management of a Petrochemical Enterprise» and «Engineering of Lean Production of Organic and Petrochemical Synthesis Products». The relevance in training personnel for industry enterprises is revealed.

Введение. Революционные научно-технологические преобразования определяют реальность современных передовых мировых экономик. Их основу составляют цифровизация производственной сферы, рост использования передовых и разработка прорывных технологий, переход к расширенному управлению жизненным циклом продуктов, глубокая оптимизация производственных отраслей. Для нефтегазохимического комплекса, как одного из базовых отраслей экономики, научно-технологические преобразования обеспечивают возможность решения ключевых задач. Перспективные задачи развития нефтегазохимического комплекса определены «Энергетической стратегией развития России на период до 2035 года», ведущими из которых являются: развитие внутренней энергетической инфраструктуры (преодоление традиционного дисбаланса в пользу экспортных проектов и экспортной инфраструктуры); повышение доступности и качества энергетических товаров и услуг; внедрение принципов устойчивого развития в управление энергетическими компаниями и государственное регулирование развития энергетики, переход от ресурсно-сырьевого к ресурсно-инновационному развитию [1;2].

Необходимость реализации планов развития НГХК требует комплексной подготовки инженеров по направлению «Химическая технология». Наряду с формированием технологических компетенций, обеспечивающих готовность к эксплуатации новой техники, усовершенствование действующего оборудования, внедрение комплексной автоматизации, возникает необходимость формирования нового типа управленческих компетенций, позволяющих выпускнику ориентироваться и принимать оперативные решения в условиях нестабильной экономической ситуации, быть готовым к разработке и реализации инновационной технической политики организации, менеджменту высоко-технологичных проектов [3].

Отсутствие или недостаточная сформированность организационно-управленческих компетенций у современных инженеров – одна из актуальных кадровых проблем развивающихся наукоемких инновационных предприятий нефтегазохимического комплекса. Потребности производственной сферы определяют необходимость проектировать новую структуру и содержание профессиональной подготовки,

ориентированной на формирование комплекса технологических и организационно-управленческих компетенций.

Цель исследования состоит в проектировании профессиональной подготовки инженеров, обеспечивающей высокий уровень развития организационно-управленческих компетенций.

Процесс проектирования организационно-управленческой подготовки предполагал следующие этапы:

1. Выявление социально-экономических предпосылок разработки управленческой подготовки.

2. Определение подходов и принципов проектирования подготовки.

3. Разработка педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций.

Приоритеты государственной энергетической политики (ориентировочно с 2021 до 2035 года) сместятся от добычи, переработки и магистрального транспорта топлива к его глубокой переработке с использованием наукоемких технологий в целях полного обеспечения внутреннего спроса и выхода на мировые рынки с продукцией высоких уровней переделов [4].

Упрочение позиций российского нефтегазового комплекса в мировой энергетике определяется реальным состоянием и перспективами развития отраслевых компаний, которые должны эффективно реализовываться.

Главными целевыми ориентирами предприятий нефтегазодобычи, нефтегазопереработки и нефтегазохимии выступают организация высокотехнологичных процессов, обеспечивающих высокую степень глубины переработки нефти и газа и обеспечивающих повышение экологичности производств, качество и конкурентоспособность товарных продуктов. Современные технологии нефтегазохимического комплекса характеризуются высоким уровнем наукоемкости, ростом интеллектоемкости. Это определяет усложнение и расширение взаимодействия с партнерами, инвесторами, предъявляет высокие требования к скоординированности работы сотрудников. Основные функции по технологическому и организационному совершенствованию производств выполняют специалисты инженерного корпуса. В условиях технологического перехода они должны уметь проводить детализацию решения задач, планировать и реализовывать работу со смежными подразделениями, обосновывать

необходимость участия разнопрофильных специалистов, прогнозировать результаты, обосновывать экономическую эффективность. Это позволяет говорить о комплексном характере современной инженерной деятельности, обеспечение которого формирует необходимость управленческой подготовки магистров химической технологии.

Методология исследования. Динамично изменяющиеся внешние условия критично влияют на эффективность функционирования предприятий, поскольку требуют модернизации технологий, корректировки ассортимента продукции, ее объемов, совершенствования системы управления качеством процессов. Оперативное реагирование на внешние вызовы возможно обеспечить, если компании имеют высококвалифицированный кадровый состав, мотивированный к участию в преобразованиях и ориентированный на перспективы развития. Поэтому основными подходами в проектировании подготовки были компетентностный и личностно-ориентированный.

Использование компетентностного подхода в организации и разработке содержания образовательного процесса позволяет отойти от узкой кадровой специфичности в подготовке и формировать готовность к комплексному решению стратегических производственных задач. Это подразумевает развитие организационно-технологического понимания производства, которое позволит видеть цели, планировать, разрабатывать функциональный регламент выполнения конкретных и сопряженных заданий. Результат управленческих действий инженеров позволит повысить мотивацию всех работников, их вовлеченность в реализацию стратегии, что будет способствовать повышению эффективности функционирования предприятия [7].

Личностно-ориентированный подход в проектировании управленческой подготовки магистров-технологов имеет целью стимулирование профессионального выбора и развития. Его реализация обеспечивается возможностью выбора профиля обучения («Химическая технология органических веществ» или «Химическая технология переработки нефти и газа»), вариативным содержанием учебного плана, который предполагает возможность выбора дисциплин, типа магистерской диссертации (исследовательская, проектная). Все эти свободы позволяют магистру выстроить свое образование в соответствии с планируемой личной профессиональной карьерой.

Для обеспечения симбиоза профессиональных компетенций технологического и управленческого профилей основу проектирования образовательного процесса составили следующие принципы:

- принцип системности, который позволяет формировать у обучающихся целостную систему знаний и умений в их логической последовательности и преемственности [5];

- принцип интеграции – ведущий принцип при разработке профессиональной подготовки инженеров, владеющих управленческими компетенциями. Его реализация обеспечит взаимосвязь всех компонентов учебного процесса, профессионально-образовательное партнерство с потенциальными работодателями [5];

- принцип мультидисциплинарности, характеризующий содержание обучения с включением дисциплин как управленческого, так и технологического профиля в структуру подготовки, что обеспечивает многопрофильность формируемых знаний, умений и способностей будущего специалиста. Для развития профессиональных компетенции студентов предусмотрено проведение деловых игр. Эта форма занятий позволяет решать профессионально-ориентированные задачи путем игрового моделирования реальной проблемной ситуации [5].

- принцип самообразования характеризует содержание самостоятельной работы студента в условиях динамично меняющихся требований современных производств, ФГОС и определяет творческо-поисковую специфику самостоятельного освоения учебного материала [5].

Результаты исследования. Рассмотренная методологическая база была использована в проектировании управленческой подготовки магистров в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (ФГБОУ ВО «КНИТУ») по направлению 18.04.01 «Химическая технология». Разработанные магистерские программы «Управление жизненным циклом нефтехимического предприятия» и «Инженерия бережливых производств продуктов органического и нефтехимического синтеза» [6] ориентированы на развитие способности к эффективному управлению сложными процессами и производственно-технологической деятельностью предприятий нефтехимии и нефтепереработки. Компетентность выпускников

программ определяется совокупностью организационно-управленческих и производственно-технологических компетенций.

Производственно-технологические компетенции формируют основу инженерной деятельности и обеспечивают возможность внедрять новые технологические процессы с разработкой нормативов сырья и вспомогательных материалов, топлива и электроэнергии [8], анализировать и контролировать выполнение технологических параметров производства, обосновывать выбор оборудования и режимы его эксплуатации, разрабатывать и реализовывать комплексное использование сырья и материалов, оценивать возможные риски и экономическую эффективность производства, способствовать повышению экологической безопасности производства.

Сформированные организационно-управленческие компетенции позволят магистрам химической технологии эффективно решать управленческие задачи:

- принятие управленческих решений, способствующих повышению конкурентоспособности производства [8];
- организация работы с персоналом, включая вопросы повышения их квалификации;
- поиск оптимальных решений при создании продукции с учетом требований качества, безопасности жизнедеятельности и экологии [8];
- оценка производственных и непроизводственных затрат на обеспечение качества продукции [8];
- маркетинг и бизнес-планирование выпуска перспективной и конкурентоспособной продукции [8];
- осуществление технического контроля и управления качеством продукции [8].

В соответствии с потребностью подготовки будущих инженеров к решению полипрофессиональных задач было предпринято модульное проектирование учебных планов. С учетом этого содержание обучения магистров включает технологический, экономический и управленческий модули.

Отбор технологических дисциплин предполагал проведение анализа содержания производственно-технологической деятельности инженера в соответствии с основными этапами технологического процесса и видами его сопровождения. В учебные планы магистерских программ были включены следующие дисциплины в объеме 22 зачетных единиц: «Нефтегазовое дело», «Подготовка и переработка

углеводородного сырья», «Технологии производства моторных топлив» [6], «Инженерно-техническое обеспечение процессов органического и нефтехимического синтеза», «Основы и принципы технического регулирования продукции органического и нефтехимического синтеза», «Технология нефтехимического синтеза», «Экологические аспекты бережливых производств» [6;7;9;10].

В блок дисциплин организационно-управленческого профиля, на долю которого приходится 21 зачетная единица, включены дисциплины: «Технологическая структура и хозяйственная деятельность предприятия», «Менеджмент промышленных кластеров», «Жизненный цикл нефтехимического предприятия», «Инженерная деятельность в современном НГХК», «Управление проектами», «Логистические системы нефтехимических комплексов», «Контролинг нефтехимических производств», «Экономическая оценка эффективности проектов», «Инновационная стратегия бережливого производства продуктов органического и нефтехимического синтеза», «Инновационные полигоны нефтегазохимического комплекса», «Организационно-экономическое бизнес-планирование бережливых производств», «Экономика и коммерциализация интеллектуальной собственности» [6;7;9;10].

В ходе реализации учебного процесса нашли широкое применение активные и интерактивные формы обучения, такие, как деловая игра, творческое задание, групповые дискуссии, мозговой штурм, интерактивная лекция. Их использование обеспечивает освоение студентами способов профессиональной деятельности через их активное участие в разработке и реализации научно-практических, научно-исследовательских проектов, а также позволяет диагностировать формирование умений командной работы по выработке креативных управленческих решений для повышения эффективности и совершенствованию технологических процессов, интегрирования знаний различных областей науки, аргументирования собственной точки зрения.

Самостоятельная работа студентов является важной частью образовательного процесса и предусматривает как реферативную работу, так и выполнение творческих поисковых заданий. Так, рабочей программой дисциплины «Инновационные полигоны нефтегазохимического комплекса» предусмотрены следующие темы реферативной самостоятельной работы:

- прорывные технологии развития зарубежных компаний НГХК;

- региональные инновационные проекты нефтегазодобывающих компаний России и мира;

- обзор и перспективы производства СПГ в России и мире;

- характеристика центров прорывных технологий в области химической технологии.

Самостоятельная проработка материалов осуществляется в соответствии с предложенными вопросами:

- региональная принадлежность производственного объекта;

- характеристика регионального топливного комплекса;

- перспективы развития инновационного полигона в региональном комплексе;

- характеристика товарной продукции предприятия;

- основные рынки сбыта продукции;

- инновационные технологические и управленческие проекты компании.

Наряду с подготовкой рефератов и презентаций студенты самостоятельно проводят патентный поиск новых технологических решений предприятий (по отраслям нефтегазохимического комплекса) с предложением управленческих механизмов их реализации (с учетом технологического уровня развития аналога). Тема этого творческого задания – «Поиск технологических инноваций по профилю компании и оценка ее потенциала на рынке Технет»; для анализа предлагаются предприятия различных регионов мира и России.

Большое внимание при реализации подготовки инженеров-управленцев уделяется организации и содержанию всех видов практик. В соответствии с учебным планом обучения предусмотрены следующие виды практики: учебная, научно-исследовательская, в том числе рассредоточенная в семестре, производственная и преддипломная. Задачи, решаемые студентами в период практик, обеспечивают поэтапное выполнение магистерского диссертационного исследования по разработке и внедрению управленческого решения на действующих нефтеперерабатывающих или нефтехимических предприятиях. При проектировании целей и задач практики учитывалась необходимость изучения

технологического процесса как основного, так и вспомогательных производств, а также системы управления производством.

Целью учебной практики является выполнение полного обзора деятельности предприятия: перспективы развития, основные направления деятельности, организационная структура, логистические схемы поставок сырья и готовой продукции, анализ основных задач и организационно-управленческих проблем их решения. Во время технологической практики исследуют конкретный технологический объект (установку, цех, отделение) с точки зрения оценки эффективности функционирования и выявления «узких» производственных мест, устранение которых требует принятия определенных управленческих решений. Выполнение выпускной квалификационной работы студентом предполагает всесторонний анализ необходимости принятия управленческого решения, проведение его технико-экономического обоснования, оценку перспектив его внедрения с рекомендациями для работодателя.

Заключение. Актуальность разработки и реализации управленческой подготовки магистров химической технологии подтверждают положительные отзывы работодателей и выпускников:

- ежегодное направление отраслевыми предприятиями специалистов – технологов для освоения программ управленческой подготовки в связи с востребованностью таких кадров;

- высокая конкурентоспособность и успешное трудоустройство на рынке труда специалистов, владеющих комплексом управленческих и технологических компетенций [10].

Таким образом, рассмотренный процесс проектирования управленческой подготовки магистров позволяет скоординировать формирование технологических и управленческих компетенций, обеспечивая их взаимозависимое развитие. Для выпускников магистратуры, ориентированных на профессиональный карьерный рост, такая подготовка дает возможность претендовать на руководящие должности без освоения дополнительных образовательных программ управленческого профиля.

Литература:

1. Энергетическая стратегия России на период до 2035 года [Электронный ресурс]. - Режим доступа:

<https://docplayer.ru/83702-Energeticheskaya-strategiya-rossii-na-period-do-2035-goda.html>

2. Идрисов Г.И. Новая технологическая революция: вызовы и возможности для России / Г.И. Идрисов, В.Н. Княгинин, А.Л. Кудрин, Е.С. Рожкова // Вопросы экономики. - 2018. - № 4. - С. 5-25.

3. Новая технологическая революция: вызовы и возможности для России. Экспертно-аналитический доклад [Электронный ресурс]. – Москва. - 2017. – 136 с. – Режим доступа: <https://csr.ru/wp-content/uploads/2017/10/novaya-tehnologicheskaya-revolutsiya-2017-10-13.pdf>

4. Профессиональный стандарт «Специалист по химической переработке нефти и газа» Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21.11.2014 № 926н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=47635

5. Ахметвалиева А.И. Опыт реализации образовательной программы магистров химической технологии: сборник докладов и научных статей международной сетевой конференции / А.И. Ахметвалиева, Н.В. Котова, М.В. Журавлева // Новые 322 стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли» - Синергия 2017. – Казань: Изд-во «Бронто», 2017. – 410 с.

6. Казанский национальный исследовательский технологический университет: [сайт] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kstu.ru/servlet/contentblobid=154706>

7. Казанский национальный исследовательский технологический университет: [сайт] [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=140545>

8. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 N 1494 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 18.04.01 Химическая

технология (уровень магистратуры)" (Зарегистрировано в Минюсте России 11.12.2014 N 35129).

9. Журавлева М.В. Опыт подготовки управленческих кадров для предприятий нефтегазохимического комплекса: сборник / А.И. Ахметвалиева, Н.В. Котова // Современные решения научных и производственных задач в химии и нефтехимии / Материалы III Международной конференции. – Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2018. – 949 с. - С. 852-859.

10. Журавлева М.В. Развитие управленческих компетенций будущих инженеров-технологов НГКХ / Н.В. Котова, А.И. Ахметвалиева // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития / Материалы 12-ой Международной научно-практической конференции. – 2018. - № 2. - С. 318-322.

11. Зоткин А.О. Компетентностный подход в управлении персоналом [Электронный ресурс] / А.О. Зоткин, Ю.О. Натейкина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – №1 (32). - Часть 2. – С. 85-86. – Режим доступа: <https://research-journal.org/economical/kompetentnostnyj-podhod-v-upravlenii-personalom/>

12. Осипов П.Н. Инженер как педагог, воспитатель / П.Н. Осипов // Высшее образование в России. - 2008. - № 6. - С. 43-45.

13. Осипов П.Н., Журавлева М.В., Зиннурова О.В. Профессиональное становление молодежи в научно-образовательном кластере нефтегазо химического комплекса: монография / П.Н. Осипов, М.В. Журавлева, О.В. Зиннурова и др. - Казань: РИЦ «Школа», 2015. - 460 с.

14. Шабалин Р.В., Куимова М.В. К вопросу подготовки инженеров в соответствии с задачами непрерывного образования / Р.В. Шабалин, М.В. Куимова // Молодой ученый. - 2015. - № 9. - С. 1217-1218.

References:

1. The energy strategy of Russia for the period up to 2035 [Electronic resource]. - Access mode: <https://docplayer.ru/83702-Energeticheskaya-strategiya-rossii-na-period-do-2035-goda.html>

2. Idrisov G.I. New technological revolution: challenges and opportunities for Russia / G.I. Idrisov, V.N. Knyagin, A.L. Kudrin, E.S. Rozhkova // Issues of Economics. - 2018. - № 4. - P. 5-25.

3. The new technological revolution: challenges and opportunities for Russia. Expert and analytical report [Electronic resource]. - Moscow. - 2017. - 136 p. - Access mode: <https://csr.ru/wp-content/uploads/2017/10/novaya-tehnologicheskaya-revolutsiya-2017-10-13.pdf>

4. Professional standard “Specialist in the chemical processing of oil and gas” Approved by order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated November 21, 2014 No. 926n [Electronic resource]. - Access mode: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=47635

5. Akhmetvalieva A.I. Experience in the implementation of the educational program of Masters in Chemical Technology: a collection of reports and scientific articles of an international network conference / A.I. Akhmetvalieva N.V. Kotova, M.V. Zhuravleva // New 322 standards and technologies of engineering education: university opportunities and the needs of the petrochemical industry. - Synergy 2017. - Kazan: Bronto Publishing House, 2017. - 410 p.

6. Kazan National Research Technological University: [site] [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.kstu.ru/servlet/contentblobid=154706>

7. Kazan National Research Technological University: [site] [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=140545>

8. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated November 21, 2014 No. 1494 "On approval of the federal state educational standard of higher education

in the field of training April 18, 01 Chemical technology (master's level)" (Registered in the Ministry of Justice of Russia on December 11, 2014 No. 35129).

9. Zhuravleva M.V. Experience in the training of managerial personnel for enterprises of the oil and gas chemical complex: collection / A.I. Akhmetvalieva N.V. Kotova // Modern solutions of scientific and industrial problems in chemistry and petrochemistry / Materials of the III International Conference. - Kazan: School Publishing and Publishing Center, 2018. - 949 p. - P. 852-859.

10. Zhuravleva M.V. The development of managerial competencies of future process engineers of the Oil and Gas Complex / N.V. Kotova, A.I. Akhmetvalieva // Higher and secondary vocational education in Russia at the beginning of the 21st century: state, problems, development prospects / Materials of the 12th International Scientific and Practical Conference. - 2018. - № 2. - P. 318-322.

11. Zotkin A.O. Competency-based approach in personnel management [Electronic resource] / A.O. Zotkin, Yu.O. Nateykina // International Research Journal. - 2015. - № 1 (32). - Part 2. - P. 85-86. - Access mode: <https://research-journal.org/economical/kompetentnostnyj-podxod-v-upravlenii-personalom/>

12. Osipov P.N. Engineer as a teacher, educator / P.N. Osipov // Higher education in Russia. - 2008. - № 6. - P. 43-45.

13. Osipov P.N., Zhuravleva M.V., Zinnurova O.V. Professional formation of youth in the scientific and educational cluster of the oil and gas chemical complex: monograph / P.N. Osipov, M.V. Zhuravleva, O.V. Zinnurova et al. - Kazan: RIC "School", 2015. - 460 p.

14. Shabalin R.V., Kuimova M.V. On the issue of training engineers in accordance with the objectives of continuing education / R.V. Shabalin, M.V. Kuimova // Young scientist. - 2015. - № 9. - P. 1217-1218.

13.00.08 Теория и методика профессионального образования



УДК 378 147.88

Особенности формирования готовности к оценочной деятельности бакалавров экономического направления в системе высшего образования

Features of formation of readiness for assessment activity of bachelors of economic direction in the system of higher education

Позднякова Ж.С., Южно-Уральский технологический университет, zhann_a@bk.ru

Pozdnyakova Zh., South Ural technological University, zhann_a@bk.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.015

Ключевые слова: оценочная деятельность, формирование, навыки, обучающийся, факторы, высшее образование, преподаватель, взаимодействие, бакалавр.

Keywords: evaluation activity, formation, skills, student, factors, higher education, University-teacher, interaction, bachelor.

Аннотация. В данной статье раскрывается актуальная проблема интеграции формирования готовности к оценочной деятельности обучающихся экономических направлений в системе высшего образования, сущность и содержание ее основных понятий на этапе модернизации ФГОС ВО с позиций современных концепций педагогической науки. Современные условия развития требуют того, чтобы обучающиеся экономических направлений, получающие высшее образование, обладали высоким уровнем профессиональной готовности и познавательными потребностями. В статье рассматривается необходимость подготовки специалистов, которые обладают навыками оценочной деятельности по отношению к явлениям и процессам общественной жизни, которая ставит перед учебными заведениями задачу формирования готовности к оценочной деятельности как важной составляющей широкого спектра профессиональных качеств выпускника ВУЗа. В процессе анализа ФГОС ВО по экономическим направлениям нами был сделан вывод, что среди дисциплин нет практически ни одной единой профессиональной дисциплины, которая бы четко и полностью формировала знания, умения и навыки, необходимые для осуществления оценочной деятельности. Изучение программ профессиональной подготовки обучающихся экономических направлений ВУЗов показало, что существенный спектр знаний, умений и навыков в области оценочной деятельности не формируется. В ходе образовательного процесса оценочная деятельность может быть сформирована как самостоятельная, направленная на решение конкретных ситуационных задач, мониторинг изменений, а также может носить и прикладной характер, проявляющийся в познавательном, учебном и профессиональном процессах.

Abstract. This article reveals the actual problem of integrating the formation of readiness for evaluation activities of students in economic areas in the higher education system, the essence and content of its main concepts at the stage of modernization of the Federal state educational system in terms of modern concepts of pedagogical science. Modern conditions of development require that students of economic fields who receive higher education should have a high level of professional readiness and cognitive needs. The article considers the need to train specialists who have the skills of evaluation activities in relation to the phenomena and processes of public life, sets the task of educational institutions to form readiness for evaluation activities as an important component of a wide range of professional qualities of a University graduate. After analyzing the FSES HE in economic areas, we concluded that among the disciplines there is practically no single professional discipline that would clearly and completely form the knowledge, skills and abilities necessary for the implementation of evaluation activities. The study of professional training programs for students in economic areas of higher education institutions showed that a significant range of knowledge, skills and abilities in the field of evaluation activities is not formed. In the course of the educational process, evaluation activities can be formed as independent, aimed at solving specific situational problems, monitoring changes, and can also have an applied nature, which is manifested in the cognitive, educational and professional processes.

Введение. Особенность профессиональной подготовки, в том числе и бакалавров экономических направлений, состоит в том, что она переживает изменения в подходах к

образованию, что обусловлено изменением их специалистов в рыночной экономике и в обществе в целом.

Развитие рыночных отношений в России требует пересмотра подготовки бакалавров экономических направлений.

Парадигма компетентного подхода к образованию актуализирует необходимость подготовки такого специалиста, который сможет не только самостоятельно определить свои цели, но и достичь их с помощью полученных профессиональных знаний. Однако в современных условиях отсутствует однозначное понимание реалий и перспектив специалистов экономического профиля, а, следовательно, недостаточно четко определена направленность

образовательного процесса на те требования, которые предъявляет рынок. К тому же сложилась общая практика - отдавать предпочтение образовательным стандартам, в основе которых заложены приоритеты образовательного учреждения по выбору совокупности преподаваемых учебных дисциплин.

В результате этого сформированные образовательные стандарты не всегда отвечают реальной хозяйственной практике.

Многие отечественные ученые изучали вопросы оценивания, представленные в таблице 1.

Таблица 1. - Исследования вопросов оценивания

Исследователи	Вопросы оценивания
Забродин Ю.М. [5]	Структура и функции оценивания
Андреев В.И. [2]	Оценивание как компонент теоретического мышления
Понукалин А.А. [9]	Изучение оценочной деятельности как вида психологической активности
Амоношвили Ш.А. [1], Галкина Т.В. [4], Симонова А.А. [12]	Практический опыт формирования умений оценивать ход учебной деятельности
Савченко Е.А. [10;11]	Статистические исследования сформированности оценочной деятельности

Но вместе с тем, несмотря на серьезные исследования в данной области и внимание к оценочной деятельности, проблема её формирования для обучающихся высших учебных заведений продолжает оставаться открытой.

Методология исследования. Сегодня практика вузовского обучения предполагает, что оценочная деятельность осуществляется преподавателем, который и определяет правильность оценочного суждения обучающегося.

Основная причина заключается в том, что полностью отсутствует научно-обоснованная педагогическая система формирования готовности к оценочной деятельности, а у обучающихся отсутствует мотивация на ее выполнение, и не сформированы оценочные умения.

Проблема обусловлена тем, что в обществе существует потребность в специалистах экономического профиля, которые способны к осуществлению оценки общественных явлений и процессов; существует социальный заказ на подготовку обучающихся к рациональному и критическому оцениванию. Но при этом полностью отсутствует обоснованная апробированная педагогическая система.

В учебных планах экономических направлений в цикле профессиональных дисциплин не определены задачи на оценку явлений и процессов, происходящих в обществе,

также отсутствуют механизмы решения этих задач и возможности формирования умений рациональных оценочных суждений.

Результаты исследования. Проведя анализ ФГОС ВО по экономическим направлениям, мы сделали вывод о том, что среди дисциплин нет практически ни одной профессиональной дисциплины, которая бы четко и полностью формировала знания, умения и навыки, необходимые для осуществления оценочной деятельности. Изучение программ профессиональной подготовки обучающихся экономических направлений ВУЗов показало, что существенный спектр знаний, умений и навыков в области оценочной деятельности не формируется.

Проблема исследования заключается в том, что формирование готовности к оценочной деятельности должно способствовать развитию оценочных знаний и умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Анализ диссертационных работ последних лет Матвиевской Е.Г. [8], Керер О.П. [6], Баранова О.И. [3] показывает, что проблемы оценочной деятельности все чаще становятся объектом исследований.

Проанализировав научные работы, тематика которых определена оценочной деятельностью обучающихся, мы увидели, что функции, выполняемые выпускником экономического факультета, связаны с готовностью осуществлять

процессы управления организацией, необходимостью ее постоянного развития, умением анализировать состояние российского рынка, осуществлением мониторинга состояния экономики в стране и в мире. Более того, основой информации для специалиста в экономике является оценочная деятельность, которая позволяет установить стоимость объектов, бизнеса, причем в различных целях, в том числе с учетом кредитования, инвестирования, страхования, исчисления налогов. Для раскрытия проблемы формирования оценочной деятельности необходимо понимание сущности «оценки» и осмысление этого качества у специалистов экономического профиля.

Оценка может рассматриваться как показатель, позволяющий оценить степень или качество чего-либо (явления, ситуации).

Оценка необходима для выбора деятельности любой компании. Именно оценка позволяет выявить альтернативные подходы к управлению и определить, какой именно принесет организации максимальную пользу. Оценка – это многосторонний процесс с методами, подходами и правилами, позволяющий определить качественные и количественные характеристики объектов учета, выявленные на основании Приказа Минэкономразвития РФ от 20 июля 2007 г. № 256 «Об утверждении федерального стандарта оценки «Общие понятия оценки, подходы к оценке и требования к проведению оценки (ФСО № 1)»:

а) политические, экономические, социальные, экологические факторы, оказывающие влияние на стоимость объекта оценки;

б) спрос и предложение на рынке, к которому относится объект оценки, включая информацию о факторах, влияющих на спрос и предложение, количественных и качественных характеристиках данных факторов;

в) информация об объекте оценки, включая правоустанавливающие документы, сведения об обременениях, связанных с объектом оценки, информацию о физических свойствах объекта оценки, его технических и эксплуатационных характеристиках, износе и устаревании, прошлых и ожидаемых доходах и затратах, данные бухгалтерского учета и отчетности, относящиеся к объекту оценки.

В ходе образовательного процесса оценочная деятельность может быть сформирована как самостоятельная, направленная на решение конкретных ситуационных задач, мониторинг изменений, а также может носить и прикладной характер, проявляющийся в познавательном, учебном и профессиональном процессах.

Оценочная деятельность обучающегося экономического факультета формируется на основе вариативного сочетания двух видов знаний:

1) операционное знание, которое обращено на выполнение конкретных действий и определяет профессиональный кругозор обучающегося;

2) метазнания, которые связаны с механизмами и инструментами оценочной деятельности, ее структурой, профессиональной адаптацией и продуктивностью реализации способностей.

Особым признаком здесь выступает категория деятельности, где первичными качествами обучающегося экономического направления выступают гибкость, нестандартность мышления, креативность, умение генерировать идеи, способность просчитывать адекватные пути реализации программ и проектов, и главное, уметь предвидеть их положительные и отрицательные результаты.

Необходимо отметить, что формирование оценочной деятельности происходит и реализуется комплексно. Этот процесс носит воспитательный, образовательный и информационный характер, в связи с чем можно выделить два взаимосвязанных проявления оценочной деятельности обучающихся:

1) активное, которое проявляется в постоянной заинтересованности в образовательном процессе и участии в нем;

2) пассивное, которое выражается в отношении обучающегося к предъявляемым требованиям, нормам и заданиям, исходящим от преподавателя.

В рамках данного исследования готовность к оценочной деятельности нами определяется как и интегрированный результат личных качеств и профессиональной подготовки, характеризующий способность решать проблемы и задачи, возникающие в процессе управления и в ситуациях, требующих оценочного воздействия с использованием знаний и учебного опыта, ценностей, способностей и наклонностей.

Нами в понятие «оценочная деятельность» включены: цель (формирование самостоятельного оценочного суждения), мотив (потребность, удовлетворить которую можно только через оценку ситуации) и результат (степень объективности оценки ситуации).

Сегодня существуют противоречия между значимостью проблемы готовности к оценочной деятельности и ее разработанностью в педагогической теории; с одной стороны, экономическая ситуация ставит выпускника

перед необходимостью успешного осуществления деятельности с сформированным уровнем оценочной деятельности, а с другой - в процессе профессиональной подготовки не обеспечивается целостный подход к формированию знаний, умений и навыков в этой области.

Оценочная деятельность рассматривается как приобретенная обучающимся система знаний, умений и навыков, полученных в ходе образовательного процесса, позволяющая использовать их в профессиональной деятельности, а так же в общественной и повседневной жизни.

Сам процесс формирования представляется нам достаточно сложным и требующим комплексного подхода к исследованию и раскрытию данных педагогических, психологических, управленческих и экономических наук, что позволит обогатить эмпирический опыт преподавания.

Современный энциклопедический словарь определяет «формирование» как процесс становления личности под влиянием внешних воздействии воспитания, обучения и социальной среды.

В педагогике формирование – это результат развития личности и означает ее становление приобретение устойчивых качеств под влиянием среды, наследственности и воспитания. Сам процесс формирования в отличии от развития подразумевает достижение определенного уровня зрелости и устойчивости.

Харламов И.Ф. давал определение «формирования личности» именно через термин «развитие», под которым он понимал, процесс количественных и качественных изменений в физиологическом строении индивида, в совершенствовании его нервной системы и познавательной деятельности, в обобщении его мировоззрения, взглядов и убеждений [14].

Коджаспирова Г.М. [7] давала следующее определение «формирование личности» как процесса развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания и обучения, при этом это целенаправленное развитие личности или каких – либо ее сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения.

Столяренко Л.Д. [13] определял данный процесс как изменения, происходящие в ходе взаимодействия в реальной действительности, появление физических и социально – психологических новообразований в структуре личности.

Нами термин «формирование» понимается как процесс наделяния обучающихся

определенным набором качеств, получаемых в процессе взаимодействия с преподавателем, целью которого является создание форм в сознании индивида как процесса передачи знаний и развития умственных способностей.

Формирование оценочной деятельности – это целенаправленный процесс развития полученных в ходе образовательного процесса, знаний и умений. Именно в данном контексте формирование оценочной деятельности становится педагогической проблемой.

Процесс формирования оценочной деятельности в вузовском образовании мы наделяем следующим смыслом:

- 1) содействие обучающемуся в получении знаний о необходимости оценочной деятельности;
- 2) закрепление навыков оценочной деятельности как профессиональной ценности, понимание ее важности;
- 3) актуализация потребности в ней;
- 4) адекватная оценка уровня оценочной деятельности, с точки зрения потенциала профессии и планирования карьеры.

На процесс формирования готовности к оценочной деятельности обучающегося по экономическим направлениям оказывают влияние следующие группы факторов:

- профессиональная обеспеченность: полученные знания, умения, навыки как основа для осуществления профессиональной деятельности и целостное выполнение профессиональных функций;
- морально-нравственный фактор: общественное мнение, которое воздействует на обучающегося, регулирует его индивидуальное поведение;
- социальный компонент: формирование отношения к системе образования в целом, изменение социальных установок.

Заключение. Особое значение в процессе формирования оценочной деятельности имеет рациональное начало, знания, современные концепции и применяемые технологии. Необходимо общее понимание того, что изначально нужно познавать сущность происходящих процессов, выдвижение обоснованных новых идей, установок, что будет давать характеристику содержания процесса, уровня мышления обучающегося. Без умения выдвигать инновационные идеи, цели и задачи, а затем нахождения методов их решения не может быть и эффективной деятельности в целом. Перманентность процесса формирования навыков оценочной деятельности достигается единством и особенностью используемых

подходов, принципов формирования, используемых на каждой ступени педагогического процесса, а так же взаимообусловленностью уровней, адекватных субъектам взаимодействия (преподаватель, академическая группа, обучающийся).

При этом организационно – управленческое обеспечение процесса формирования оценочной деятельности в профессиональном образовании требует полного выяснения сущности дидактических подходов, определяющих эффективность процесса.

В рамках диссертационного исследования нами была реализована система формирования готовности к оценочной деятельности средствами

дисциплин профессионального цикла базовой и вариативной части.

Таким образом, практическая значимость исследования заключается в том, что определена роль готовности к оценочной деятельности в структуре экономической деятельности специалиста как необходимой формы для реализации практических задач. При этом деятельность преподавателя предполагает не только выявление уровня готовности и понимания обучающимися необходимости овладения теоретическими навыками готовности к оценочной деятельности, но и осуществление регулирования процессом обучения и воспитания, что позволит вывести обучающихся на новый уровень развития.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: учеб. пособие / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 297 с.
2. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
3. Баранова О.И. Технология формирования оценочной деятельности учащихся: на примере младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Баранова Ольга Игоревна; [Место защиты: Кубан. гос. ун-т]. - Краснодар, 2007. - 214 с.
4. Галкина Т.В., Солнцева Л.С. Метод исследования личности учащегося (Использование метода «незаконченных предложений» в практической психологии): учебно-методическое издание / Т.В. Галкина, Л.С. Солнцева. - Изд.2-е, допол. и перераб. - М.: Институт психологии РАН, 1997. - 312 с.
5. Забродин Ю.М. Психодиагностика [Электронный ресурс] / Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян. - Саратов: Вузовское образование, 2015. - 449 с. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/29298.html>
6. Керер О.П. Совершенствование оценочной деятельности преподавателей среднего профессионального образования на основе индикаторов качества: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Керер Ольга Петровна [Место защиты: Оренбург. гос. пед. ун-т]. - Оренбург, 2009. - 47 с.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник для академического бакалавриата [Электронный ресурс] / Г.М. Коджаспирова. - 4-е изд., перераб. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2019. - 719 с. - Режим доступа: <https://pau.uraib.ru/bcode/425916>
8. Матвиевская Е.Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе

повышения квалификации: теория, методология, практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Матвиевская Елена Геннадьевна; [Место защиты: Оренбург. гос. пед. ун-т]. - Оренбург, 2009. - 47 с.

9. Понукалин А.А. Социально-психологическая модель личности лидера [Электронный ресурс] / А.А. Понукалин. - Саратов: [б. и.], 2014. - 38 с. - Б.ц. Перейти к внешнему ресурсу: Текст ID=1201; Социально-психологическая подготовка руководителя [Электронный ресурс] / А.А. Понукалин. - Саратов: [б.и.], 2014. - 30 с. - Б. ц. Перейти к внешнему ресурсу: Текст ID= 1202.

10. Савченко Е.А. Педагогическая деятельность: генезис и динамика (философско-методологический анализ): монография / Е.А. Савченко. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2000. – 150 с.

11. Савченко Е.А. Образовательная деятельность как социокультурный феномен (теоретико-методологический анализ): монография / Е.А. Савченко. – Брянск: Изд-во БГУ, 2005. – 206 с.

12. Симонова А.А., Антипина И.О. Готовность управляющей системы к осуществлению инновационных процессов в образовательном учреждении [Электронный ресурс] / А.А. Симонова, И.О. Антипина. - 2-е изд., стереотипное. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. - 144 с. - Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/534170>

13. Столяренко А.М. Психология и педагогика [Электронный ресурс]: учебник для студентов вузов / Столяренко А.М. - Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. - 543 с. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/81550.html>

14. Харламов И.Ф. Педагогика: учебное пособие / И.Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Гардарики, 2007. – 519 с.

References:

1. Amonashvili Sh.A. The educational and educational function of assessing the teachings of schoolchildren:

textbook. allowance / Sh.A. Amonashvili. - М.: Pedagogy, 1984. - 297 p.

2. Andreev V.I. Pedagogy of high school. Innovation and prognostic course: textbook. allowance / V.I. Andreev. - Kazan: Center for Innovative Technologies, 2013. - 500 p.

3. Baranova O.I. The technology of formation of students' evaluative activity: on the example of primary school students: Diss. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Baranova Olga Igorevna; [Place of protection: Kuban. state un-tj]. - Krasnodar, 2007. - 214 p.

4. Galkina T.V., Solntseva L.S. The method of studying the personality of the student (Using the method of "unfinished sentences" in practical psychology): educational publication / T.V. Galkina, L.S. Solntseva. - Vol. 2, additional. and reslave. - M.: Institute of Psychology RAS, 1997. - 312 p.

5. Zabrodin Yu.M. Psychodiagnostics [Electronic resource] / Yu.M. Zabrodin, V.E. Pahalyan. - Saratov: Higher education, 2015. - 449 p. - Access mode: <http://www.iprbookshop.ru/29298.html>

6. Kerer O.P. Improving the evaluation activities of teachers of secondary vocational education on the basis of quality indicators: abstract of thesis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 / Kerer Olga Petrovna [Place of protection: Orenburg. state ped un-tj]. - Orenburg, 2009. - 47 p.

7. Kojaspirova G.M. Pedagogy: textbook for academic undergraduate [Electronic resource] / G.M. Kojaspirova. - 4th ed., Revised. and add. - Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. - 719 p. - Access mode: <https://pay.urait.ru/bcode/425916>

8. Matvievskaia E.G. The formation of a culture of evaluating the activities of a teacher in a continuing education system: theory, methodology, practice: author.

dis. ... dr ped. Sciences: 13.00.08 / Matvievskaia Elena Gennadevna; [Place of protection: Orenburg. state ped un-tj]. - Orenburg, 2009. - 47 p.

9. Ponukalin A.A. Socio-psychological model of a leader's personality [Electronic resource] / A.A. Ponukalin. - Saratov: [b. and.], 2014. - 38 p. - B.c. Go to the external resource: Text ID = 1201; Socio-psychological training of the head [Electronic resource] / A.A. Ponukalin. - Saratov: [b.i.], 2014. - 30 p. - B. c. Go to external resource: Text ID = 1202.

10. Savchenko E.A. Pedagogical activity: genesis and dynamics (philosophical and methodological analysis): monograph / E.A. Savchenko. - Minsk: BSPU them. M. Tanka, 2000. - 150 p.

11. Savchenko E.A. Educational activity as a sociocultural phenomenon (theoretical and methodological analysis): monograph / E.A. Savchenko. - Bryansk: Publishing house of BSU, 2005. - 206 p.

12. Simonova A.A., Antipina I.O. Readiness of the management system for the implementation of innovative processes in an educational institution [Electronic resource] / A.A. Simonova, I.O. Antipina. - 2nd ed., Stereotyped. - M.: SIC INFRA-M, 2015. - 144 p. - Access Mode: <http://znanium.com/catalog/product/534170>

13. Stolyarenko A.M. Psychology and pedagogy [Electronic resource]: a textbook for university students / Stolyarenko AM - Moscow: UNITY-DANA, 2017. - 543 p. - Access mode: <http://www.iprbookshop.ru/81550.html>

14. Kharlamov I.F. Pedagogy: textbook / I.F. Kharlamov. - 4th ed., Revised. and add. - Moscow: Gardariki, 2007. - 519 p.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 37.02

Эффективно ли использовать сценарий при обучении иностранному языку?

Is using a scenario effective for teaching a foreign language?

Гетманская М.К., Санкт-Петербургский государственный университет, mariya-getmanskaya@mail.ru

Гетманская А.В., Санкт-Петербургский государственный университет, get_ann@mail.ru

Getmanskaya M., Saint Petersburg State University, mariya-getmanskaya@mail.ru

Getmanskaya A., Saint Petersburg State University, get_ann@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.016

Ключевые слова: диалог, диалогическая речь, сценарий, ситуация, дискурс, коммуникативная компетенция.

Keywords: dialogue, dialogical speech, scenario, situation, discourse, communicative competence.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью постоянного поиска оптимальных путей обучения иностранному языку. Одному из аспектов обучения – диалогической речи на иностранном языке – уделено внимание в данной статье. Цель статьи заключается в выдвижении гипотезы о том, что сценарий может не только повысить мотивацию, но и сыграть положительную роль в процессе развития умений диалогической речи на иностранном языке. Диалогическая речь относится к сложным формам устной речевой деятельности. Технология обучения с использованием сценария является одним из перспективных способов совершенствования умений говорения на иностранном языке. Теоретическая значимость статьи заключается в обосновании положительного эффекта от внедрения сценария в обучения диалогической речи на любой ступени обучения иностранному языку. Практическая значимость заключается в приведении заданий на основе сценария, которые дают положительный результат. В заключении акцентируются несомненные плюсы ситуативно-обусловленных сценариев. Практическая полезность данной технологии подтверждена практикой преподавания. Данная технология может быть использована для обучения студентов бакалавриата и магистров, может представлять интерес для всех изучающих и совершенствующих иностранный язык.

Abstract. The relevance of the article is due to the need of constant search for the optimal way of teaching dialogical speech in a foreign language. The purpose of the article is to put forward the hypothesis that the scenario can have a positive impact and become an actual addition to improving the ability to speak a foreign language, a scenario is an effective technology for teaching dialogical speech. Oral dialogical speech refers to complex forms of speech activity. Scenario-based teaching technology is one of the most promising ways to improve foreign language speaking skills. The theoretical significance of the article is to substantiate the positive effect of the introduction of the script in teaching dialogical speech. The practical significance lies in bringing tasks based on a scenario that give a positive result. In conclusion, the undoubted advantages of situational-conditioned scenarios are emphasized. The practical usefulness of this technology is confirmed by the practice of teaching. This technology can be used for teaching students of bachelor's and master's degrees, and may be of interest to the students of different educational institutions and self-studying students of any foreign language.

Введение. Исследуя положения Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования и нормативные документы, мы можем отметить большие перемены в требованиях к образовательному процессу и его конечному результату, которые объясняются изменениями, происходящими в современном мире.

Подготовка конкурентоспособного специалиста, умеющего достигать успеха, готового к социальной и профессиональной мобильности в новых условиях осуществления профессиональной деятельности, способного в течение всей жизни повышать свой образовательный потенциал, является стратегической целью высшего образования [11].

Главными установками в реализации ФГОС ВО являются компетенции, получаемые обучающимися в ходе обучения. Составными частями компетенций являются не только знания, навыки и умения обучающегося, но и его личностные качества (ответственность, целеустремленность, инициативность и т.д.), социальная адаптация студента (умение работать как в коллективе, так и самостоятельно) и высокоразвитые профессиональные умения. Студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить, ориентироваться в сложившейся ситуации и квалифицированно решать стоящие перед ним задачи [11].

Однако, приближаясь к реальным условиям обучения, преподаватели отмечают сокращение количества часов на обучение иностранным языкам в вузах. Большинство преподавателей используют традиционные методы обучения: чтение текстов, перевод с иностранного на родной язык и / или наоборот, пересказ прочитанного. Все это не способствует развитию мотивации студентов высших учебных заведений в изучении иностранного языка (особенно на неязыковых факультетах). В связи с этим креативный преподаватель старается использовать новые методики, подходы, технологии в работе со студентами [11].

Таким образом, мы выдвигаем гипотезу, что обучение диалогической речи с использованием сценария не только привлекает внимание креативностью, но и дает положительный результат, т.е. повышает мотивацию и развивает умения диалогической речи на иностранном языке эффективнее традиционных технологий.

Материалы и методы исследования. В наши дни существует большое количество и разнообразие методов, подходов, приемов и технологий обучения иностранному языку. Однако, некоторые из них нуждаются в адаптации к современным условиям обучения, т.е. требуют разумных изменений или дополнений. В этом исследовании предлагается креативная технология обучения диалогической речи на иностранном языке, в которой ключевая роль отводится сценарию.

Учитывая востребованность сформированного устного иноязычного речевого общения студентов вузов, мы хотим привлечь внимание к одной из традиционных технологий обучения речевому общению на родном языке. Эта технология основывается на использовании сценарности в речевом общении и, в основном, используется в театральных вузах. Переосмыслив некоторые положения и адаптируя их под

требования, предъявляемые к обучению иностранному языку, преподаватели вузов могут эффективно использовать сценарии на учебных занятиях. Это, несомненно, приведет к повышению мотивации и развитию умений речевого общения на иностранном языке.

Понятие «сценарий» ранее широко использовалось в театрально-литературной среде, но в наши дни его можно с успехом применять и для обучения иноязычному речевому общению. Как отмечает В.И. Шляхов (2013), в языкознании это слово синонимично таким словам, как «схема», «структура», «фрейм».

«Сценарий – это, с одной стороны, свернутая когнитивная модель (схема) речевого поведения, хранящаяся в долговременной памяти, с другой стороны – это словесная материализация этой модели собеседниками» [9]

Сценарий обозначает фиксированную последовательность предполагаемых событий для достижения педагогических целей (Числова А.С., 2008). Педагогический сценарий – как усиление обучающего и воспитывающего эффекта мультимедийных программ [8].

С методической точки зрения, сценарий – «это речевое взаимодействие учащихся, исполняющих разные роли с целью реализации собственных программ поведения в рамках заданной ситуации общения» [2].

Как видно из вышеприведенных определений, сценарий – это способность найти решение ситуации, проигрывая заданные социальные роли, используя свой жизненный опыт; т.е. представить выход из ситуации посредством реализации хранящихся в памяти фраз и моделей поведения обучаемых.

Обучающие сценарии обязательно должны содержать проблему или конфликт, только при таком условии они способствуют реализации идей для выхода из нестандартной ситуации.

На основе сценария формируется и закрепляется коммуникативная компетенция в условиях, имитирующих реальную деятельность людей, приобретает опыт по овладению иностранным языком как средством общения с другими национальными культурами [6].

Придерживаясь мнения Е.И. Пассова, А.И. Колесниковой, О.А. Долгиной, А.С. Числовой, мы полагаем, что сценарий можно успешно использовать как средство повышения качества обучения иностранному языку и мотивации студентов вузов, учитывая возможность его применения не только в монокультурном, но и в поликультурном пространстве.

Мы рассматриваем сценарий как развернутые речевые действия, упорядоченные ситуацией общения и дискурсом.

«Ситуация – динамичная система взаимоотношений общающихся, которая благодаря её отражённости в сознании, порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность» [цит. по 7].

Дискурс – «коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте» [4].

Дискурс является таким речевым произведением, которое наряду с лингвистическими характеристиками, обладает экстралингвистическими параметрами, отражающими ситуацию общения и особенности участников общения [10].

Следовательно, при использовании сценария в процессе обучения иностранному языку надо учитывать:

- а) ситуацию, являющуюся основой или базой для коммуникативной деятельности;
- б) наличие проблемы или конфликта, заложенных в ситуации;
- в) лингвистические параметры, т.е. выбор лексических единиц и грамматических структур или клишированных выражений;
- г) экстралингвистические параметры, в которые можно включить мимику и жесты говорящих, дистанцию между ними и ряд национально-культурных особенностей собеседников.

Ситуация определяется как совокупность речевых условий, задаваемых учащимися, необходимых и достаточных для того, чтобы правильно осуществить речевое действие в соответствии с намеченной коммуникативной задачей [3].

Проблема (проблемная задача) представляет собой содержательную основу проблемной ситуации, противоречие, требующее разрешения или исследования [2].

Лингвистические и экстралингвистические параметры находятся в сознании обучающихся, т.к. закладываются, в основном, с рождения, и, частично, приобретаются в процессе воспитания и обучения, материализуясь в речи.

Наибольший интерес для преподавателей иностранного языка представляют когнитивные операции обучающихся, которые в процессе обучения учатся опознавать границы сценария и ориентируются в сценарном пространстве, под

которым следует понимать ситуацию и дискурс в совокупности.

Результаты исследования. Обобщенные представления о рассмотренных категориях позволили выявить представленные ниже характеристики сценария.

Структурными компонентами сценария являются:

- сюжетная линия;
- намерения участников общения;
- их речевые тактики;
- психологические состояния,

т.е. то, что, в свою очередь, можно назвать макроединицей дискурса.

Сюжет обычно встраивается в задание сценария. Сюжетная линия в сценариях не только определяет последовательность коммуникативных событий, т.е. кто, что, предположительно, должен сказать, но и влияет на выбор речевого поведения.

Намерения участников сценария – могут быть правильно поняты собеседником, т.е. опознаны. Имеется в виду, что говорящий пытается донести информацию до своего собеседника, убедить его в чем-то или повлиять на его душевное равновесие, рассмешить или запугать. При этом реакция собеседника, чаще всего, мгновенная, т.к. ему не требуется времени на анализ или дешифровку реплики. Это также подчеркивает, что уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у собеседников одинаков и достаточен для реализации коммуникативной задачи.

Однако, не всякое намерение бывает правильно идентифицировано, и, в таком случае, возникает заминка, т.к. слушающему требуется время на то, чтобы понять цель высказывания и отреагировать так, чтобы не разладить общение. Дополнительная трудность возникает также в том случае, если уровень знаний иностранного языка у обучающихся не эквивалентен.

Речевые тактики – это пошаговое решение задач общения. В рамках сценария рекомендуется указывать конечный результат для того, чтобы обучающиеся могли найти эффективный способ для достижения главной коммуникативной цели.

Самое главное, как мы представляем, надо обучать студентов стратегии сотрудничества и кооперации. Даже если у студентов-участников сценария разные позиции, противоположные точки зрения на разные явления, следует обучить их сближению своих позиций и, в конечном итоге, нахождению компромиссного решения.

Рассматривая схематично обучение иноязычному межкультурному общению на основе сценария, следует обратить внимание на

сходство обучения диалогической речи и сценарию. В данном случае материал для обучения должен быть организован в виде речевых образцов, соответствующих наиболее употребляемым моделям изучаемого языка и сгруппированных вокруг типичных ситуаций речевого общения, а также микродиалогов, преподносимых в виде образцов для

всевозможного варьирования [5].

Прежде всего, в любой обучающий диалог следует включать: приветствия; постановку проблемы; обсуждение проблемы; выход из проблемной / конфликтной ситуации; прощание.

Формулы приветствия могут быть разными, в зависимости от статуса говорящих и их взаимоотношений:

1) дружеское:	<i>A: Hello!</i> <i>A: Hi!</i> <i>A: Morning!</i>	<i>B: Hello!</i> <i>B: Hi!</i> <i>B: Morning!</i>
2) нейтральное:	<i>A: Good morning!</i> <i>A: Good afternoon!</i> <i>A: How do you do!</i>	<i>B: Good morning!</i> <i>B: Good afternoon!</i> <i>B: How do you do!</i>
1) дружеское:	<i>A: I am awfully happy to see you!</i>	<i>B: Me too</i>
2) нейтральное:	<i>A: I am glad to see you!</i>	<i>B: So am I</i>
3) респектабельное:	<i>A: How are you!</i>	<i>B: How are you!</i>
1) дружеское:	<i>A: You are looking jolly well!</i>	<i>B: You too!</i>
2) нейтральное:	<i>A: You are looking pretty good!</i>	<i>B: So are you!</i>
3) респектабельное:	<i>A: How are you!</i>	<i>B: Thanks!</i>

На следующей ступени следует предложить обучающимся соединить эти три микродиалога в один, учитывая статус собеседников.

Ведя речь о статусе собеседников, следует напомнить, что дружеское общение – это неформальное, при котором можно обнять собеседника при встрече или похлопать его по плечу. При нейтральном общении собеседники находятся на расстоянии полуметра друг от друга,

можно пожать друг другу руки при встрече. Респектабельное общение требует субординации, т.к. подразумевается, что один собеседник – начальник, а другой – подчиненный. В основе таких диалогов лежат ситуации, распространенные в реальных условиях общения.

В результате проведенных тренировочных упражнений, студенты запоминают диалоги приветствия, такие как:

1) дружеский:	<i>A: Hello!</i> <i>A: I am awfully happy to see you!</i> <i>A: You are looking jolly well!</i>	<i>B: Hello!</i> <i>B: Me too</i> <i>B: You too!</i>
2) нейтральный:	<i>A: Good morning!</i> <i>A: I am glad to see you!</i> <i>A: You are looking pretty good!</i>	<i>B: Good morning!</i> <i>B: So am I</i> <i>B: So are you!</i>
3) респектабельный:	<i>A: How do you do!</i> <i>A: How are you!</i>	<i>B: How do you do!</i> <i>B: Thanks!</i>

Эти и подобные формулы заучиваются наизусть в процессе тренировочных упражнений и реализуются в сценариях в зависимости от задания или личного опыта обучающихся.

Также в виде иноязычных микродиалогов предлагается обучение на каждом этапе диалога, прежде чем обучающимся предлагается сценарий. Учитывая, что каждый из обучающихся имеет опыт посещения ресторанов, можно дать следующее задание.

Постройте диалог.

Make up a dialogue.

Вы – менеджер ресторана

One of you is a Restaurant Manager

Your собеседник – гость ресторана

Another person is a regular guest.

Менеджер должен объяснить гостю, что цена его любимого вина недавно увеличена вдвое, поэтому он должен заплатить в 2 раза больше, чем раньше. Решите конфликтную ситуацию в пользу ресторана. Убедите гостя оплатить счет полностью.

The Manager should explain to the guest that the hotel has doubled the price of his favorite wine recently. So he has to pay twice more than he has

paid. Resolve the conflict over prices. Convince the guest to pay full price [1].

Если речь идет о межкультурном общении, то в задание сценария вводятся гости из разных стран, например: англичанин, француз, китаец, японец, русский, американец и другие. При этом рекомендуется давать описание специфических национальных черт представителей разных культур, включая их нормы поведения и этикета.

Содержание сценария должно максимально отражать естественный процесс общения. Выбирать сценарий следует с учетом жизненного опыта студентов и уровня их владения иностранным языком. При разработке сценариев учитываются потребности во взаимодействии студентов друг с другом и используются различные формы речевой деятельности (диалог-расспрос, диалог-убеждение, диалог-обмен мнениями, диалог-просьба, ритуализированный диалог, интервью, дискуссии, дебаты, ролевые игры, круглые столы и т.д.).

В процессе обучения диалогической речи с использованием сценария студенты работали на учебных занятиях активнее и с воодушевлением. Они обогатили свой словарный запас новыми клише и часто употребляющимися выражениями, показали быструю реакцию на фразы своего

партнера. Как и рекомендовалось, для решения любой проблемы могли выбрать компромиссное решение. Более того, они непринужденно использовали экстралингвистические средства, а именно мимику и жесты. Все это доказывает эффективность предлагаемой технологии.

Следует также отметить, что обучение проводилось на материалах, которые опубликованы в учебном пособии М.К. Гетманской "Sphere of service", рассчитанном на студентов, изучающих иностранный язык для специалистов сферы обслуживания.

Заключение. В процессе обучения речевой деятельности проведение мини-погружений в иностранный язык показало эффективность использования ситуативно-обусловленных сценариев, в которых заложены проблема или конфликт. Такой подход к обучению позволяет подготовить студентов к реалии повседневной жизни и коммуникативному общению на иностранном языке, стимулируя их речевую активность в процессе поиска выхода из заданной конфликтной ситуации. А так же предполагает усиление личной сопричастности ко всему происходящему, способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства.

Литература:

1. Гетманская М.К. Sphere of Service: Hospitality Management: учебное пособие / М.К. Гетманская. – СПб.: ЛЕМА, 2019. – 118 с.
2. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.
3. Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка / А.А. Леонтьев // ИЯШ. – 1975. – № 2. – С. 83-87.
4. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность; под ред. А.А. Мирослобова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
5. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / [В.А. Бухбиндер, Н.Л. Белоцерковская, И.В. Бессонова и др.]; под ред. В.А. Бухбиндера. - Киев: Вища школа, 1980. - 247 с.

6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. - М: Русский язык, 1989. - 276 с.
7. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку / Т.И. Жаркова, Г.В. Сороковых. – М.: Флинта: Наука, 2014. - 320 с.
8. Числова А.С. Педагогический сценарий – как усиление обучающего и воспитывающего эффекта мультимедийных программ / А.С. Числова. Educational technology & Society No. 11(2). - 2008. - С. 439-451.
9. Шляхов В.И. Речевая деятельность: Феномен сценарности в общении / В.И. Шляхов. - Изд. 3-е. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 200 с.
10. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Шукин. – М.: Филоматис, 2004. - 416 с.
11. ФГОС ВО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru>

References:

1. Getmanskaya M.K. Sphere of Service: Hospitality Management: Tutorial / M.K. Getman. - SPb.: LEMA, 2019. - 118 p.
2. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. English-Russian terminological reference on the methodology of teaching foreign languages / I.L. Kolesnikova, O.A. Dolgina. - St. Petersburg: Publishing House "Russian-Baltic Information

- Center" BLITZ ", " Cambridge University Press", 2001. - 224 p.
3. Leontiev A.A. Management of the acquisition of a foreign language / A.A. Leont'ev // IASH. - 1975. - № 2. - P. 83-87.
4. Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity; under the editorship of A.A. Miroslobova. - Obninsk: Title, 2010. - 464 p.

5. Essays on the methodology of teaching oral speech in foreign languages / [V.A. Buchbinder, N.L. Belotserkovskaya, I.V. Bessonova et al.]; under the editorship of V.A. Bukhbinder. - Kiev: Vishcha school, 1980. - 247 p.

6. Passov E.I. Fundamentals of a communicative methodology for teaching foreign language communication / E.I. Passov. - M.: Russian language, 1989. - 276 p.

7. Thematic dictionary of methodological terms in a foreign language / T.I. Zharkova, G.V. Forties. - M.: Flint: Nauka, 2014. - 320 p.

8. Chislova A.S. Pedagogical scenario - as an enhancement of the training and educational effect of multimedia programs / A.S. Chislova. Educational technology & Society № 11 (2). - 2008. - P. 439-451.

9. Shlyakhov V.I. Speech activity: The phenomenon of screenwriting in communication / V.I. Shlyakhov. - Ed. 3rd - M.: Book House "LIBROCOM", 2013. - 200 p.

10. Schukin A.N. Teaching foreign languages: Theory and practice: a manual for teachers and students / A.N. Schukin. - M.: Filomatis, 2004. - 416 p.

11. GEF HE [Electronic resource]. - Access mode: <http://fgosvo.ru>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 378.147

Развитие коммуникативной креативности студентов технического вуза в процессе лингвистической подготовки

Development of technical university students' communicative creativity in the process of linguistic training

Сарапулова А.В., Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, SarapulovaAW@mail.ru

Sarapulova A., Magnitogorsk State Technical University. G. Nosov, SarapulovaAW@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.017

Ключевые слова: коммуникативная креативность, техническое образование, лингвистическая подготовка, иностранный язык.

Keywords: communicative creativity, technical education, linguistic training, foreign language.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза в процессе лингвистической подготовки. Коммуникативная креативность является важным качеством специалиста любой отрасли, делающим его конкурентоспособным на современном рынке труда. Цель исследования заключается в уточнении понятия коммуникативной креативности и рассмотрении педагогических условий ее развития на занятиях по иностранному языку. Проведенный анализ научных трудов позволил авторам определить основные принципы развития коммуникативной креативности, выделить комплекс педагогических условий и разработать блочно-логическую модель ее эффективного развития. Результаты исследования, полученные в ходе педагогического эксперимента на базе технического университета, доказывают целесообразность использования предложенной авторами методики развития коммуникативной креативности на занятиях по иностранному языку и свидетельствуют об эффективности представленного комплекса педагогических условий. Статья предназначена для преподавателей иностранных языков, студентов и исследователей.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the need to develop communicative creativity among students of technical university in the linguistic training process. Communicative creativity is an important quality of a specialist in any industry that makes him competitive in the modern labour market. The purpose of the research is to define the concept of communicative creativity and consider the pedagogical conditions for its development in foreign language learning. The analysis of scientific papers allowed the authors to determine the basic principles of communicative creativity's development, to identify a complex of pedagogical conditions and to construct a block-logical model of its effective development. The results of the study obtained in the course of a pedagogical experiment at the technical university prove the expediency of using the methodology proposed by the authors for the development of communicative creativity in foreign language learning and indicate the effectiveness of the presented complex of pedagogical conditions. The article is intended for teachers of foreign languages, students and researchers.

Введение. Стремительно развивающиеся процессы мировой интеграции и глобализации, проникновение новых информационных технологий в жизнь современного общества, разработка международных проектов и реализация их на российских и зарубежных предприятиях делают актуальным развитие личности будущего специалиста с учетом предъявляемых к нему требований. Необходимо быть не просто профессионалом своего дела, но и активным, коммуникабельным, гибким человеком, готовым и способным эффективно

вести межкультурную коммуникацию на иностранном языке [6, с.38].

На наш взгляд, одним из важнейших качеств современного человека становится коммуникативная креативность, позволяющая эффективно взаимодействовать с представителями разных лингвокультур на иностранном языке, легко адаптироваться к инокультурной среде, пластично изменять при необходимости коммуникативные стратегии и тактики адекватно ситуации, преодолевая коммуникативные барьеры. Российское общество

и современное производство испытывают потребность в специалистах с высоким уровнем коммуникативной креативности для решения проблем межкультурного непонимания и возможности ведения эффективного диалога в профессиональной сфере.

К сожалению, педагогическая практика свидетельствует о том, что в технических вузах существует ряд проблем, которые требуют тщательного изучения: преподаватели не уделяют должного внимания развитию коммуникативной креативности студентов, недостаточно используются инновационные методы обучения, не изучены особенности развития данного феномена с учетом специфики технического образования. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с разработкой оптимальной образовательной модели, выявлением педагогических условий и созданием учебно-методических и других ресурсов, направленных на эффективное развитие коммуникативной креативности студентов неязыковых вузов в соответствии с современными требованиями государства в области качества профессионального образования, а также возрастающими потребностями самой личности, общества и работодателей.

Проанализировав исследования по проблеме развития личности студента технического вуза и особенности системы высшего профессионального образования, мы пришли к выводу, что гуманитарные вузы имеют преимущества для развития коммуникативной креативности студентов, т.к. их учебные планы содержат ряд вербальных дисциплин, психолого-педагогические практики, направленные на приобретение коммуникативного опыта, расширение общего кругозора, воспитание и развитие коммуникативной культуры личности. В технических вузах ситуация выглядит по-другому. Несмотря на гуманитаризацию и гуманизацию технического высшего образования, преобладают дисциплины естественнонаучного и профессионального циклов, которые не направлены на развитие коммуникативных способностей студентов [8, с.78].

Таким образом, появляется необходимость совершенствования образовательного процесса технического вуза за счет содержательной насыщенности гуманитарных дисциплин, интенсификации обучения и междисциплинарной интеграции, что позволит развивать коммуникативную креативность студентов технического университета.

Научная новизна исследования заключается в выделении комплекса педагогических условий, построении блочно-логической модели ее развития у студентов технических вузов, разработке и внедрении научно-методического обеспечения развития коммуникативной креативности студентов технического вуза в процессе лингвистической подготовки.

Уточнение содержания понятия «коммуникативная креативность», расширение научно-педагогических представлений о теоретических и методических основах развития коммуникативной креативности студентов технического вуза, осуществление теоретического моделирования процесса, а также адаптация и внедрение современных зарубежных методик преподавания в образовательный процесс российского университета определяют теоретическую и практическую значимость данного исследования.

Методология исследования и понятие коммуникативной креативности. Коммуникативная креативность является сложным междисциплинарным феноменом, который стал предметом исследования многих гуманитарных наук: психологии, педагогики, философии, культурологии, филологии и других. Существует ряд фундаментальных трудов отечественных и зарубежных ученых, посвященных отдельным аспектам коммуникативной креативности. Вделяют следующие типы данного феномена: интеллектуальная креативность (J. Guilford, H. Gardner, E. Torrance, М.А. Холодная и др.); социальная креативность (G. Fischer, А.А. Воронкова, Н.А. Маневич, Е.Ю. Чичук); эмоциональная креативность (И.Н. Андреева, Т.Н. Березина, Р.Н. Терещенко, J.R. Averill); лингвистическая креативность или лингвокреативность (Е.Н. Панкратова, Е.Н. Дупленко, Т.В. Тюленева, Г.А. Халюшова, Е.Е. Щербакова), лексическая креативность (Т.А. Гридина, И.В. Савицкий), педагогическая креативность (А.В. Морозов, Д.В. Чернелевский, И.С. Огоновская), профессиональная креативность (Е.В. Рябова).

Фундаментальными работами для изучения коммуникативной креативности послужили исследования ученых, которые подробно разработали коммуникативный аспект креативности и выделили определенные особенности данного феномена. Так Т.Ю. Осипова отмечает, что коммуникативная креативность является творческой способностью пластично и адекватно изменять ставший непродуктивным опыт общения, а также

создавать новые цели, оригинальные средства и способы взаимодействия, в том числе через выход за пределы барьеров, стереотипов, установок, принципов и привычек [4, с.36]. Согласно А.А. Головановой, данная способность дает нестандартные и эффективные новые возможности для решения проблем за счет активизации коммуникативного фактора [2, с.47].

По мнению Н.А. Алексеевой, коммуникативная креативность позволяет создавать и использовать новые, оригинальные, нестандартные способы и средства общения на иностранном языке, обеспечивающие результативное, быстрое и творческое решение ситуаций иноязычного общения [1, с.4].

Спецификой рассматриваемой коммуникативной креативности является включенность ее в процессе лингвистической подготовки, которая предполагает общение на иностранном языке и требует знаний в области межкультурного взаимодействия. В связи с этим считаем логичным рассмотрение коммуникативной креативности с учетом особенностей межкультурной коммуникации.

Основоположником межкультурной коммуникации является американский антрополог и лингвист Е. Hall, который первым изучил взаимосвязь языка и культуры в своей книге «Немой язык». Далее исследование межкультурной коммуникации продолжилось в разных направлениях. Были изучены сходства и различия представителей разных культур (Р. Adler, А. Ertelt-Vieth); разработаны классификации (G. Hofstede, R.Luis); проблемы адаптации, культурного шока (Y. Kim, W. Gudykunst, K. Oberg); вербальные и невербальные особенности представителей разных лингвокультур (R. Porter, L. Samovar); национальный характер (M. Mid, R. Benedikt), вопросы толерантного межкультурного взаимодействия (J. Volten, G. Weaver), этноцентризм и пути его преодоления (D. Samner, D.Campbell) и т.д.

В отечественной науке фундаментальными трудами по межкультурной коммуникации стали работы М.М. Бахтина, В.С. Библера, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Т.Г. Грушивицкой, В.Д. Попкова, А.П. Садохина, Н.Т. Персиковой, С.Г. Тер-Минасовой, В.П. Фурмановой, И.И. Халеевой и других ученых, которые внесли огромный вклад в исследование данного процесса.

Обобщая исследования ученых, межкультурная коммуникация представляет собой совокупность разнообразных форм отношений и общения [7, с.56]; взаимодействие представителей различных лингвокультур, в

процессе которого проявляется чужеродность партнёров по коммуникации [9, с.28], влияющая на их взаимопонимание и результат коммуникации [5, с.64].

Учитывая специфику иноязычного общения, в рамках нашего исследования мы придерживаемся определения коммуникативной креативности, сформулированного А.В. Сарапуловой. Коммуникативная креативность – это динамическое интегративное качество, позволяющее эффективно взаимодействовать с представителями других культур за счет активизации творческих потенций даже при ограниченном запасе языковых средств [3, с.56]. Следует отметить, что данный феномен позволяет быстро адаптироваться личности к инокультурной языковой среде без утраты собственной идентичности; адекватно воспринимать культурно-специфическое поведение партнера и менять собственный репертуар поведения посредством оригинального комбинирования приемов и тактик; мобилизоваться в ситуациях неопределенности, вызывающих «культурный шок», оригинально решать коммуникативные задачи в условиях ограниченного словарного запаса; интуитивно находить выход из конфликтов, проявляя гибкость и толерантность, осознавать стереотипы и отказываться от них, ориентируясь межкультурные ценности. На основе принципа единства личности, культуры и деятельности выделены компоненты коммуникативной креативности: мотивационный, эмоциональный, когнитивный и технологический.

Моделирование процесса развития коммуникативной креативности. Развитие коммуникативной креативности студентов технического университета на занятиях по иностранному языку представляет собой направленный процесс закономерного, качественного изменения, определяющего переход коммуникативной креативности на более высокий уровень, в более совершенное состояние. Сущностными характеристиками данного процесса являются мотивация, эмоциональный подъем, коммуникативная активность, информационная насыщенность, ситуативная вариативность и неопределенность.

Организация процесса развития коммуникативной креативности студентов технического вуза представлена нами в виде блочно-логической модели, см. рисунок 1. В модели используются сокращения: КК – коммуникативная креативность, М – мотивационный, Э – эмоциональный, К – когнитивный, Т – технологический компоненты.

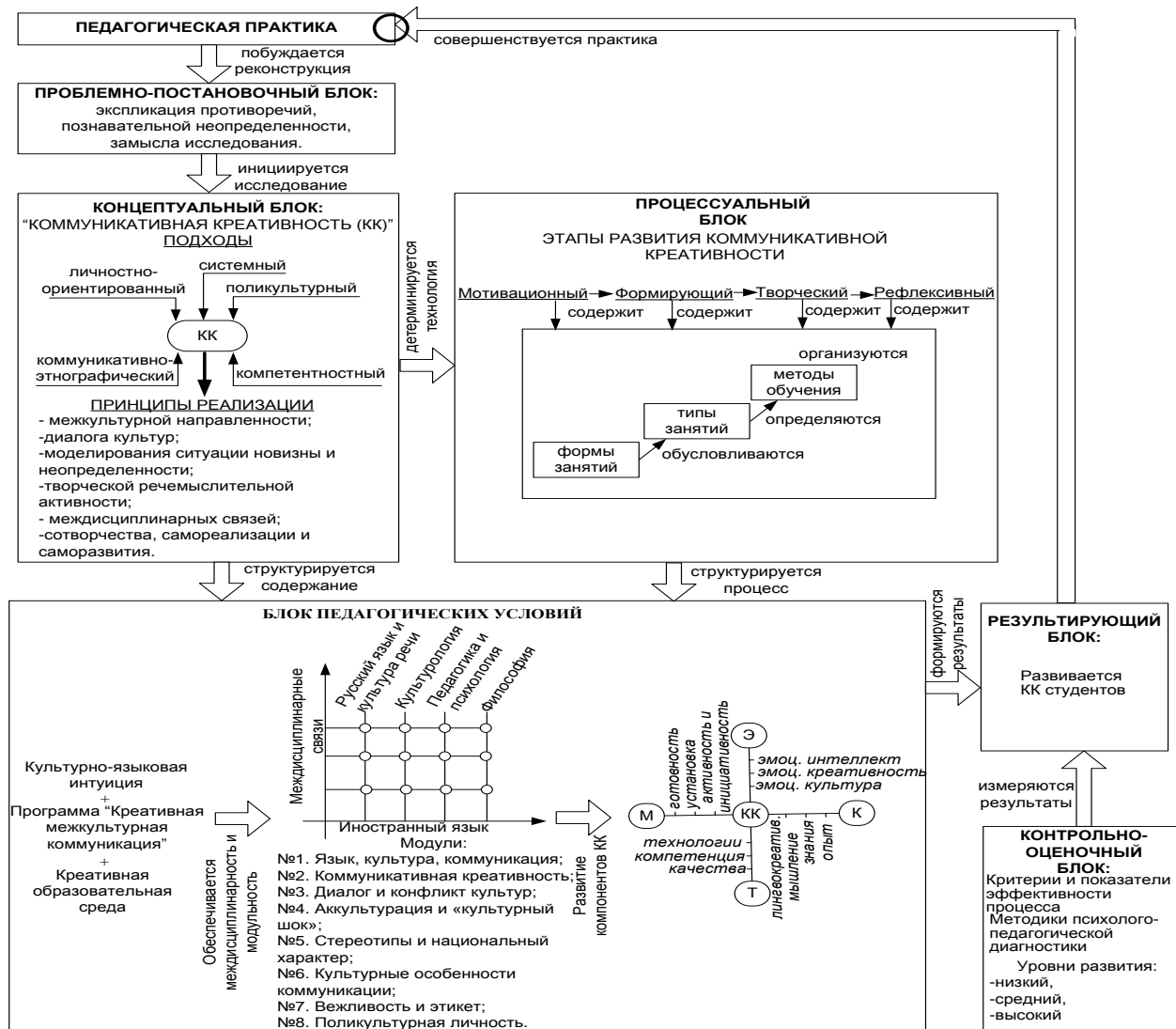


Рисунок 1. – Блочно-логическая модель развития коммуникативной креативности студентов технического университета в процессе лингвистической подготовки

Данная модель разработана на основе принципов педагогического моделирования, сформулированных в трудах В.Э. Штейнберга и характеризуется: направленностью на достижение цели – развитие коммуникативной креативности студентов; целостностью, т.к. все указанные блоки и подструктуры взаимосвязаны, имеют определенную смысловую нагрузку и работают на результат – повышение уровня развития коммуникативной креативности студентов технического вуза [10, с.103]. Модель содержит инвариативную часть (проблемно-постановочный и концептуальный блоки), которые создают предпосылки исследования и теоретико-методологическую основу. Вариативными компонентами являются технология организации учебного процесса (процессуальный блок), позволяющая выбирать, заменять, варьировать и дополнять механизмы эффективного развития данного качества,

учитывая индивидуальные и групповые особенности студентов, и содержание программы обучения (блок педагогических условий), дающее возможность корректировать глубину и порядок изучения модулей.

Разработанная блочно-логическая модель отражает особенности условий обучения студентов в техническом вузе, поэтапно раскрывает пути развития коммуникативной креативности студентов, позволяет варьировать методический инструментарий, обеспечивая эффективность образовательного процесса и определяя траекторию развития коммуникативной креативности студентов, что в совокупности позволяет улучшить педагогический процесс в целом.

Таким образом, спроектированная модель дает новые знания о структуре, наполнении и причинно-следственных связях измененной технологии обучения, а, следовательно, позволяет

повысить качество подготовки будущих специалистов в процессе их лингвистической подготовки.

Для обеспечения эффективного развития коммуникативной креативности студентов технического вуза в процессе лингвистической подготовки был выделен комплекс педагогических условий: развитие культурно-языковой интуиции, создание креативной образовательной среды, реализация междисциплинарной модульной программы «Креативная межкультурная коммуникация», которые в совокупности позволяют эффективно

развивать данное качество на занятиях по иностранному языку.

Результаты исследования. С целью проверки эффективности комплекса педагогических условий нами был проведен эксперимент на базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. В эксперименте участвовало 415 студентов 1 – 3 курсов технических направлений.

На рисунках 2, 3 в виде диаграмм представлены результаты комплексной оценки уровней развития коммуникативной креативности студентов экспериментальной и контрольной групп.

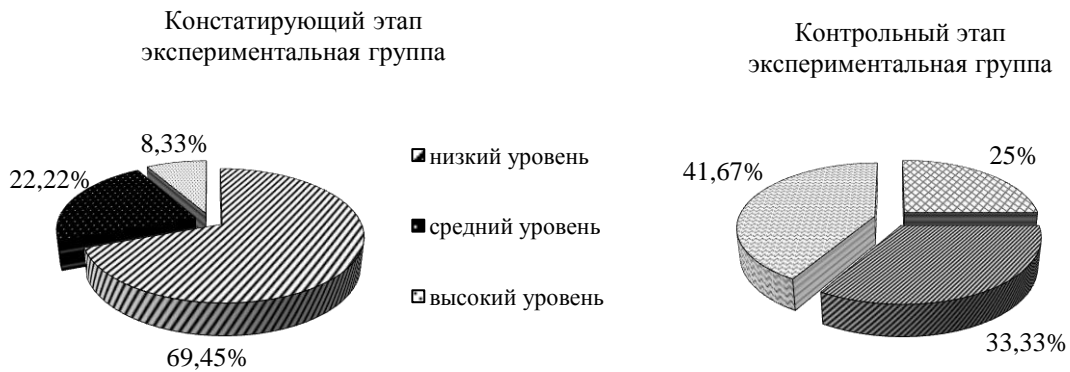


Рисунок 2. – Комплексная оценка уровня коммуникативной креативности студентов экспериментальной группы

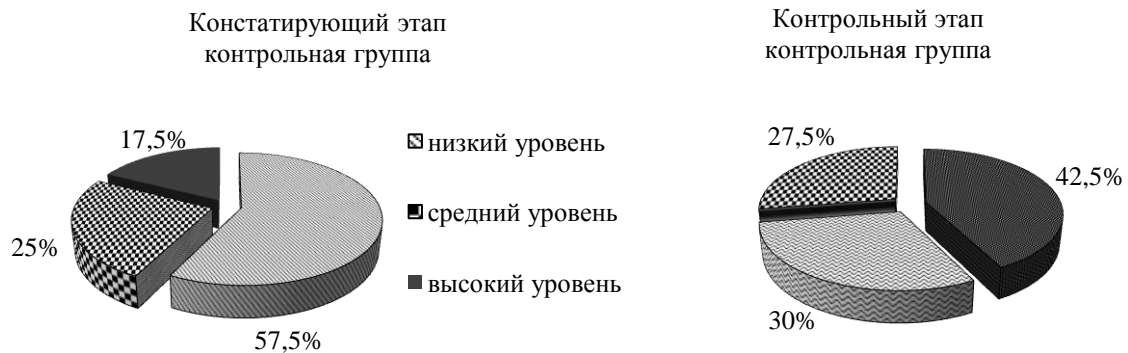


Рисунок 3. – Комплексная оценка уровня коммуникативной креативности студентов контрольной группы

Результаты диагностики уровня развития коммуникативной креативности на основе сопоставления показателей экспериментальной и контрольной групп свидетельствуют о повышении уровня данного качества у студентов экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой. С целью определения эффективности и достоверности педагогического эксперимента была проведена обработка результатов методами математической

статистики, а также применен критерий хи-квадрат (χ^2).

Положительные изменения в ходе эксперимента позволяют сделать вывод, что опытно-экспериментальная работа проведена успешно, а выделенный комплекс педагогических условий обеспечивает эффективность развития коммуникативной креативности студентов технического вуза и является достаточным.

Заключение. Развитие коммуникативной креативности студентов технического вуза в процессе лингвистической подготовки является в настоящее время одной из актуальных проблем, которая требует своей разработки на теоретическом и методическом уровнях. Это обусловлено как сложными процессами глобализации и интеграции мировых сообществ, так и непростой социокультурной ситуацией внутри нашей страны. В результате проведенного исследования нами уточнено понятие коммуникативной креативности, построена блочно-логическая модель ее развития, в которой

в виде взаимосвязанных блоков представлены подходы, принципы, методы и педагогические условия эффективного развития данного феномена у студентов технических вузов в процессе лингвистической подготовки.

Материалы исследования могут быть использованы в теории и практике профессиональной подготовки студентов высшей школы в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла с адаптацией к условиям конкретной образовательной организации, а также в институтах дополнительного образования.

Литература:

1. Алексеева Н.А. Формирование коммуникативной креативности будущего специалиста в процессе обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]: автореф. канд. псих. наук: 19.00.07 / Алексеева Наталья Александровна. - Н. Новгород, 2008. - 26 с. - Режим доступа: <http://www.scholar.ru/search.php>
2. Голованова А.А. Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности группового решения задач: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Голованова Анна Анатольевна. - Казань, 2003. - 147 с.
3. Лешер О.В., Сарапулова А.В. Развитие коммуникативной креативности студентов технического вуза в процессе межкультурной коммуникации (на примере дисциплины "Иностранный язык") [Электронный ресурс]: монография / О.В. Лешер, А.В. Сарапулова. - Магнитогорск: ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И. Носова", 2017. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM)
4. Осипова Т.Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Осипова Татьяна Юрьевна. - Томск, 2000. - 187 с.

5. Персикова Н.Т. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учебное пособие / Н.Т. Персикова. - М.: Логос, 2011. - 224 с.
6. Плужник И.Л. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе профессионального образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / И.Л. Плужник. - М.: Академия, 2003. - 272 с.
7. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / А.П. Садохин. - М.: КНОРУС, 2016 - 256 с.
8. Сарапулова А.В. Развитие коммуникативной креативности студентов технического вуза в процессе межкультурной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сарапулова Анна Владимировна. - Магнитогорск, 2014. - 230 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. - 2-е изд. - М.: Изд-во СЛОВО, 2010. - 264 с.
10. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика: монография / В.Э. Штейнберг. - М.: Народное образование, 2002. - 304 с.

References:

1. Alekseeva N.A. The formation of communicative creativity of a future specialist in the process of teaching foreign languages [Electronic resource]: author. Cand. crazy. Sciences: 19.00.07 / Alekseeva Natalya Aleksandrovna. - N. Novgorod, 2008. - 26 p. - Access mode: <http://www.scholar.ru/search.php>
2. Golovanova A.A. The communicative creativity of the subject as a factor in the effectiveness of group problem solving: Diss. ... cand. crazy. Sciences: 19.00.01 / Golovanova Anna Anatolevna. - Kazan, 2003. -- 147 p.
3. Lesher OV, Sarapulova A.V. The development of communicative creativity of students of a technical university in the process of intercultural communication (on the example of the discipline "Foreign Language") [Electronic resource]: monograph / O.V. Lesher, A.V. Sarapulova. - Magnitogorsk: FSBEI HE "MGU named after G.I. Nosov", 2017. - 1 electron. opt. disk (CD-ROM)
4. Osipova T.Yu. Psychological conditions for the development of communicative creativity in students of a technical university: Diss. ... cand. crazy. Sciences: 19.00.07 / Osipova Tatyana Yurevna. - Tomsk, 2000. - 187 p.

5. Persikova N.T. Intercultural communication and corporate culture: a training manual / N.T. Persikova. - M.: Logos, 2011. - 224 p.
6. Pluzhnik I.L. The formation of intercultural competence of students in the process of vocational education: textbook. manual for students of ped. Universities and systems qual. ped frames / I.L. Pluzhnik. - M.: Academy, 2003. - 272 p.
7. Sadokhin A.P. Introduction to the theory of intercultural communication: a training manual / A.P. Sadokhin. - M.: KNORUS, 2016. - 256 p.
8. Sarapulova A.V. The development of communicative creativity of students of a technical university in the process of intercultural communication: Diss. ... cand. ped Sciences: 13.00.08 / Sarapulova Anna Vladimirovna. - Magnitogorsk, 2014. - 230 p.
9. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication / S.G. Ter-Minasova. - 2nd ed. - M.: Publishing house of the WORD, 2010. - 264 p.
10. Steinberg V.E. Didactic multidimensional tools: theory, methodology, practice: monograph / V.E. Steinberg. - M.: Public education, 2002. - 304 p.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

УДК 372

Развитие комплексного навыка беглого чтения вслух в рамках курса смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе

Development of oral reading fluency in foreign language through a blended course in a non-linguistic university

Мартынова И.А., Самарский государственный экономический университет, miasseu9@gmail.com

Martynova I., Samara State University of Economics, miasseu9@gmail.com

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.018

Ключевые слова: смешанное обучение, беглость чтения вслух, предметно-языковое интегрированное обучение, английский язык для специальных целей, высшее образование.

Keywords: mixed learning, fluency in reading aloud, subject-language integrated learning, English for special purposes, higher education.

Аннотация. В настоящий период времени в неязыковых вузах назрела необходимость поиска сбалансированного и эффективного методического подхода, который мог бы одновременно вооружить студентов достаточными знаниями по предмету и иностранному языку. В качестве хорошо зарекомендовавшего себя с этой позиции подхода выступает предметно-языковое интегрированное обучение. Однако, обладая достаточно низким уровнем языковой подготовки, большая часть современных студентов сталкивается со значительными трудностями при обучении в подобном формате. Актуальность статьи обусловлена потребностью найти баланс между реальным уровнем владения иностранным языком студентами на начальном этапе обучения и требованиями, предъявляемыми к выпускнику вуза, зафиксированными в государственных стандартах высшего образования. Данная работа ставит своей целью верификацию результатов первой стадии долгосрочного педагогического эксперимента, проводимого с 2016 по 2019 год на базе Самарского государственного экономического университета. Результаты второго этапа эксперимента доказывают эффективность предложенного формата обучения иностранному языку в неязыковом вузе в части повышения эффективности формирования, развития и закрепления определенных навыков, необходимых не только для успешного усвоения предметно-языкового интегрированного курса, но также для развития мета-академических навыков у студентов на начальном этапе получения высшего образования.

Abstract. At the present period, there is a need to find a balanced and effective methodological approach that could equip non-linguistic students both with sufficient knowledge of the professional subject and foreign language. Content and language integrated learning approach has proven to demonstrate good results. However, having a fairly low level of language command, most students face significant difficulties in learning in this format. The relevance of the article is due to the need to find a balance between the real level of students' foreign language proficiency at the initial stage of training and the requirements for a university graduate, fixed in state standards of higher education. This work aims to verify the results of the first stage of a long-term pedagogical experiment conducted from 2016 to 2019 at the Samara State University of Economics. The results of the second stage of the experiment prove the effectiveness of the proposed format for teaching a foreign language in a non-linguistic university in terms of increasing the efficiency of the formation, development and consolidation of certain skills necessary not only for the successful mastering of a content and language integrated course, but also for the development of meta-academic skills in students at the initial stage of higher education.

Введение. За последние десятилетия значительно возросло значение, и расширились возможности высшего образования. Общеизвестно, что высшее образование представляет собой один из важнейших факторов, определяющих способность страны успешно конкурировать в условиях современной глобальной экономики, основанной на научных знаниях и инновациях. Чтобы упрочить свой вклад в повышение конкурентоспособности

страны, системе высшего образования необходимо укрепить свое положение, выстраивая международные академические и исследовательские связи и деловые отношения. Молодежи приходится сталкиваться с все возрастающей конкуренцией на рынке высококвалифицированных специалистов, с новыми требованиями к рабочим обязанностям, новым набором навыков, а также с новыми технологиями. Следовательно, подготовка

современного студента должна осуществляться на уровне, несравнимым с уровнем подготовки предыдущих десятилетий. Навыки владения иностранным языком позволяют студентам получить доступ к возможностям, предоставляемым высшим образованием международного уровня. Хорошее владение английским языком позволяет студентам сотрудничать и делиться результатами своих научно-практических изысканий с исследователями в своей области по всему миру. Кроме того, владение английским языком в настоящее время – это необходимость, позволяющая войти в определенное профессиональное сообщество и закрепиться в статусе эксперта.

Материалы и методы. Однако общий уровень владения английским языком среди выпускников средних школ зачастую оставляет желать лучшего. Причем, данное утверждение верно как для России, так и для Европы. По словам Д. Ласагабастера: «Евробарометры (опросы, проводимые от имени Европейской комиссии) постоянно показывают, что более половины европейских студентов заканчивают среднюю степень образования с неудовлетворительными знаниями в области иностранного языка» [1]. Необходимо также принять во внимание данные представленные в этом же исследовании и указывающие на то, что, не овладев в должной степени иностранным языком в школьные годы, в дальнейшем невелика вероятность того, что человек вернется к его изучению. В работе Фруминой и Уэста приводятся факты, доказывающие, что уровень владения английским языком у поступающих в высшие учебные заведения в России весьма низок, причем у многих студентов (возможно, у большинства) он соответствует уровню A1 или A2 по Европейской шкале уровней владения английским языком (CEFR) [2].

Существуют и другие барьеры, препятствующие преподавателям английского языка в университетах достигать целей, поставленных российскими федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). Например, поступившим выпускникам часто не хватает мета-академических навыков [3], вследствие чего страдает их способность справляться с изучением профессиональных предметов на уровне бакалавриата. Другим ключевым препятствием является недостаточное количество часов, выделяемых на изучение иностранного языка в неязыковых вузах. В большинстве случаев на это

в учебных планах университетов заложено в среднем 2 – 4 часа в неделю.

Все вышеперечисленные проблемы позволяют прийти к очевидному педагогическому заключению. Существует острая необходимость сбалансировать равновесие между слабой языковой подготовкой абитуриентов и конечными целями образования выпускников бакалавриата. В поисках компромисса и в попытке соответствовать реалиям современной экономики, которая предъявляет высокие требования к мобильности и возможности трудоустройства выпускников, российские университеты стремятся увеличить количество предметов, преподаваемых на английском языке. Университеты реализуют курсы, объединяющие содержательный аспект предмета с изучением языка, таким образом, реализуя технологию предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning (CLIL)). Предметно-языковое интегрированное обучение позволяет достичь желаемого компромисса, поскольку при данном подходе:

- от учащегося не требуется определенного уровня владения иностранным языком до начала курса;
- обучающийся получает профессиональные знания по предмету, одновременно осваивая иностранный язык;
- не требуется включать дополнительные часы в учебный план;
- формируется внутренняя мотивация к изучению иностранного языка.

В работе Гавриловой и Тростиной [4] утверждается, что применение предметно-языкового интегрированного подхода к обучению позволяет добиться желаемого эффекта синергии при подготовке высококвалифицированных специалистов в любой сфере деятельности. В данном исследовании CLIL рассматривается как современная стадия эволюции обучения английскому для специальных целей (ESP), который по-прежнему является основным подходом к преподаванию английского языка в неязыковых университетах России [5]. Применение подхода CLIL и его влияние на студентов и преподавателей высших учебных заведений получили положительные отзывы в странах Европы, Азии и Ближнего Востока [см. 6]. В России курсы на базе CLIL включены в учебные планы университетов Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Томска, Ижевска и Самары. Подробный обзор курсов CLIL в России представлен в работе Халыпиной [7]. В Самарском государственном экономическом

университете обучение студентов на базе методологии CLIL проводится на третьем курсе по предмету «Мировая экономика». На первом курсе студенты изучают язык в рамках традиционного курса ESP, что позволяет им подготовиться к усвоению предмета на иностранном языке. Для того, чтобы поддержать студентов с низким уровнем владения языком и повысить эффективность подготовки, в 2016 году был введен экспериментальный смешанный курс ESP. Для определения наиболее проблемных аспектов в знаниях и компенсации выявленных пробелов в процессе разработки курса учитывались результаты Национального исследования качества среднего образования (НИКО) и Единого государственного экзамена. Согласно данным вышеупомянутых мониторингов, самые низкие показатели наблюдаются при демонстрации беглости устной речи, причем как при устном высказывании, так и при чтении вслух. В поисках способа повышения эффективности беглости чтения вслух (БЧВ) была выдвинута гипотеза о том, что создание смешанного курса ESP сможет решить проблему неудовлетворительного владения навыками устного чтения на иностранном языке среди студентов неязыковых вузов.

Существует распространенное заблуждение, что беглое чтение вслух не относится к самым важным навыкам, необходимым для овладения языком. К сожалению, в соответствии со сложившимися методическими традициями чтению вслух долгое время не уделялось особого внимания [8]. Однако, не так давно ситуация начала меняться, и было доказано, что беглость чтения вслух, под которой понимается «умение читать связный текст быстро, точно и с естественной интонацией», является «прогностическим параметром понимания прочитанного» [9]. В работе Армбрустера и Осборна [10] утверждается, что «студенты, получившие более низкие оценки по показателям беглости, также продемонстрировали более низкие показатели понимания прочитанного». Таким образом, способность понимать прочитанное позволяет сделать достаточно точный прогноз общих и конкретных результатах освоения различных предметов студентами [11].

Сам процесс чтения включает в себя три взаимосвязанных процесса: процесс декодирования (распознавание и извлечение смысла из слов), семантико-синтаксический процесс (объединение информации, извлеченной из слов, в более крупные языковые единицы, используемые для понимания смысла текста), а

также процесс интеграции текста (сведение смысла текста в единое целое с привлечением фоновых знаний читателя для общей интерпретации и понимания текста) [12]. Белл и Перфетти [13] определяют чтение как «сложную когнитивную операцию, состоящую из комбинации процессов как низшего, так и высшего уровня». К процессам низшего уровня авторы относят процессы, связанные с распознаванием слов, включая визуальное распознавание букв и использование фонологической и орфографической информации. Процессы высшего уровня трактуются авторами как связывание текста воедино и достижение совокупного понимания целого. Для успешного декодирования необходимо устойчивое владение процессами более низкого уровня, поскольку невозможно достичь понимания текста, не владея навыками, имеющими решающее значение для функционирования процессов более высокого уровня понимания [14].

Общепринято деление языковых навыков на рецептивные (чтение и слушание) и продуктивные (письмо и говорение). Но навык устного чтения иногда называют вторичным или интегрированным репродуктивным навыком, который можно определить как «сочетание двух или более навыков в рамках коммуникативной задачи» [15]. Особая ценность этого навыка объясняется также его важностью для последующего развития навыка говорения. Беглое чтение вслух позволяет правильно артикулировать, добиваться выразительности и, плавно ускоряясь, не терять точности. Венендаал [9] называет просодию показателем высокого уровня владения навыком БЧВ, который демонстрирует правильность чтения, наряду с пониманием текста.

Устное чтение рассматривается как первый шаг в развитии навыка чтения и предшествует этапу чтения про себя [16]. Методистами в области обучения иностранному языку предпринимались многократные попытки найти способы максимизировать эффект развития навыка БЧВ. Чтение с сопровождением часто упоминается в числе наиболее эффективных методов обучения чтению вслух, которые могут быть использованы для развития беглости устного чтения [10]. Чтение с сопровождением может рассматриваться как форма своеобразной когнитивной «подстройки» [17] и объясняется, как возможность развить навык беглого чтения в тандеме с тем, у кого данный навык развит хорошо. На рисунке 1 приведены некоторые виды чтения с сопровождением.

Чтение с сопровождением	Хоровое (групповое) чтение
	Парное чтение
	Чтение с опорой на аудио
	Чтение с опорой на видео с субтитрами

Рисунок 1. – Варианты чтения с сопровождением

Задания на чтение с сопровождением обычно не представлены в традиционном курсе ESP. В условиях аудиторных занятий выполнение подобных упражнений осложняется слабой подготовкой студентов, поскольку аудиторное время уходит на формирование навыка декодирования, наряду с необходимостью выделять время для занятий другими видами деятельности. Однако, учебными планами российских вузов предусматривается возможность внеаудиторного автономного обучения студентов [18]. Утверждение о том, что внеаудиторная деятельность, в том числе предусматривающая применение ИКТ, является обязательной в высшем образовании [18], позволило предположить, что смешанная среда обучения поможет преподавателям найти золотую середину и внедрить чтение с опорой на аудио и видео в качестве дополнения к существующему основному курсу с целью повысить эффективность формирования, развития и закрепления навыка БЧВ.

Доступность технологий способствует

взаимодействию между преподавателями и студентами. С появлением цифровых технологий на них накладываются традиционные педагогические практики обучения [19]. В исследовании Айкиной и др. [20] продемонстрированы убедительные доказательства того, что применение смешанного обучения способно значительно расширить ограниченное количество академических часов по дисциплине «Иностранный язык» в базовом учебном плане неязыковых вузов.

В данной работе термины «электронное обучение», «смешанное обучение» используются взаимозаменяемо и относятся к методам обучения, которые сочетают в себе «наиболее эффективные методы аудиторного обучения и интерактивное сотрудничество в режиме онлайн, образующие целостную систему, функционирующую в постоянном взаимодействии» [21].

Преимущества смешанного обучения обобщены на рисунке 2 на основе данных, приведенных в работах [22-25].

Задания, интегрированные в электронную среду

- отличаются гибкостью и интерактивностью
- стимулируют развитие творческого мышления высшего порядка
- стимулирует внутреннюю мотивацию студентов и ответственность за учебные результаты
- привлекают внимание студентов
- способствуют обмену идеями, опытом и навыками
- способствуют развитию способностей к автономному обучению
- позволяют интегрировать управляемое автономное обучение в аудиторную деятельность
- оцениваются в электронной среде

Рисунок 2. – Преимущества смешанного обучения

Таким образом, объединение аудиторной деятельности с четко ориентированными заданиями, которые могут выполняться внеаудиторно и интегрированы в электронную среду, создает динамичную среду для обучения. Сочетание ESP-подхода с преимуществами смешанного обучения на платформе Moodle, предоставленной Самарским государственным экономическим университетом, позволило создать экспериментальный электронный курс

для студентов первого курса бакалавриата по направлению «Мировая экономика», нацеленный на повышение эффективности языковой подготовки у студентов с низким уровнем владения иностранным языком, а также с помощью концентрированной отработки навыка БЧВ призванный снять ряд трудностей, которые могут возникнуть у данных студентов в процессе предметно-языкового интегрированного обучения на старших курсах.

Методологический подход, используемый в данном исследовании, представляет собой смешанную количественно-качественную методологию, основанную на методах математической статистики, инструментах педагогической оценки и контент анализе интервью. Методика качественного исследования методов сбора данных с помощью интервью является наиболее распространенной в исследованиях, включающих ограниченную выборку [26]. Выборка исследования представляет собой 69 студентов третьего курса, изучающих предмет «Мировая экономика», преподаваемого в формате CLIL. Особый интерес для данного исследования представляет выборка из 48 студентов – участников первой стадии эксперимента, результаты которого описаны в работе [27]. Представляется необходимым дать краткие разъяснения по первой стадии исследования, проходившего в 2016 – 2017 учебном году. Из этих 48 студентов, прошедших предварительное тестирование и показавших уровень владения языком A1-A2, случайным образом были отобраны 24 участника экспериментальной группы, и 24 студента вошли

в контрольную группу. В контрольной группе обучение велось по традиционной методике ESP в рамках аудиторных занятий, экспериментальная группа обучалась в формате смешанного курса. В ходе исследования особое внимание уделялось развитию навыка беглого чтения вслух. Как показали результаты эксперимента, обучение БЧВ в формате смешанного курса подтвердило свою эффективность.

Результаты. В данной работе представлены результаты второй стадии исследования. Исследование было предпринято в попытке верифицировать результаты педагогического эксперимента и проследить устойчивость сформированного навыка БЧВ в процессе обучения иностранному языку в формате смешанного курса. Для достижения этой цели был проведен анализ диагностических тестов, которые студенты проходили по предметно-языковому интегрированному курсу в течение 2018–2019 учебного года. Необходимо уточнить, что в ходе тестирований акцент делался не на оценке знания языка, а на понимании предметного содержания. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Обобщенные данные по результатам анализа диагностических тестов по предметно-языковому интегрированному курсу за период 2018 – 2019 учебный год

Категория оцениваемых студентов	Средние результаты тестов по предмету в %, (n=100%)
Участники контрольной группы (входной уровень владения английским языком A1-A2)	40 – 68%
Участники экспериментальной группы (входной уровень владения английским языком A1-A2)	86 – 95%
Студенты, не принимавшие участия в первой стадии эксперимента (входной уровень владения английским языком B2 и выше)	60 – 100%

Таким образом, очевидно, что по сравнению со студентами из контрольной группы, студенты из экспериментальной группы (лучше владеющие навыком БЧВ) показали более высокие результаты. Интересно отметить, что результаты студентов экспериментальной группы попадают в диапазон результатов, продемонстрированных студентами, не принимавшими участия в первой стадии эксперимента (входной уровень владения английским языком B2 и выше), что указывает на общее повышение уровня владения языком у студентов экспериментальной группы.

Для того, чтобы выяснить, повлияла ли возможность изучения английского языка в формате смешанного курса, в общем, и отработка навыка БЧФ, в частности, на последующее обучение профессиональному предмету по методике CLIL был проведен контент-анализ

интервью студентов-участников экспериментальной группы (входной уровень владения английским языком A1-A2). По данному вопросу были получены следующие результаты: всего 48% опрошенных положительно оценивают возможности смешанного обучения, 3% отказались от ответа и 49% высказались негативно. Среди аргументов против смешанного обучения основным стала необходимость заниматься самостоятельно без контроля преподавателя, что свидетельствует о несформированной способности к автономному обучению. Однако, что касается оценки качества формирования навыка БЧВ, здесь результаты оказались парадоксальными, так как подавляющее большинство (97%) участников эксперимента однозначно положительно оценили способы отработки БЧВ, предлагаемые в рамках

электронного курса и признали значительное улучшение способности понимать устный текст на иностранном языке.

Заключение. Таким образом, результаты данного исследования оказались неоднозначными. Несмотря на эффективность смешанного режима обучения иностранному языку в неязыковом вузе, дающего студентам достаточную подготовку для дальнейшего восприятия курса CLIL а преподавателям – очевидное преимущество (экономия аудиторного времени), смешанное обучение не вызывает особого энтузиазма со стороны студентов. Вероятно, пройдет еще некоторое время, пока система общего среднего образования начнет уделять достойное внимание формированию навыков автономного обучения, чтобы студенты высших учебных заведений уже с первых курсов могли менее болезненно адаптироваться к системе требований вуза и не тратить времени на формирование этих навыков. Что касается устойчивости навыка беглости чтения вслух, без

развития которого невозможно качественное понимание студентами прочитанного, результаты данного исследования в полной мере подтверждают надежность результатов первой стадии педагогического эксперимента и не противоречат предположениям и данным отечественных и зарубежных исследований в данной области. В целом, исследование вносит свой вклад в научный поиск наиболее эффективных способов повышения уровня владения чтением. Сочетание смешанного подхода к обучению с материалами ESP представляет собой подход с достойными перспективами. Однако, признавая ограниченность выборки исследования, необходимым видится привлечение большего числа участников эксперимента в дальнейшем. В будущем также можно обратиться к изучению возможности осуществления подобного обучения в рамках обычной учебной программы, а не в экспериментальной обстановке.

Литература:

1. Lasagabaster D. English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings // *Innovation in language Learning and Teaching*. – 2011. – Т. 5. – № 1. – P. 3-18.
2. Frumina E., West R. Internationalization of Russian higher education: the English language dimension // *Moscow: British Council*. – 2012. – P. 23-35.
3. Аналитические материалы по результатам проведения Национального исследования качества основного общего образования в 5 и 8 классах по предмету «Английский язык» Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки.
4. Gavrilova E., Trostina K. Teaching English for professional purposes (EPP) vs content and language integrated learning (CLIL): The case of Plekhanov Russian University of Economics (PRUE) // *European Scientific Journal*. – 2014.
5. Тер-Минасова С.Г., Соловова Е.Н. Иностраный язык для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа научно-методического совета по иностранным языкам [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: //http://fgosvo.ru
6. Yang W. ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes // *ESP today*. – 2016. – Т. 4. – № 1. – P. 43-68.
7. Khalyapina L.P. Current trends in teaching foreign languages on the basis of CLIL // *Teaching Methodology in Higher Education*. – 2017. – Т. 6. – № 20. – P. 56-52.
8. Rasinski T.V., Paige D., Nageldinger J. Reading fluency: Neglected, misunderstood, but still critical for proficient reading // *Research-based practices for teaching Common Core literacy*. – 2015. – P. 143-160.
9. Veenendaal N.J. How fluency informs reading comprehension development: дис. – [SI: sn], 2016.
10. Armbruster B.B. Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3. – Diane Publishing, 2010.
11. Arnesen A. et al. Growth in oral reading fluency in a semitransparent orthography: concurrent and predictive relations with reading proficiency in Norwegian, Grades 2–5 // *Reading Research Quarterly*. – 2017. – Т. 52. – № 2. – P. 177-201.
12. Nassaji H. The role and importance of lower-level processes in second language reading // *Language Teaching*. – 2014. – Т. 47. – № 1. – P. 1-37.
13. Bell L.C., Perfetti C.A. Reading skill: Some adult comparisons // *Journal of Educational Psychology*. – 1994. – Т. 86. – № 2. – P. 244.
14. Breznitz Z. Fluency in reading: Synchronization of processes. – Routledge, 2006.
15. Read C. Integrating the skills // *At the Chalkface*. – 1985. – P. 72-74.
16. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – 2004.
17. Le Fevre D.M., Moore D.W., Wilkinson I.A. G. Tape-assisted reciprocal teaching: Cognitive bootstrapping for poor decoders // *British Journal of Educational Psychology*. – 2003. – Т. 73. – № 1. – P. 37-58.
18. Полякова Т.Ю. Основные направления развития системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах / Т.Ю. Полякова // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. – 2019. – № 1 (830).

19. Cope B., Kalantzis M. Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation // Ubiquitous learning. – 2009. – P. 3-14.

20. Aikina T.Y., Sumtsova O.V., Pavlov D.I. Implementing electronic courses based on Moodle for foreign language teaching at Russian technical universities // International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET). – 2015. – Т. 10. – № 3. – P. 58-61.

21. Krasnova T. A paradigm shift: blended learning integration in Russian higher education // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Т. 166. – P. 399-403.

22. Bozdoğan D. 13 Technology-enhanced CLIL classrooms // CLIL. – 2015. – P. 164.

23. De Santo M., De Meo A. E-training for the CLIL teacher: e-tutoring and cooperation in a Moodle-based community of learning // Journal of e-Learning and

Knowledge Society. – 2016. – Т. 12. – № 3.

24. Nicholas H., Ng W. Ubiquitous Learning and Handhelds // Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition. – IGI Global, 2009. – P. 2171-2176.

25. Ковалева Ю.Ю. Из опыта реализации электронно-модульного обучения иностранному языку студентов технического вуза / Ю.Ю. Ковалева // Редакционная коллегия: Г.В. Можаяева, канд. ист. наук. – 2016. – Т. 58. – № 8/3. – С. 58.

26. Bogdan R., Biklen S.K. Qualitative research for education. – Boston, MA: Allyn & Bacon, 1997.

27. Martynova, I.A.; Glukhov, G.V. Growth in oral reading fluency through ESP blended course: case study of Samara State University of Economics // 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2018 Volume 3.5 pp.377-384.

References:

1. Lasagabaster D. English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings // Innovation in language Learning and Teaching. - 2011. - Т. 5. - № 1. - P. 3-18.

2. Frumina E., West R. Internationalization of Russian higher education: the English language dimension // Moscow: British Council. – 2012. – P. 23-35.

3. Analytical materials based on the results of the National Study of the Quality of Basic General Education in grades 5 and 8 in the subject “English Language” Federal Service for Supervision of Education and Science.

4. Gavrilova E., Trostina K. Teaching English for professional purposes (EPP) vs content and language integrated learning (CLIL): The case of Plekhanov Russian University of Economics (PRUE) // European Scientific Journal. - 2014.

5. Ter-Minasova S.G., Solovova E.N. Foreign language for non-linguistic universities and faculties: a sample program of the scientific and methodological council on foreign languages [Electronic resource]. - 2009. - Access mode: // <http://fgosvo.ru>

6. Yang W. ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes // ESP today. - 2016. - Т. 4. - № 1. - P. 43-68.

7. Khalyapina L.P. Current trends in teaching foreign languages on the basis of CLIL // Teaching Methodology in Higher Education. - 2017. - Т. 6. - № 20. - P. 56-52.

8. Rasinski T.V., Paige D., Nageldinger J. Reading fluency: Neglected, misunderstood, but still critical for proficient reading // Research-based practices for teaching Common Core literacy. – 2015. – P. 143-160.

9. Veenendaal N.J. How fluency informs reading comprehension development: dis. - [Sl: sn], 2016.

10. Armbruster B.B. Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3. - Diane Publishing, 2010.

11. Arnesen A. et al. Growth in oral reading fluency in a semitransparent orthography: concurrent and predictive relations with reading proficiency in Norwegian, Grades 2–5 // Reading Research Quarterly. - 2017. - Т. 52. - № 2. - P. 177-201.

12. Nassaji H. The role and importance of lower-level processes in second language reading // Language Teaching. - 2014. - Т. 47. - № 1. - P. 1-37.

13. Bell L.C., Perfetti C.A. Reading skill: Some adult comparisons // Journal of Educational Psychology. - 1994. - Т. 86. - № 2. - P. 244.

14. Breznitz Z. Fluency in reading: Synchronization of processes. - Routledge, 2006.

15. Read C. Integrating the skills // At the Chalkface. - 1985. - P. 72-74.

16. Rogova G.V., Vereshchagina I.N. Methods of teaching English at the initial stage in educational institutions / G.V. Rogova, I.N. Vereshchagin. - 2004.

17. Le Fevre D.M., Moore D.W., Wilkinson I.A. G. Tape - assisted reciprocal teaching: Cognitive bootstrapping for poor decoders // British Journal of Educational Psychology. - 2003. - Т. 73. - № 1. - P. 37-58.

18. Polyakova T.Yu. The main directions of the development of the foreign language training system in non-linguistic universities / T.Yu. Polyakova // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. - 2019. - № 1 (830).

19. Cope B., Kalantzis M. Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation // Ubiquitous learning. - 2009. – P. 3-14.

20. Aikina T.Y., Sumtsova O.V., Pavlov D.I. Implementing electronic courses based on Moodle for foreign language teaching at Russian technical universities // International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET). – 2015. – Т. 10. – № 3. – P. 58-61.

21. Krasnova T. A paradigm shift: blended learning integration in Russian higher education // Procedia-Social and Behavioral Sciences. - 2015. - Т. 166. - P. 399-403.

22. Bozdoğan D. 13 Technology-enhanced CLIL classrooms // CLIL. - 2015. – P. 164.

23. De Santo M., De Meo A. E-training for the CLIL teacher: e-tutoring and cooperation in a Moodle-based community of learning // Journal of e-Learning and Knowledge Society. - 2016. – Т. 12. – № 3.

24. Nicholas H., Ng W. Ubiquitous Learning and Handhelds // Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition. - IGI Global, 2009. – P. 2171-2176.

25. Kovaleva Yu.Yu. From the experience of implementing electronic-modular teaching a foreign language to students of a technical university / Yu.Yu. Kovaleva // Editorial board: G.V. Mozhaeva, Cand. East. sciences. - 2016. - Т. 58. - № 8/3. - P. 58.

26. Bogdan R., Biklen S.K. Qualitative research for education. - Boston, MA: Allyn & Bacon, 1997.

27. Martynova, I.A., Glukhov G.V. Growth in oral reading fluency through ESP blended course: case study of

Samara State University of Economics // 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2018 Volume 3.5 pp.377-384.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

Принципы создания рабочей программы по иностранному языку при предметно-языковом интегрированном обучении в медицинском вузе

Principles of creating a work program in a foreign language for integrated subject-language education in a medical university

Кузнецова Е.Б., Ярославский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, katerinachandes@gmail.com

Kuznetsova E., Yaroslavl State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Yaroslavl (Russia), katerinachandes@gmail.com

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.019

Ключевые слова: интегрированное обучение, иностранный язык, предметно-языковое обучение, врач, медицинский работник, компетенция, профессиональная коммуникация, английский язык, университет, медицина.

Keywords: integrated learning, foreign language, content-language learning, doctor, medical worker, competence, professional communication, English, university, medicine.

Аннотация. Цель нашего исследования – это составление рабочей программы по дисциплине «иностраный язык» в медицинском вузе для формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих врачей с использованием предметно-языкового интегрированного подхода. Автор статьи выдвигает предположение о том, что эффективным способом овладения общепрофессиональной компетенцией в области иностранного языка медицинских работников за короткое время в наши дни становится Content Language Integrated Learning или предметно-языковое интегрированное обучение. По нашему мнению, использование предметно-языкового интегрированного обучения позволяет будущим специалистам, чья профессия не связана с иностранным языком, научиться использовать его для достижения профессиональных целей, а не изучать как систему, без практического использования.

Решение поставленных задач осуществлялось с применением различных методов научного исследования, основные из которых – эмпирический (метод экспериментальной проверки разработанной рабочей программы на основе предметно-языкового интегрированного обучения) и дескриптивный (описание и вербальная фиксация полученных результатов). Описав принципы составления рабочей программы на основе предметно-языкового интегрированного обучения, мы разработали примерный план практического занятия по иностранному языку, тема которого соответствует одной из изучаемых тем клинической дисциплины студентов медицинского вуза – «Основы ухода за больными терапевтического профиля». Для удобства восприятия приводится описание плана с указанием этапов занятия и временем, которое отводится на каждый из них.

Способы оценки достигнутых результатов обучения и сами результаты представлены в разделе «Выводы» в виде таблицы определения рейтинга качества знаний студентов по определённой теме. Полученные результаты позволяют утверждать, что предметно-языковое интегрированное обучение способствует овладению компетенцией, прописанной в Федеральном государственном стандарте в условиях недостаточного количества времени, отведённого дисциплине «иностраный язык» в неязыковом вузе и предъявляемых требований к практическому применению иностранного языка.

Abstract. The goal of our research is to develop a work program for the “foreign language” discipline at a medical university for the formation of foreign language communicative competence of future doctors using a subject-language integrated approach. The author of the article makes the assumption that Content Language Integrated Learning or subject-language integrated learning becomes an effective way to master the general professional competence in the field of a foreign language of medical workers in a short time. According to our opinion, the use of subject-language integrated learning allows future specialists, whose profession is not connected with a foreign language, to learn how to use it to achieve professional goals, and not to learn as a system, without practical use.

The solution of the tasks set was carried out using various methods of scientific research, the main of which is the empirical (experimental verification method of the developed work program based on the subject-language integrated learning) and the descriptive (description and verbal fixation of the results). Having described the principles of drawing up a working program on the basis of the subject-language integrated approach, we developed a rough plan for a

practical lesson in a foreign language, the topic of which corresponds to one of the studied subjects of the clinical discipline of medical students - "Basics of nursing care for patients with a therapeutic profile". For convenience of perception, a description of the plan is given, indicating the stages of the lesson and the time allotted to each of them.

Methods for assessing the achieved learning outcomes and the results themselves are presented in the Conclusions section in the form of a table for determining the quality rating of students' knowledge on a particular topic. The results obtained allow us to assert that subject-language integrated learning contributes to mastering the competence prescribed in the Federal State Educational Standard in conditions of insufficient amount of time allocated to the "foreign language" discipline in a non-linguistic university and the requirements for the practical use of a foreign language.

Введение. Исходя из содержания уже существующих проанализированных нами рабочих программ по иностранному языку медицинских вузов, курс изучения данной дисциплины длится в среднем 4 семестра, также иностранный язык изучается и в ординатуре, аспирантуре [1]. Согласно Федеральному государственному стандарту специальности 31.05.02 «Педиатрия» (приказ №853 от 17 августа 2015 года), будущий врач должен иметь сформированную общепрофессиональную компетенцию «готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-2)». Также, согласно примерной программе «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, разработанной под руководством С.Г. Тер-Минасовой, положения и принципы которой взяты нами за основу при составлении собственной рабочей программы по иностранному языку для студентов медицинского вуза, будущий врач должен знать иностранный язык и владеть иноязычной коммуникативной компетенцией (мы приравниваем её к ОПК 2 специальности 31.05.02) на уровне A2+ - B1+ (согласно классификации Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR) [2]. Это – повышенный уровень согласно примерной программе Тер-Минасовой, так как исходный уровень ИКК студентов-медиков - A1 – A2+ (результаты получены нами после проведения так называемого “Placement Test” – вступительного теста). Однако, как показывает практика, не все обучающиеся 2 курса достигают данного уровня.

Материалы и методы исследования. Предположив, что успешному формированию иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в вузе может способствовать реализация идей предметно-интегрированного языкового обучения, мы в сотрудничестве с преподавателями кафедры пропедевтики внутренних болезней Ярославского государственного медицинского университета (ЯГМУ) приступили к составлению рабочей программы по иностранному языку.

Решение поставленных задач и проверка гипотезы осуществлялись с применением следующих *методов* научного исследования:

- анализа теоретических и экспериментальных данных общей педагогики, теории и практики обучения иностранным языкам;
- предметно-содержательного анализа Федерального государственного стандарта третьего поколения специальности «Педиатрия»;
- практический – создание рабочей программы на основе подхода предметно-языкового интегрированного обучения;
- эмпирический – экспериментальной проверки разработанной рабочей программы на основе подхода предметно-языкового интегрированного обучения;
- анализа качества результатов эксперимента;
- дескриптивный – описание и вербальная фиксация полученных результатов.

Как подсказывает практика зарубежных педагогов, Content Language Integrated Learning или предметно-языковое интегрированное обучение – это эффективный способ освоения общепрофессиональной иноязычной коммуникативной компетенции за короткое время. Термин был введён Дэвидом Маршем (Университет Ювяскюля, Финляндия) в 1994 году: «Content Language Integrated Learning имеет отношение к ситуациям, в которых учебные предметы или часть учебных предметов изучается на иностранном языке и имеет двойную цель изучить предмет, применяя при этом иностранный язык».

Результаты исследований. Реализовав организационно-педагогические условия формирования компетенции (внедрение рабочих программ на основе предметно-языкового интегрированного обучения), мы предоставили обучающимся возможность овладеть профессиональным иностранным языком по схеме, основанной на концепции предметно-языкового интегрированного обучения, – «4Cs» [3].

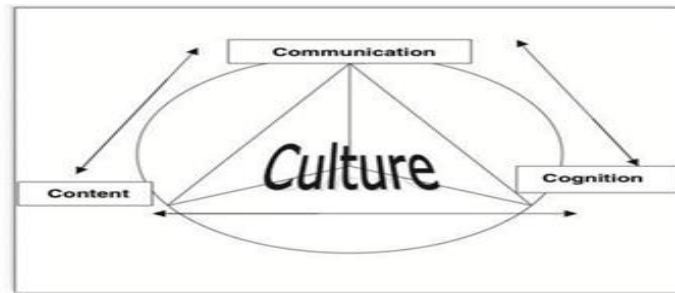


Рисунок 1. – Схема 4Cs

Эта схема отличается от других образовательных языковых методологий, поскольку основное внимание уделяется не языковой учебной программе, а подчеркивается содержание (темы, предмета). Более того, принцип данной схемы фокусируется на взаимосвязи между содержанием (предметом), коммуникацией (языком), познанием (мышлением) и культурой (осознанием перспективы) [4].

Мы предполагаем, что данная схема коррелирует с такими субкомпетенциями иноязычной коммуникативной компетенции, как лингвистическая, прагматическая, стратегическая и социокультурная [5].

Процесс создания рабочей программы с использованием предметно-языкового интегрированного обучения необходимо начинать с анализа потребностей обучающихся и соответствия требованиям Федерального государственного стандарта, включающего интервью, анкетирование и письменный тест, для оценки уровня знания студентами иностранного (английского) языка, и языковых навыков. Таким образом, мы получаем возможность установить, какие виды помощи нужны студентам-медикам,

участвующим в изучении дисциплины (курса), чтобы чувствовать уверенность и достигать целей курса [6].

Главная профильная медицинская дисциплина, изучаемая студентами-педиатрами на 1 курсе, – это «Основы ухода за больными терапевтического профиля» (проведение диспансеризации, вакцинация и пр.). Следовательно, список тем практических занятий в разработанной рабочей программе должен иметь такую же направленность и последовательность. Ниже представлен план занятия из приложения рабочей программы по иностранному языку для специальности «Педиатрия», разработанный совместно с преподавателями кафедры «Пропедевтики внутренних болезней» Ярославского государственного медицинского университета (ЯГМУ) Виноградовым А.А., Емануйловым В.И. из части рабочей программы «Методические указания для преподавателей» [9], см. рисунок 2.

Уместно проводить оценку результатов обучения с помощью анкетирования, письменного и устного опроса, специальной таблицы [10].

Методические рекомендации для преподавателей

Занятие №5

Тема: «Вирусология, вакцинация и профилактика».

Актуальность темы и мотивация к изучению темы (мотивационный блок): профессиональная деятельность с использованием иностранного языка – обязательное в современных условиях средство ведения практической и научно-исследовательской работы в области лечебного дела [7].

Цель занятия:

- 1) Создать условия для освоения материалов темы;
- 2) Изучить основные факты о вирусных инфекциях и процессе вакцинации; меры профилактики; оценку, диагностику и лечение кори, эпидемического паротита, краснухи и ветряной оспы; примеры медицинских случаев, дифференциальной диагностики и клинических проявлений [8].

Задачи:

1. Активизировать навыки устной речи студентов по теме: «Вирусология, вакцинация и профилактика».
2. Развивать у студентов навыки аудирования.
3. Отработать у студентов навыки чтения.

Формируемые компетенции ОПК-2

Место проведения занятия: учебная комната

Продолжительность занятия 2 часа

План занятия:

По плану занятие делится на несколько частей, включающих обязательно введение/речевую зарядку (20 мин), основную часть (которая может подразделяться на подэтапы в зависимости от специфики изучаемой темы (50 мин), закрепление (15 мин), подведение итогов/оценку (5 мин).

Рисунок 2. – Пример плана занятий из части рабочей программы «Методические указания для преподавателей»

Таблица 1. – Таблица определения рейтинга качества знаний по теме «Вирусология, вакцинация и профилактика»

Обучающийся Факультет Курс Группа Оценивающий преподаватель	Содержание: Понимание задачи Объяснение задачи Обоснованность метода (ухода, профилактики или лечения) Корректность ответа, приводящего к пониманию	Коммуникация: Качество методов Манипуляции Процедуры Лечение	Познание: Решения, принятые по ходу работы Изменения в методе Объяснения (устные или письменные)
Задание 1 ВИПД (Вопрос Исследование Применение Другое)	Принять профилактические меры против распространения вирусной инфекции	Провести вакцинацию против вируса	Объяснить преимущества вакцинации, результат вакцинации
Задание 2 ВПИД (и т.д.)			
Общий рейтинг	1. Полное непонимание 2. Частичное непонимание 3. Понимание 4. Обобщение, применение, перенесение	1. Неприемлемый метод 2. Уместный метод 3. Адекватный метод 4. Эффективный метод	1. Нет доказательств обоснованного принятия решения 2. Обоснованное принятие решения возможно 3. Обоснованные решения определённо присутствуют 4. Обоснованные решения продемонстрированы
Комментарии			

Факт единичного проявления показателей (начиная с пункта 2) фиксируется знаком “+”. Общее количество коммуникативных проявлений определяется в %, где 60% – 75% – низкий уровень коммуникативной компетенции, 76% – 90% – средний уровень, 91% – 100% – высокий, соответственно, процентное выражение рейтинга таких показателей как «Полное непонимание», «Неприемлемый метод», «Нет доказательств обоснованного принятия решения» находится в пределах от 1% до 59% и свидетельствует об отсутствии сформированной коммуникативной компетенции.

Заключение. Можно сделать вывод о том, что использовать предметно-языковое интегрированное обучение для эффективности

формирования общепрофессиональной коммуникативной компетенции у будущих врачей при обучении иностранному языку целесообразно, так как в условиях ограниченного времени обучения (4 семестра) основное внимание уделяется не языковой учебной программе, а подчеркивается содержание (темы, предмета). Концепция схемы 4S очень удобна именно потому, что она связывает воедино теорию (уже изученную ранее, в школе или колледже) и практику – реальное использование языка для решения задач в работе врача. Таким образом, достигается цель обучения – формирование коммуникативной компетенции (или ОПК-2).

Литература:

1. Кузнецова Е.Б. Предметно-языковое интегрированное обучение в обучении английскому языку будущих врачей / Е.Б. Кузнецова // Перспективы развития науки и образования. - 2017. - Т. 1. - № 12-1(28). - С. 79-80.

2. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов [Электронный ресурс]; науч. ред. проф. С.Г. Тер-Минасова; примерная программа. - М.: Министерство образования и науки, 2009. – 23 с. –

Режим доступа: http://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgldoc/language_pr1.pdf

3. О международных языковых стандартах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cambridgeenglish.org.ru/exams-and-tests/cefr/>

4. Marsh D., Langé G. Using Languages to Learn and Learning to Use Languages [Электронный ресурс]. [Using Languages to Learn and Learning to Use Languages]. Milan, TIE-CLIL, 2000, 16 p. – Режим доступа: <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1uk.pdf>

5. Odlin, T. Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning [Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning]. Cambridge, Cambridge University Press, 1989, 455 p.

6. Van Ek, J.A. Objectives for foreign language learning, Volume: I, Scope [Objectives for foreign language learning, Volume: I, Scope]. Strasbourg, Council of Europe Publications, 1986, 544 p.

7. Coyle D., Hood P. Marsh D. *CLIL: Content and language integrated learning* [CLIL: Content and language integrated learning]. Cambridge, Cambridge University Press, 2010, 184 p.

8. Marsh, David (eds.) (2002): *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight*

potential. Strasbourg: European Commission [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://clilcd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ekwp4udVLFQ%3D&tabid=947&language=en>

9. Dalton-Puffer C. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* [Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms]. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 2010. - 544 p.

10. Llinares A., Morton T. Whittaker R. *The roles of language in CLIL* [The roles of language in CLIL]. Cambridge, New York, Cambridge University Press, 2012. - 354 p.

References:

1. Kuznecova E.B., “Subject-language integrated training in teaching the future doctors English language”, *Perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya*, vol. 1, no. 12-1(28), pp. 79-80.

2. Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2009), “Foreign Language” for non-linguistic universities and faculties”, available at: http://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgd/doc/language_pr1

3. Cambridge Assessment English (2020), “About international language standards”, available at: <http://www.cambridgeenglish.org.ru/exams-and-tests/cefr/>

4. European Centre for Modern Languages (2020), “Using Languages to Learn and Learning to Use Languages”, available at: <http://archive.ecml.at/index.html>

5. Odlin, T. (1989), *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

6. Van Ek, J. A. (1986), *Objectives for foreign language learning, Volume: I, Scope*, Council of Europe Publications, Strasbourg, France.

7. Coyle, D., Hood, P. Marsh, D. (2010), *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

8. The European Conference on Machine Learning and Principles and Practice of Knowledge Discovery in Databases (2019), “CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential”, available at: <http://clilcd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ekwp4udVLFQ%3D&tabid=947&language=en>

9. Dalton-Puffer, C. (2010), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, John Benjamins, Amsterdam, USA.

10. Llinares, A., Morton, T. Whittaker, R. (2012), *The roles of language in CLIL*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, UK, USA.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

Профессионально-прикладная физическая подготовка как средство мотивации студентов-медиков к занятиям физической культурой

Professional and applied physical training as a means of motivating medical students to be engaged in physical culture

Фалалеев В.В., Казанский государственный медицинский университет, vladislav.falaleev@yandex.ru

Falaleev V., Kazan State Medical University, vladislav.falaleev@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.020

Ключевые слова: мотив, мотивация учения, физическая культура, профессионально-прикладная физическая подготовка.

Keywords: motive, motivation of teaching, physical culture, professional and applied physical training.

Аннотация. В данной статье отражены результаты исследования мотивации учения студентов-медиков, которое проводилось в Казанском государственном медицинском университете с участием в нем 275 человек, и раскрыта сущность понятий «Мотив», «Мотивация», «Мотивационная сфера», а также дана краткая характеристика курса «Физическая культура» в системе подготовки студентов-медиков. Исследование проводилось с применением таких диагностических методов, как беседа, наблюдение, анкетирование.

По результатам исследования предложен перечень средств физической культуры, позволяющих повысить уровень мотивации учения, а также развить и воспитать необходимые для достижения успеха в будущей профессиональной деятельности физические и морально-волевые качества студентов-медиков.

Актуальность исследования обусловлена тем, что развитие мотивации учения способствует повышению качества обучения и усвоения знаний.

Abstract. This article reflects the results of a study of the motivation of teaching medical students, which was conducted at the Kazan state medical University with the participation of 275 people, and reveals the essence of the concepts of "Motive", "Motivation", "Motivational sphere", as well as a brief description of the course "Physical culture" in the system of training medical students. The study was carried out using such diagnostic methods as conversation, observation, and questioning.

According to the results of the study, a list of physical culture tools is proposed that allows increasing the level of motivation for teaching, as well as developing and educating the physical and moral-volitional qualities of medical students that are necessary for achieving success in future professional activities.

The relevance of the study is due to the fact that the development of teaching motivation contributes to improving the quality of teaching and learning.

Введение. Студенчество – часть молодежи, основной деятельностью которой, является учебная деятельность, направленная на овладение знаниями и способами их получения. Но не все студенты в полной мере осуществляют эту деятельность, слабо осознавая потребность в этих знаниях и не испытывая большого желания учиться. Эту ситуацию можно изменить применением различных средств, способствующих развитию мотивации учения – «системы целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, сознательно относиться к учению» [1]. Потребности отражаются в сознании в виде

образов. Образы, побуждающие человека к определенному поведению и отражающие объекты удовлетворения потребностей, называются мотивами. Мотив – это осознанная потребность. Потребности являются источником активности человека, а мотив выражает направление этой активности, которая может быть различной по характеру и степени интенсивности. Для осуществления успешной учебной деятельности студенты на занятиях (в т.ч. физической культурой) в вузах должны проявлять активность, т.к. процесс обучения невозможен, если они будут пассивны. «Все наши замыслы, все поиски и построения превращаются

в прах, если нет у ученика желания учиться», – писал в своей книге «О воспитании» В.А. Сухомлинский [8].

Высшие учебные заведения Министерства здравоохранения Российской Федерации имеют целью обеспечение подготовки высококвалифицированных специалистов для учреждений здравоохранения. Следовательно, именно студенты данных вузов должны сознательно относиться к занятиям физической культурой, лучше других понимать всю их значимость для организма человека. Ведь даже Фестиваль спорта студентов медицинских и фармацевтических вузов Российской Федерации проходит под девизом «Физическая культура и спорт – вторая профессия врача».

В системе подготовки студентов-медиков физическая культура должна способствовать укреплению здоровья и поддержанию высокого уровня функциональной дееспособности организма, скорейшему восстановлению работоспособности в процессе обучения, что повысит уровень освоения учебного материала. Физическая культура должна противодействовать влиянию неблагоприятных факторов будущей трудовой деятельности в системе здравоохранения и развитию профессиональных заболеваний. Хорошая физическая подготовленность студентов расширяет их возможности для соответствующей адаптации и овладения новыми профессиональными качествами.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что развитие мотивации учебной деятельности способствует повышению качества обучения и усвоения знаний, что является главной целью процесса обучения, а также удовлетворению потребности общества в крепком здоровье и гармоническом развитии подрастающего поколения.

Методы и организация исследования. Исследование мотивации учения студентов-медиков было проведено на базе Казанского государственного медицинского университета с применением метода анкетирования (анкеты-шкалы). В нем приняли участие 275 студентов 1 –

5 курсов без деления их по направлению подготовки.

Шкалирование – система вопросов и перечень готовых вариантов ответов на эти вопросы, следует выбрать наиболее подходящий и оценить в баллах правильность каждого из них. Шкалирование дает возможность количественно обработать полученный материал и позволяет быстро получить данные об исходном состоянии мотивации учения в целом и у каждого студента в отдельности. Проводя время от времени шкалирование, можно более точно, чем при простом наблюдении, заметить сдвиги в развитии мотивации обучающихся и по этим изменениям судить об эффективности развития мотивационной сферы. Данные шкалирования затем уточняются другими методами: наблюдением, беседой и т.д.

Применение диагностических методов позволяет на научной основе осуществлять процесс обучения и формирования мотивации учебной деятельности.

Процедура исследования мотивации учения при помощи шкалирования состоит в том, что студентам предлагается бланк, в который они записывают свои ответы на предлагаемые вопросы в виде символов (05 – уверенно «да»; 04 – больше «да», чем «нет»; 03 – не уверен, не знаю; 02 – больше «нет», чем «да»; 01 – уверенно «нет»).

Для обработки данных шкалирования необходимо сложить все цифры в каждой строке. Всего четыре строки, что соответствует четырем уровням мотивации (Гребенюк, 1983). Та строка, в которой получится наибольшая сумма, будет соответствовать имеющемуся у данного студента уровню мотивации. Верхней строке соответствует первый (низкий) уровень, нижней – четвертый (высокий) уровень мотивации.

Результаты исследования. Анализ двух вариантов ответов: «Активно работаю на занятиях, потому что «Физическая культура» очень нужный для меня предмет» и «Занимаюсь, потому что знания по предмету «Физическая культура» необходимы для моей профессии» из анкеты «Шкалирование мотивации учения» (Гребенюк, 1983) представлен в таблице 1.

Таблица 1. – Анализ анкеты «Шкалирование мотивации учения»

Ответ	уверенно «да»	больше «да», чем «нет»	не уверен, не знаю	больше «нет», чем «да»	уверенно «нет»
«Активно работаю на занятиях, потому что «Физическая культура» очень нужный для меня предмет»	24.7%	36.0%	14.2%	15.3%	9.8%
	60.7%			25.1%	

Продолжение таблицы 1

«Занимаюсь, потому что знания по предмету «Физическая культура» необходимы для моей профессии»	12.0%	29.8%	20%	21.1%	17.1%
	41.8%			38.2%	

Как видно из таблицы, студенты-медики осознают важность для себя курса «Физическая культура», но при этом у некоторых из них снижено понимание его значимости для будущей профессиональной деятельности. Такая ситуация является типичной для учебных заведений. Следовательно, необходимо повышение уровня мотивации учебной деятельности и интереса к занятиям. Это возможно достичь, преподнося студентам курс «Физическая культура» как значимый для них, необходимый для их успешной учебной и трудовой деятельности. Для этого в рамках данного курса необходимо уделять достаточно внимания профессионально-прикладной физической подготовке, т.е. подготовке студентов к их профессиональной деятельности с использованием средств физической культуры и спорта, например, закаливанию, плаванию, туризма и элементов единоборств.

Подготовка к будущей профессиональной деятельности, наряду с приобретением необходимых знаний, умений и навыков, требует от студентов-медиков физической подготовки, обеспечивающей им высокую производительность труда. Содержание физической культуры определяется с учетом особенностей этого труда.

Деятельность врача характеризуется сочетанием умственного и физического труда с нагрузкой на отдельные части тела и функции организма и требует большого напряжения центральной нервной системы.

Анализ передового педагогического опыта и собственной практики позволяет определить некоторые эффективные средства физической культуры для включения их в программу физической подготовки студентов-медиков.

Одним из основных разделов физической культуры студентов-медиков, способствующих развитию важных физических качеств и двигательных навыков, от которых зависит успех в процессе овладения избранной профессией, является профессионально-прикладная гимнастика. На занятиях профессионально-прикладной гимнастикой формируются прикладные умения и навыки правильно ходить, бегать, прыгать, переползать, влезать на шесты и канаты, преодолевать препятствия, переносить тяжести и т.п. Для этого применяются различные

упражнения на гимнастической стенке, скамейке, лестнице, гимнастическом бревне, шестах, канатах и других снарядах, а также опорные и неопорные прыжки.

Профессионально-прикладная физическая подготовка способствует выработке у студентов устойчивости к неблагоприятным воздействиям внешней среды (закаливание). Закаливание – обязательный элемент физического воспитания, представляющий собой систему использования факторов внешней среды для повышения сопротивляемости организма к простудным и инфекционным заболеваниям. Это достигается во время занятий на открытом воздухе, туризмом, плаванием на открытой воде, в бассейне и т.д.

Важным средством физического воспитания и активного отдыха на природе является туризм. В туристских походах закаляется организм, развиваются физические качества, приобретаются жизненно важные прикладные умения и навыки (ориентирование на незнакомой местности, преодоление естественных препятствий и т.д.). Сегодня требования и нормы по туризму предусмотрены Всероссийским физкультурно-спортивным комплексом (ВФСК) «Готов к труду и обороне» («ГТО»), начиная с III ступени.

Одним из наиболее эффективных прикладных средств оздоровления и физического воспитания, наряду с туризмом входящее во ВФСК «ГТО», является плавание.

Хорошая физическая подготовленность студентов расширяет их возможности для соответствующей адаптации и овладения новыми профессиональными качествами.

Наряду с развитием физических качеств, необходимо воспитывать волевые качества, психическую устойчивость, самообладание, внимание, оперативное мышление, которые позволят принимать правильные решения и грамотно действовать в экстремальных ситуациях. Этому способствуют занятия физической культурой с элементами единоборств, например, бокса, кикбоксинга и самбо. Соревнования по боксу, кикбоксингу и самбо входят в программу Спартакиады студентов вузов, в которых наряду с мужчинами принимают участие и женщины. Кроме того, борьба самбо входит в комплекс «ГТО».

Бокс, кикбоксинг и самбо относятся к сложным ситуативным видам единоборств, в

процессе которых занимающиеся выполняют самую различную нагрузку по силе, скорости, по сложности координации движений. Все это определяет важность единоборств как средств физического воспитания.

«Бокс – это отличное средство моральной и физической подготовки, развивающее тактическое мышление. Занятия боксом тренируют нервную систему: совершенствуется вестибулярный аппарат, улучшается координация движений, повышается лабильность нервной системы. Улучшение функций нервной системы проявляется в увеличении быстроты двигательной реакции и действий, в большей остроте восприятия, возросшей внимательности, уравновешенности и сдержанности» [9].

Кикбоксинг – вид спортивного единоборства, включающий в себя технику классического бокса, обогащенную ударами ногами и способами защит от них.

Дальнейшее улучшение функций нервной системы и координации движений происходит за счет активного включения в работу ног, так как необходимо сочетать удары руками с ударами ногами, сохраняя при этом равновесие и контроль за своими действиями и действиями соперника.

Все лучшее и целесообразное из народных видов борьбы и систем самозащиты впитала в себя борьба самбо, включающая в себя борьбу стоя, в партере и лежа, захваты за руки, ноги, шею и одежду, подсечки, подножки, зацепы, болевые приемы на руки и ноги. Самбо развивает силу, силовую выносливость и другие физические качества.

Кроме боевого применения, самбо имеет большое прикладное значение для повседневной жизни и трудовой деятельности. Так в зимнее время возрастает количество переломов костей при падениях на улице. Овладев приемами самостраховки при падении, человек с меньшей степенью вероятности получит серьезную травму, поскользнувшись на льду. На занятиях физической культурой с элементами самбо студенты проводят различные захваты за тело и одежду партнера, а также поднимают его. При этом происходит развитие тех мышц, которые в случае необходимости помогут перенести или перетащить волоком пострадавшего (раненого). Сильные пальцы помогут тащить пострадавшего, ухватившись за элементы его одежды или снаряжения, дадут возможность крепко и долго держать края плащ-палатки, на которой будет находиться эвакуируемый пострадавший, тренированные спина и ноги будут способствовать продолжительному движению с

пострадавшим при различных способах переноски.

Большая часть предложенных средств применялась автором на уроках физической культуры в школе и применяется сейчас на занятиях физической культурой в Казанском ГМУ, принося только положительные результаты. Это подтверждается результатами наблюдения за студентами на занятиях, а также бесед с ними. В одной из бесед после занятия, на котором изучались способы самостраховки при падении, студентка N, получившая полтора года назад травму позвоночника при падении на улице, сказала: «Если бы тогда я знала как правильно падать, то не получила бы такую серьезную травму». Такое высказывание подтверждает правильность выбора нами средств. На этом примере видно, что обучающиеся начинают лучше понимать нужность для себя получаемых на занятиях физической культурой знаний, умений и навыков, так как они способны приносить очевидную пользу, что приводит к осознанию потребности у студентов получать больше подобных знаний, а осознанная потребность – это мотив. И как было изложено выше, потребности являются источником активности человека, значит студенты на занятиях физической культуры будут проявлять больше активности. Но следует отметить, что процесс обучения в вузе – это процесс взаимодействия студента и педагога, роль которого в этом процессе трудно переоценить.

Чтобы студенты любили предмет и показывали по нему высокий уровень знаний, умений и навыков, педагогу, необходимо самому любить этот предмет, постоянно расширять круг своих знаний в различных областях. Кроме того, ему необходимо владеть множеством различных методов и методик преподавания своего предмета. «Талантливую, творческую, увлеченную, активную личность может взрастить только талантливый же и увлеченный педагог» [8].

Таким образом, при помощи собственных личностных качеств, преподаватель может повысить интерес к занятиям и продуктивность деятельности студентов на них.

Заключение. Развитие мотивации учебной деятельности способствует повышению качества обучения и усвоения знаний студентами, основной деятельностью которых является учебная деятельность. Процесс обучения невозможен, если студенты на занятиях будут пассивны. Для успешного осуществления учебной деятельности они должны проявлять активность, побуждаемую осознанием

потребности в успешном осуществлении данной деятельности. Хорошая физическая подготовленность студентов расширяет их возможности для соответствующей адаптации и овладения новыми профессиональными качествами. Следовательно, студентам необходимо добросовестно относиться к занятиям физической культурой.

Подобного отношения можно достичь, преподнося студентам курс «Физическая культура» как значимый для них, необходимый для их успешной учебной и трудовой деятельности. Для этого в рамках данного курса необходимо уделять достаточно внимания профессионально-прикладной физической подготовке, с использованием таких средств физической культуры и спорта, как, закаливание, плавание, туризм и элементы бокса, кикбоксинга и самбо. Эффективность данных средств подтверждается результатами наблюдения за студентами и бесед с ними, из которых следует, что занятия с применением предложенных средств способствуют повышению уровня

мотивации учения студентов и успешному усвоению ими знаний, вследствие того, что занятия становятся разнообразнее и интереснее.

Наши результаты подтверждает и тот факт, что с 2010 года в России реализуется Всероссийский проект «Самбо в школах», ориентированный на приобщение школьников к изучению основ борьбы самбо, идея создания которого возникла на примере Японии, где дети в школах изучают дзюдо.

Результаты тестирования учащихся показали, что уровень общей физической подготовки школьников, занимающихся самбо, значительно улучшился, выросли такие психофизиологические показатели, как скоростно-силовая подготовленность, силовая выносливость, быстрота, вследствие чего, проект был признан удачным.

Но никакие средства не способны затмить собой личность педагога, способного при помощи собственных личностных качеств повысить интерес к занятиям и продуктивность деятельности студентов на этих занятиях.

Литература:

1. Гребенюк О.С. Формирование мотивации учебной деятельности учащихся средних ПТУ: методические рекомендации для преподавателей: учебное пособие / О.С. Гребенюк. – Вильнюс, 1983. – 98 с.
2. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Калининградский ун-т, 2000. – 572 с.
3. Залетаев И.П. Физическая культура: учебник для профтехобразования / И.П. Залетаев, В.П. Шеянов, Б.И. Загорский и др. – М.: Высшая школа, 1984. – 287 с.
4. Ибрагимов Г.И. Теория обучения: учебное пособие; под ред. Г.И. Ибрагимова [Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М.]. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 383 с.
5. Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов: учебное пособие / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015. – 375 с.

6. Осипов П.Н. Педагогика профессионального образования: учебное пособие / П.Н. Осипов; под ред. д-ра пед. наук, профессора П.Н. Осипова. – Казань: РИЦ «Школа», 2014. – 380 с.
7. Рогов М.Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов: социально-психологический аспект: монография / М.Г. Рогов. – Казань: 1998. – 155 с.
8. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1973. – 272 с.
9. Трипольский Л.Г. Бокс: учебное пособие для ДСШ и школьных коллективов физической культуры / Л.Г. Трипольский; под ред. Л.Г. Трипольского. – М.: Физкультура и спорт, 1964. – 256 с.
10. Чумаков Е.М. 100 уроков самбо / Е.М. Чумаков. – 2-е изд., испр. и доп.; под общей ред. Е.М. Чумакова. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 247 с.

Rreferences:

1. Grebenyuk O.S. Formirovanie motivacii uchebnoj deyatel'nosti uchashhixsya srednix PTU: metodicheskie rekomendacii dlya преподаvatelej: uchebnoe posobie / O.S. Grebenyuk. – Vil'nyus, 1983. – 98 p.
2. Grebenyuk O.S. Osnovy` pedagogiki individual'nosti: uchebnoe posobie / O.S. Grebenyuk, T.B. Grebenyuk. – Kaliningrad: Kaliningradskij un-t, 2000. – 572 p.
3. Zaletaev I.P. Fizicheskaya kul'tura: uchebnik dlya proftekhobrazovaniya / I.P. Zaletaev, V.P. Sheyanov, B.I. Zagorskij i dr. – M.: Vysshaya shkola, 1984. – 287 p.
4. Ibragimov G.I. Teoriya obucheniya: uchebnoe posobie; pod red. G.I. Ibragimova [Ibragimova E.M., Andrianova T.M.]. – M.: VLADOS, 2011. – 383 p.
5. Istratova O.N. Psixodiagnostika. Kollekcija luchshix testov: uchebnoe posobie / O.N. Istratova, T.V. E`ksakusto. – Rostov n/D.: Feniks, 2015. – 375 p.

6. Osipov P.N. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya: uchebnoe posobie / P.N. Osipov; pod red. d-ra ped. nauk, professora P.N. Osipova. – Kazan`: RICz «Shkola», 2014. – 380 p.
7. Rogov M.G. Motivaciya uchebnoj i kommercheskoj deyatel'nosti studentov: social'no-psixologicheskij aspekt: monografiya / M.G. Rogov. – Kazan: 1998. – 155 p.
8. Suxomlinskij V.A. O vospitanii / V.A. Suxomlinskij. – M.: Politizdat, 1973. – 272 p.
9. Tripol'skij L.G. Boks: uchebnoe posobie dlya DSSh i shkol'ny`x kollektivov fizicheskoy kul'tury` / L.G. Tripol'skij; pod red. L.G. Tripol'skogo. – M.: Fizkul'tura i sport, 1964. – 256 p.
10. Chumakov E.M. 100 urokov sambo / E.M. Chumakov. – 2-e izd., ispr. i dop.; pod obshhej red. E.M. Chumakova. – M.: Fizkul'tura i sport, 1977. – 247 p.

Педагогика воспитания

УДК 37.035.6

О понимании гражданского воспитания в современной педагогике

On the understanding of civic education in modern pedagogy

Николаев М.В., ГОУ ВО Московской области Московский государственный областной университет, estradatv@gmail.com

Nikolaev M., Moscow State Regional University, estradatv@gmail.com

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.021

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданское образование, правовое обучение, правовое воспитание.

Keywords: civic education, civic education, legal education, legal education.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью историко-педагогического осмысления накопленного в педагогической науке теоретического и эмпирического знания в области гражданского воспитания и образования. Цель статьи заключается в определении сущностных характеристик гражданского воспитания с позиции современной педагогики. Автором рассмотрены этапы становления и развития понятия «гражданское воспитание» в историко-педагогическом контексте. Представлен практический опыт реализации ключевых идей гражданского воспитания в различных регионах Российской Федерации. Предложены пути совершенствования правового регулирования гражданского воспитания и образования с учетом новых тенденций развития цифрового общества. Определены тренды российского образования, которые оказали влияние на развитие гражданского воспитания. Результаты исследования могут быть использованы при создании научно-методических и учебных пособий по современной педагогике, при разработке нормативных правовых актов в сфере образования.

Abstract. The relevance of the article is due to the need for historical and pedagogical understanding of the theoretical and empirical knowledge accumulated in pedagogical science in the field of civic upbringing and education. The purpose of the article is to determine the essential characteristics of civic education from the perspective of modern Pedagogy. The author considers the stages of formation and development of the concept of «civic upbringing» in the historical and pedagogical context. Practical experience of realization of key ideas of civic education in different regions of the Russian Federation is presented. Ways of improvement of legal regulation of civic upbringing and education taking into account new tendencies of development of digital society are offered. The trends of Russian education that have influenced the development of civic education and upbringing are defined. The results of the study can be used in the creation of scientific and methodological manuals on modern Pedagogy, in the development of normative legal acts in the field of education.

Введение. В условиях развития цифрового общества возникает необходимость формирования абсолютно иных подходов к пониманию устоявшихся педагогических конструкций и определению новых ориентиров развития российской педагогической мысли. Развитие эпохи Биг Даты в современных условиях с ее неопределенностью, неоднозначностью, непредсказуемостью и динамичностью, актуализировало не только потребность в цифровых компетенциях личности, но и остро поставило на повестку дня вопрос о необходимости решения важных задач гражданского самоопределения детей и

молодежи, создания новой доктрины гражданского воспитания.

Подчеркивается, что «Знание и осмысление исторического прошлого способствует лучшему пониманию современного состояния науки, а также появлению и формированию новых идей» [13], осмысление понятий и категорий, из которых складывается современный педагогический тезаурус, обусловлено ключевыми характеристиками того общества, в условиях которого осуществляется педагогическая деятельность.

Актуальность тематики обусловлена отсутствием в педагогической науке однозначных

определений понятия «гражданское воспитание», а также технологий его результативности в цифровом обществе [2;11]. В условиях современной политики для того, чтобы добиться так называемой «инженерии согласия» [1] важна способность быстро адаптироваться в существующих реалиях и стать социально-активным в современном социуме, научиться быть самостоятельным и ответственным. Формирование указанных качеств констатирует важность правовоспитательной функции государства и требует принятия специальных мер целенаправленной образовательной политики [3].

Историографический обзор проблематики поражает наличием значительного количества научных работ ученых-педагогов, философов, историков, юристов, социологов и политологов. В основе исследования лежат научные идеи: о связи общего и особенного в образовании (Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, В.М. Полонский, М.В. Богуславский и др.); о стратегиях формирования гражданского общества (С.М. Волков, С.П. Пожарская, С.М. Хенкин и др.); о гражданском образовании как инструменте формирования у молодежи готовности к жизни в правовом государстве и как обучении и воспитании на основе демократических ценностей (П. Алтерман, Дж. Берри, Дж. Бэнкс, К. Лириа, Дж. Патрик, П. Уайт и др.). Вместе с тем, такой массив работ отечественных и зарубежных специалистов не дает основания полагать, что к настоящему времени решены теоретически фундаментальные и практически реализуемые вопросы гражданского воспитания и образования.

Материалы и методы исследования. В процессе исследования использованы историографический анализ и метод компаративистики.

К числу понятий, требующих своего переосмысления, можно отнести ставшее довольно популярным в конце прошлого столетия понятие «гражданское образование». Именно в 1990-е гг. педагогические идеи, воплощавшиеся в российской школе, стали корреспондироваться с иными практиками формирования гражданской идентичности и развития нового человека, обладающего компетенциями успешной жизни в условиях гражданского общества. Стоит заметить, что именно в то время в различных уголках России стали появляться созданные стихийно эмпирическим путем педагогические практики в области защиты прав человека и гражданского образования. Педагогическая теория не успевала в те годы создать стройную и фундаментально

обоснованную теорию гражданского воспитания. В результате такого подхода сложились разрозненные и порой далеко не всегда эффективно-результативные системы гражданского образования.

В решении многочисленных вопросов реализации идей формирования гражданственности личности существенную помощь оказал законодатель, пытаясь зафиксировать на уровне региональных норм определение гражданского образования. Стоит признать, что многие нормативные акты, подготовленные активистами и инициаторами развития отечественного образования, так и не вступили в силу. Примером тому служит проект закона Красноярского края о гражданском образовании, который так и остался законопроектом. Закрепленная в нем дефиниция раскрывала суть гражданского образования следующим образом: «Гражданское образование – это общественно-государственная, социально-ориентированная система непрерывного обучения и воспитания, направленная на формирование гражданской компетентности, демократической культуры, удовлетворение потребностей в социализации в интересах личности, гражданского общества и правового государства», цель гражданского образования – «формирование гражданских качеств на основе новых знаний, умений и ценностей, способствующих личности разрешать возникающие проблемы, адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и политическим условиям, ... представлять и защищать свои права и интересы, уважая интересы и права других людей» [10].

Анализируя данную конструкцию, следует признать, что она в конце ушедшего столетия носила декларативный характер и могла стать именно таковой нормой в новом законе. Теоретикам права известно, что декларативные нормы всего лишь провозглашают суть явления, декларируют о нем, однако для их реализации требуется специальный комплекс регулятивных норм, носящих конкретный характер и закрепляющих механизм реализации провозглашенных установок и принципов. Именно таких норм и не оказалось в те годы фактически ни в одном субъекте Российской Федерации.

Кроме того, в теории педагогики и теории права происходили подмена и путаница в понятиях «гражданское воспитание» и «гражданское образование». Тщательное исследование истории вопроса позволяет заключить, что еще в середине XX в. между

юристами возник спор о сущности и разграничении данных понятий. Ряд теоретиков права утверждали, что воспитание – это более широкий термин, включающий в себя и образование, и обучение, другие же полагали, что такой обобщающей категорией следует признать образование [4].

Применительно к гражданскому образованию и воспитанию констатируется такая же путаница, которая порой носит коллизийный характер и фактически воспроизводит спор научных школ XX в. Данная тенденция обусловлена, на наш взгляд, недостаточностью глубоких фундаментальных научных работ и доминированием практики воплощения теорий и идей, имплементированных из стран Восточной и Западной Европы, Америки в связи со сменой политического курса Российского государства. Все это затрудняет механизм реализации тех правил, о которых договорились приверженцы теории гражданского образования. Между тем идеи гражданского образования стали все больше захватывать учителей-практиков.

Результаты исследования. Исследование, проведенное нами, позволяет заключить о существовании верифицированных систем гражданского воспитания в истории отечественной педагогики. Попытка их классификации была предпринята несколькими ведущими научно-педагогическими школами.

Во-первых, еще в 1920–1930 гг. в рамках советской школы шла ожесточенная борьба за понимание сути того, что может представлять собой новый человек. С одной стороны, на советскую педагогику оказали влияние идеи американских коллег и отечественная экспериментальная педагогика. С другой стороны, идеи строительства нового человека были трансформированы под влиянием немецкой педагогики и русской дореволюционной педагогики (в том числе, традиция христианской педагогики и церковно-приходских школ). Постепенно институционализировались концепции индивидуализации в образовании, которые не могли не быть заимствованы в теории гражданского воспитания. Вместе с тем именно они имели свои социальные последствия. Борьба коллективного и индивидуального в педагогической теории привела к следующим последствиям в педагогической практике: освобождение от религиозной, национальной, гражданской коллективности, а также коллективности человека.

В центральной России появилась *этико-правовая модель* понимания гражданского воспитания. Так, в 1994 г. на базе Санкт-

Петербургского университета педагогического мастерства научным коллективом под руководством доктора педагогических наук, профессора Н.И. Элиасберг были заложены основы *петербургской модели гражданского образования* [14]. Модель была апробирована в школах, для детей которых написаны специальные учебные пособия. Важным акцентом данного направления в гражданском воспитании стала ориентация на формирование *морально-этических качеств детей и молодежи*, их политической культуры и умений активного поведения в условиях демократии. Следует подчеркнуть, что такая модель фактически была ориентирована на воспитание нового для той эпохи человека. Понимание самой модели «нового человека» осуществлялось неоднозначно. Изменение парадигмы идеологических ориентиров общества оказало влияние и на педагогическую науку, которая стала искать истоки многих концепций в истории педагогики.

Во-вторых, формируется *правозащитническое направление* в развитии гражданского воспитания. Проводниками идей обеспечения защиты прав человека через образование и воспитание стали выступать многие неправительственные организации (например, Московская школа политических исследований, поддержанная грантами Евросоюза; Санкт-Петербургский гуманитарно-политологический Центр «Стратегия»). Ключевой составляющей этого направления стало обучение правам человека и способам их защиты. В центре активной работы в этой части были Московская Хельсинская группа, Общество «Мемориал», Институт прав человека, Московская школа прав человека. В распространении граждановедческих идей в СМИ сыграла важную роль Межрегиональная организация «Гражданское образование», инициировав выпуск газеты «Граждановедение» в виде приложения к Учительской газете, тираж которой был значительным. В этом издании печатались практические материалы, конспекты уроков, сценарии внеклассных мероприятий, которые приобрели популярность в педагогической среде.

В-третьих, развивается самостоятельное направление, акцентирующее внимание на *формировании правовой культуры, правового сознания* детей и молодежи, в рамках которого разрабатываются научно обоснованные *концепции правового обучения и воспитания* подрастающего поколения [7;8]. Новая стратегия правового воспитания позволила разработать не только образовательный стандарт, выпустить

учебники по праву, но и впервые обратить внимание субъектов образовательной деятельности на иное, другое понимание права [5;6]. В рамках указанной научной школы право выступает средством построения молодым человеком успешной жизни в стране. В контексте данного направления институционализировались ряд поднаправлений, одно из которых связано с *предпрофильной профессиональной правовой подготовкой школьников* (профессиональная пропедевтика), что позволило обеспечить знакомство детей с юридическими профессиями, оказать влияние на формирование их правовых компетенций и правомерного поведения в любой сфере общества.

В 2004 г. был утвержден федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального, основного, среднего общего образования, и провозглашены цели образования, направленные: на формирование правосознания, правовой культуры и социально-правовой активности; на воспитание гражданской ответственности, уважения к правам и свободам другого человека; на освоение знаний, необходимых для реализации правомерной гражданской позиции. Так отдельные идеи гражданского воспитания были подвергнуты правовому регулированию, однако, единого педагогического дефинирования исследуемой конструкции не сложилось.

На формирование понимания сути гражданского воспитания в России оказывали влияние нормы международного права. В 2010 г. вышел принятый 47 странами справочный документ – «Хартия Совета Европы о воспитании демократической гражданской ответственности и образовании в области прав человека», закрепляющий понятие «гражданское образование» как «воспитание, подготовка, просвещение, информация, практика и деятельность, которые направлены, благодаря передаче учащимся знаний, навыков и понимания, а также развитию их позиций и поведения, на расширение их возможностей осуществлять и защищать свои демократические права и ответственность в обществе, ценить многообразие и играть активную роль в демократической жизни с целью продвижения и защиты демократии и верховенства права» [12].

Следует признать, что гражданское воспитание корреспондируется с духовно-практической деятельностью, позволяющей закрепить гражданскую позицию и гражданские качества личности по созидательному преобразованию социальной среды. Так, например, Н.А. Савотина, Л.В. Кузнецова

разрабатывали авторские *модели гражданского воспитания молодежи*. Ученые доказывали результативность *ценностно-деятельностного подхода*, которые определял формирование гражданственности на основе ценностного подхода. Следовательно, важными критериями качества личности выступали социально-значимые ценности: патриотизм, чувство долга, ответственность, толерантность, милосердие, свобода выбора [9]. Решение стратегических задач гражданского воспитания начинается с воспитания студента как будущего учителя и ретранслятора социально-ценностного и общественно-исторического опыта. Так, была разработана технологическая система проектирования из пяти этапов, при которой в системе обучения происходит одновременный процесс развития гражданской идентичности личности, позволяющей ей легко интегрироваться в современном мире.

Заключение. С нашей точки зрения, под *гражданским воспитанием* следует понимать специально организованную педагогическую деятельность по формированию жизненно важных компетенций молодежи в цифровом обществе: социально-правовую активность в цифровом пространстве (цифровая компетенция) на основе устойчивой потребности в правомерном поведении; высокий уровень качества логико-нормативного, эмоционально-образного и мотивационного компонентов правосознания; устойчивое чувство патриотизма, долга, уважения к правам личности, высокие моральные качества, позволяющие проектировать основу для успешного развития своей жизненной траектории.

Однако добиться целостной системной работы в этом направлении возможно в условиях эффективного взаимодействия различных институтов общества. В качестве предложений по совершенствованию правового регулирования гражданского воспитания можно высказать следующие.

Во-первых, до настоящего времени в теории педагогики так и не сформулирована суть гражданского воспитания молодежи в условиях цифровой экономики и изменившейся парадигмы российского высшего образования. Не учтены и новые тренды образовательной деятельности в высшей школе в мире, в частности, массовизация, игрофикация, когнитивная революция, автоматизация. До настоящего времени так и не принята Программа гражданского воспитания в Российской Федерации, которая могла бы учесть практический опыт реализации региональных концепций гражданского образования.

Во-вторых, учитывая немалую роль некоммерческих организаций в проведении воспитательной работы, необходимо обеспечить новый режим правового регулирования их деятельности в части организации образовательных мероприятий. Реализуемые ими программы работы с молодежью должны проходить профессиональную экспертную оценку. Необходимо более системно реализовывать грантовую поддержку национальных проектов гражданского воспитания.

В-третьих, в современных условиях возникает настоятельная потребность в специальном развитии школьного и внешкольного гражданского воспитания. В рамках реализации программ национального учительского роста необходимо предусмотреть формирование педагогических компетенций учителей в области гражданского воспитания и защиты прав ребенка,

а также участников образовательного процесса. Важно ориентировать развитие проектной работы именно в русле тех тем, которые могли бы обеспечить компетенции молодых людей в правовой сфере.

В-пятых, в педагогических вузах до настоящего времени отсутствуют специальные курсы по правам человека, лидерству и гражданскому воспитанию. Между тем, именно специальные тренинги смогли бы обеспечить решение множества вопросов подготовки учителей к организации гражданского воспитания.

В-шестых, необходимо обеспечить партнерскую взаимосвязь будущих педагогов с Уполномоченными по правам человека, особенно в части организации работы по правовому просвещению и правовому воспитанию, которые могут стать основой результативности гражданского воспитания в целом.

Литература:

1. Белоусов А.Б. Эдвард Бернейс: от манипуляции общественным мнением к инженерии согласия / А.Б. Белоусов. – Полис. Политические исследования. – 2012. – № 4. – С. 143–148.

2. Кравцова Е.А. Взаимодействие законодательных органов с институтами гражданского общества с использованием информационного и цифрового пространства России / Е.А. Кравцова // Конституционное и муниципальное право. – 2019. – № 9. – С. 27–29.

3. Крыгин С.С. Правовоспитательная функция современного Российского государства: дисс. ... канд. юрид. наук / С.С. Крыгин. – Краснодар, 2009. – 217 с.

4. Певцова Е.А. Правовое просвещение в России: состояние, проблемы и перспективы: монография / Е.А. Певцова, Н.Я. Соколов. – Москва: Проспект, 2019. – 272 с.

5. Певцова Е.А. Правовое регулирование «цифровизации» образовательных отношений / Е.А. Певцова // Народное образование. – 2018. – № 10. – С.13–19.

6. Певцова Е.А. Пределы правового регулирования образовательных отношений в национальной правовой системе / Е.А. Певцова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Юриспруденция. – 2019. – № 2. – С. 74–82.

7. Певцова Е.А. Роль молодежи в современном правовом обществе / Е.А. Певцова // Гражданин и право. – 2009. – № 1. – С. 31–46.

8. Певцова Е.А. Роль молодежи в правовой системе общества: актуальные проблемы // Представительная власть – XXI век: законодательство, комментарии, проблемы. – 2009. – № 7 (94). – С. 7–11.

9. Савотина Н.А. Гражданское воспитание студенческой молодежи в современном вузе: дисс. ... д-ра пед. наук / Н.А. Савотина. – Москва, 2005. – 459 с.

10. Сунгуров А.Ю. Гражданское образование и правовое просвещение: модели регионального развития / А.Ю. Сунгуров // Гражданско-правовое образование. – СПб.: НОРМА, 2009. – С. 7–18.

11. Устинович Е.С. От «патернализма» к «взаимодействию»: трансформация отношений власти и российского общества в условиях цифрового развития / Е.С. Устинович // Конституционное и муниципальное право. – 2018. – № 1. – С. 32–36.

12. Хартия Совета Европы о воспитании демократической гражданственности и образовании в области прав человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.coe.int/ru/web/compass/council-of-europe-charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>

13. Цибульникова В.Е. История внутришкольного управления: монография / В.Е. Цибульникова; М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Московский пед. гос. ун-т». – Москва: Прометей. – 225 с.

14. Элиасберг Н.И. Гуманистические основы системы правового образования в школе: дисс. ... д-ра пед. наук / Н.И. Элиасберг. – СПб, 1998. – 462 с.

References:

1. Belousov A.B. Edvard Bernejs: ot manipulyacii obshchestvennym mneniem k inzhenerii soglasiya / A.B. Belousov. – Poliss. Politicheskie issledovaniya. – 2012. – № 4. – P. 143–148.

2. Kravcova E.A. Vzaimodejstvie zakonodatel'nyh organov s institutami grazhdanskogo obshchestva s ispol'zovaniem informacionnogo i cifrovogo prostranstva

Rossii / E.A. Kravcov // Konstitucionnoe i municipal'noe pravo. – 2019. – № 9. – P. 27–29.

3. Krygin S.S. Pravovospitatel'naya funkciya sovremennogo Rossijskogo gosudarstva: diss. ... kand. jurid. Nauk / S.S. Krygin. – Krasnodar, 2009. – 217 p.

4. Pevcova E.A. Pravovoe prosveshchenie v Rossii: sostoyanie, problemy i perspektivy: monografiya / E.A. Pevcova, N.YA. Sokolov. – Moskva: Prospekt, 2019. – 272 p.

5. Pevcova E.A. Pravovoe regulirovanie «cifrovizacii» obrazovatel'nyh otnoshenij / E.A. Pevcova // Narodnoe obrazovanie. – 2018. – № 10. – P. 13–19.

6. Pevcova E.A. Predely pravovogo regulirovaniya obrazovatel'nyh otnoshenij v nacional'noj pravovoj sisteme / E.A. Pevcova // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: YUrisprudenciya. – 2019. – № 2. – P. 74–82.

7. Pevcova E.A. Rol' molodezhi v sovremennom pravom obshchestve / E.A. Pevcova // Grazhdanin i pravo. – 2009. – № 1. – P. 31–46.

8. Pevcova E.A. Rol' molodezhi v pravovoj sisteme obshchestva: aktual'nye problemy // Predstavitel'naya vlast' – XXI vek: zakonodatel'stvo, kommentarii, problemy. – 2009. – № 7 (94). – P. 7–11.

9. Savotina N.A. Grazhdanskoe vospitanie studentcheskoj molodezhi v sovremennom vuze: diss. ... d-ra ped. nauk / N.A. Savotina. – Moskva, 2005. – 459 p.

10. Sungurov A.YU. Grazhdanskoe obrazovanie i pravovoe prosveshchenie: modeli regional'nogo razvitiya / A.YU. Sungurov // Grazhdansko-pravovoe obrazovanie. – SPb.: NORMA, 2009. – P. 7–18.

11. Ustinovich E.S. Ot «paternalizma» k «vzaimodejstviyu»: transformaciya otnoshenij vlasti i rossijskogo obshchestva v usloviyah cifrovogo razvitiya / E.S. Ustinovich // Konstitucionnoe i municipal'noe pravo. – 2018. – № 1. – P. 32–36.

12. Hartiya Soveta Evropy o vospitanii demokraticheskoj grazhdanstvennosti i obrazovanii v oblasti prav cheloveka [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.coe.int/ru/web/compass/council-of-europe-charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>

13. Tsibulnikova V.E. Istoriya vnutrishkol'nogo upravleniya: monografiya / V.E. Tsibulnikova; M-vo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, GOU VPO «Moskovskij ped. gos. un-t». – Moskva: Prometej. – 225 p.

14. Eliasberg N.I. Gumanisticheskie osnovy sistemy pravovogo obrazovaniya v shkole: diss. ... d-ra ped. nauk / N.I. Eliasberg. – SPb, 1998. – 462 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 378

Потенциал объектов всемирного культурного наследия в открытом образовательном пространстве

World cultural heritage potential in an open educational space

Садретдинов Д.Ф., Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, *sadretdinov.daniyar@yandex.ru*

Панченко О.Л., Казанский (Приволжский) федеральный университет, *kadri@bk.ru*

Веселова Е.И., Казанское училище олимпийского резерва, *uvelenus@mail.ru*

Sadretdinov D., Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, *sadretdinov.daniyar@yandex.ru*

Panchenko O., Kazan (Volga region) Federal University, *kadri@bk.ru*

Veselova E., Kazan school of the Olympic reserve, *uvelenus@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.022

Ключевые слова: всемирное культурное наследие, памятник культуры, доступное образование, открытое образовательное пространство, субъектно-ориентированная образовательная среда.

Keywords: world cultural heritage, cultural monument, accessible education, open educational space, subject-oriented educational environment.

Аннотация. В статье проведен анализ потенциала использования объектов всемирного культурного наследия в целях образования на примере одного из регионов Российской Федерации – Республики Татарстан. Проведенное пилотное исследование показало, что данный потенциал в современном образовании используется недостаточно. Между тем, инновационная среда требует развития открытых и доступных форм образования. Организация открытого образовательного пространства средствами объектов культурного наследия выступает перспективным направлением развития общего, профессионального и дополнительного образования. Она способствует повышению субъектной активности обучаемых, закреплению их знаний на практике, развивает научно-исследовательские и проектно-управленческие компетенции. Справедливость изложенных выше тезисов подтверждается результатами проведенного авторами исследования по выявлению степени востребованности описываемого подхода к использованию информации об объектах всемирного культурного наследия в просветительских и культурно-воспитательных целях.

Abstract. The article analyzes the potential use of the objects of the world cultural heritage for the purpose of education. The analysis is carried out on the example of one of the regions Russian Federation-the Republic of Tatarstan. A pilot study showed that this potential is insufficiently used in modern education. Meanwhile, the innovation environment requires the development of open and accessible forms of education. The organization of an open educational space by means of cultural heritage objects is a promising direction for the development of general, professional and additional education. It contributes to an increase in the subject activity of students, to consolidate their knowledge in practice, and develops research and project-management competencies. The fairness of the above theses is confirmed by the results of a study conducted by the authors, aimed to determine the degree of relevance of the described approach to the use of information about World Heritage sites for educational and cultural purposes.

Введение. Современное общество выдвигает новые требования к развитию общего и профессионального образования. Продуманное и обоснованное внедрение инновационных технологий в образование позволяет сделать его все более открытым и доступным. В этой связи особый интерес представляет возможность использования объектов всемирного культурного наследия для популяризации научного знания, –

исторического, культурологического, искусствоведческого. Практика показывает, что открытое образование, реализующееся через современные подходы к расширению образовательной доступности, имеет высокий потенциал и используется пока что недостаточно. Тем не менее «открытое образование» без преувеличения можно назвать явлением нашей действительности, ибо оно позволяет

обучающимся самостоятельно решать вопрос о сроках обучения, определять цели и содержание обучения в соответствии со своими потребностями, интересами, планами, перспективами и т.д.

Применение в рамках программ образовательных социо-гуманитарных дисциплин технологий открытого образования очевидно будет способствовать обогащению учебного процесса, поскольку в этом случае познавательные способности обучаемых активизируются значительно более, чем в традиционном «стационарном» (лекционном) формате. Объекты всемирного культурного наследия выступают важнейшим средством развития открытого образовательного пространства. Памятники культурного наследия выполняют несколько важных социальных функций [2, с.6], среди которых следует отдельно выделить функции просвещения и образования граждан.

Материалы и методы. Республика Татарстан относится к регионам с богатой историей и самобытной культурой. Обладая высоким культурно-познавательным и культурно-историческим потенциалами, данный регион концентрирует в себе три действующих объекта ЮНЕСКО: Историко-архитектурный комплекс «Казанский кремль», Успенский собор острова-града Свияжск и Болгарский историко-археологический комплекс. На примере этих объектов всемирного наследия целесообразно выстроить открытое образовательное пространство, позволяющее каждому гражданину, независимо от его возраста и социального статуса, приобщиться к культуре и традициям народов республики.

Казанский кремль относится к числу памятников культуры, синтезирующих в себе достижения различных народов и эпох. Будучи созданным в 1994 году, музей-заповедник «Казанский кремль» был включен в список всемирного наследия ЮНЕСКО в 2000 году. С самого основания музея-заповедника продолжалась его музеефикация, в настоящий период в нем сосуществует ряд разнопрофильных музеев: музей исламской культуры в мечети Кул Шариф, музей государственности татарского народа и Республики Татарстан в здании бывшей Дворцовой церкви, музей естественной истории в здании бывшего Юнкерского училища, музей истории Благовещенского собора в Благовещенском соборе и другие [4, с.24-26]. На 1 января 2016 фонды музея-заповедника составляли 16787 ед. [там же]. Посещение музея-заповедника «Казанский кремль» в рамках образовательного

процесса одновременно выступает и видом образовательного туризма, позволяя обучающимся выступать в роли туристов и наоборот. Так, студенты имеют возможность проявить себя в качестве гида, подготовив фрагмент экскурсии по одному из предложенных объектов. Особенно полезна такая форма работы тем, кто обучается по профилю подготовки «Технология и организация экскурсионных услуг». Расположение в близком соседстве двух главных объектов Казанского кремля – мечети Кул-Шариф и Благовещенского собора глубоко символично исторически [1, с.7-12], и с образовательной позиции выполняет функцию формирования национальной и религиозной толерантности. Разновременная и разностильная архитектура Казанского Кремля в рамках образования становится источником трансляции межкультурной преемственности.

Болгарский историко-археологический комплекс представляет наибольший интерес для изучения истории становления и развития коренного народа республики. В рамках данного памятника сохранилось несколько важных культурных объектов различных эпох, которые и были подвергнуты реставрации. Великий Болгар, возникнув в начале X века, представлял экономический, политический и культурный центр Волжской Болгарии и сохранил за собой это значение вплоть до середины 14 века. Памятники были внесены в список объектов всемирного наследия ЮНЕСКО в 2014 году. Уникальность памятников, представленных в Болгарском историко-археологическом комплексе, позволяет удовлетворить познавательный интерес и выступает важным образовательным ресурсом. В 2016 году был утвержден план управления объектом всемирного культурного наследия «с учетом маркетинговых исследований и расчетов допустимой антропогенной нагрузки на объект и исторический ландшафт» [11, с.55-56]. Это позволило усилить историческую и культурную ценность комплекса, привлечь значительный поток туристов на объект, следовательно, повысилась и образовательно-познавательная привлекательность, и возрос потенциал Болгарского заповедника.

Успенский собор острова-града Свияжск отражает преимущественно историю становления и закрепления православия в Казанской губернии, включен в список всемирного наследия ЮНЕСКО в 2017 году. Помимо Успенского собора, в культурном наследии острова-града сосредоточены объекты различных эпох и традиций, наслоены артефакты разных культур и

народов. Остров-град Свияжск представляет собой город-крепость как особый архитектурно-ландшафтный комплекс с более чем 40 объектами истории и культуры, включая культовые сооружения и памятники археологии [9;3;5;12]. Использование данного потенциала в целях образования может значительно повысить экономическую и культурную ценность острова-града Свияжск.

С целью выявления включенности обучаемых в открытое образовательное пространство, основанное на объектах всемирного наследия ЮНЕСКО в Республике Татарстан, авторами статьи было проведено исследование методом анкетного опроса. Выборка составила 146 чел., – учащиеся школ города Казани. Согласно полученным результатам, только 24% обучаемых посетили все три объекта ЮНЕСКО в Татарстане; еще 16% побывали на двух из трех объектов; хотя бы один из трех объектов посетили 94% обучаемых. При этом только 11% респондентов указали, что посетили объекты всемирного наследия в республике в рамках учебной программы, в форме экскурсий на них. Кроме того, результаты исследования показали, что после посещения культурных объектов фактически не была организована рефлексия обучаемых, не был проведен анализ их мнений и впечатлений. Так, сочинение на тему «Роль Великого Болгара в развитии истории и культуры народов Республики Татарстан» после экскурсии на объект ЮНЕСКО было проведено лишь среди 3% опрошенных учащихся школ. Несмотря на то, что результаты исследований носят лишь пилотный характер ввиду небольшого охвата обучаемых, они демонстрируют низкий уровень использования объектов всемирного наследия и открытого образовательного пространства в целях школьного образования.

Организация открытого образовательного пространства средствами всемирного наследия представляет собой перспективное направление развития образования, синтезируя в себе одновременно и познавательный потенциал обучаемых различных уровней, категорий и возрастов, и возможность создания преемственности в развитии наук через их популяризацию. Пробуждая интерес к изучению родной истории и культуры, объекты всемирного наследия наиболее активно формируют патриотическое сознание граждан через приобщение к наилучшим достижениям цивилизации. В этом состоит инновационный компонент развития открытого образовательного пространства в гуманитарном знании, что является предметом обсуждений ряда

современных авторов [7;8]. Уже само понятие «пространство» ориентирует нас на трехмерность среды, в которой проецируются ресурсы и коммуникации как необходимые составляющие. В качестве ресурсов используются объекты всемирного наследия; в качестве коммуникаций – процессы диалогического взаимодействия субъектов образования [10, с.29-30].

Результаты. Подтверждение высказанных выше тезисов нашло свое выражение в результатах исследования, которые были получены при анализе итогов анкетирования, проведенного авторами статьи в трех различных группах:

а) преподаватели гуманитарных дисциплин высшей и средней школы, а также преподаватели учреждений дополнительного образования (в частности, истории, географии, обществознания, родноведения, краеведения и т.д. – всего 38 чел.);

б) учащиеся 10 – 11 классов средних общеобразовательных школ, гимназий, лицеев – всего 94 чел.;

в) родители учеников 5 – 11 классов средних общеобразовательных школ, гимназий, лицеев – всего 112 чел.;

Изучение полученных ответов анкетированных убедительно показало, что востребованность и понимание значимости сформулированного в данной статье подхода к организации образовательного пространства не вызывают сомнений. Не удивителен и результат опроса преподавателей – эта группа респондентов ожидаемо подтвердила готовность принять новый подход к обучению через организацию открытого образовательного пространства на базе культурно-исторического наследия Республики Татарстан.

С другой стороны, как видно из результата опроса старшеклассников, для многих из них краеведческая информация остается своеобразным пробелом, поэтому заявленная форма просветительской работы призвана показать школьникам место своей родины, своего отечества в мировом общекультурном поле. Родительская часть исследования только добавляет убежденности в необходимости проводить углубленное знакомство с историческим, культурным, архитектурным наследием, оставленным нам прежними поколениями.

Заключение. Безусловно, развитие открытого образовательного пространства на объектах всемирного наследия предполагает использование и других образовательных технологий, прежде всего, создания субъект-

субъектного взаимодействия, партнерства между обучающимся и преподавателем, тьютором, то есть, построения субъектно-ориентированной среды обучения [6, с.81-85]. Это означает, что в процессе приобщения к истории и культуре народов обучающийся становится не объектом, а субъектом обучения, выстраивая диалогичное пространство, проявляя субъектную активность. Субъектная активность, в свою очередь, может пониматься как возможность и способность личности обучаемого к преобразованию полученного знания в более системное знание, а

также к самостоятельному закреплению данного знания на практике. В этой связи особую важность приобретает разработка практических программ дисциплин, использующих потенциал всемирного наследия. В рамках программ целесообразно использовать кейс-технологии, проектную работу в группах и индивидуально, «круглый стол» и другие активные формы организации практических занятий. Это позволит закрепить знания, полученные в ходе экскурсии, на объекты всемирного наследия и приобрести навыки системного самостоятельного анализа.

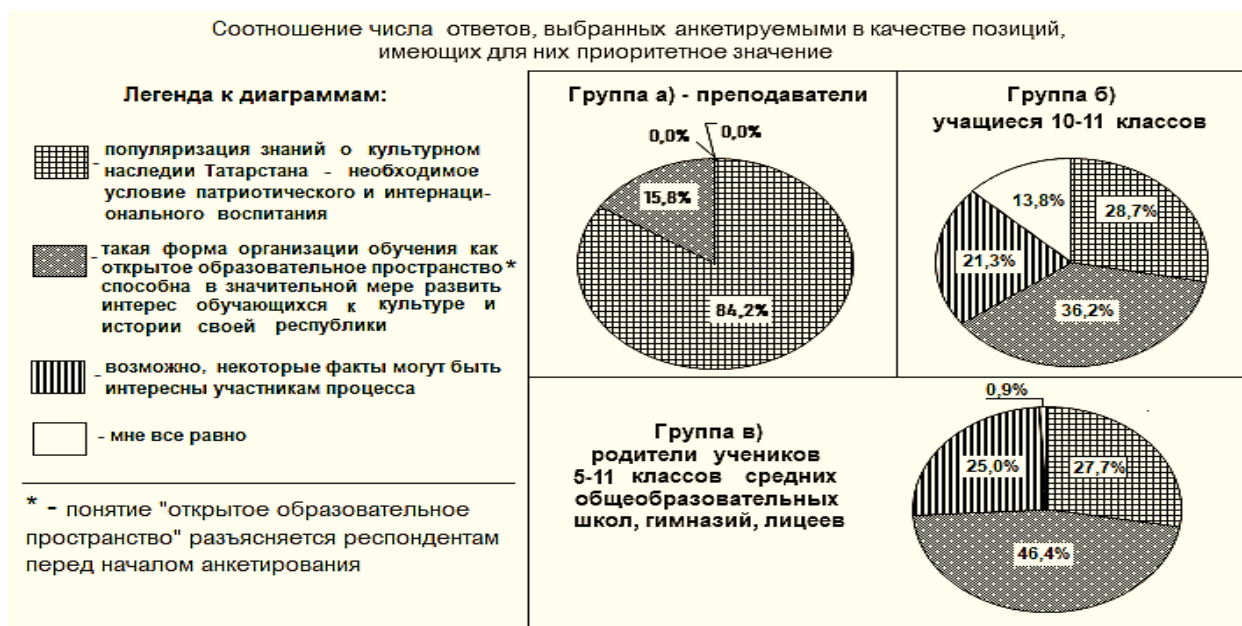


Рисунок 1. – Результаты анкетирования участников исследования

В заключение стоит отметить, что высокий дидактический и педагогический потенциал памятников всемирного культурного наследия в республике пока что используется недостаточно. Памятники культуры служат доступным и наглядным дидактическим пособием при изучении истории, быта, традиций, архитектуры народов региона. Сегодня формирование открытого образовательного пространства

средствами объектов культурного наследия выступает перспективным направлением развития доступного образования в регионах, богатых материальным и нематериальным духовным наследием, а также призвано способствовать закреплению усваиваемых знаний и навыков обучаемых по гуманитарным специальностям через проектную и научно-исследовательскую деятельность.

Литература:

1. Азитова Г.Ш. Казанский кремль / Г.Ш. Азитова // Эпоха науки. - 2016. - № 5. - С. 7–12.
2. Боголюбова Н.М., Николаева Ю.В. Охрана культурного наследия: международный и российский опыт / Н.М. Боголюбова, Ю.В. Николаева // Вестник СПбГУКИ. - 2014. - № 4(21). - С. 6–13.
3. Валеев Р.М. Атрибуты и ценности Успенского собора и Троицкой церкви Свияжска / Р.М. Валеев // Историко-культурные и духовное наследие Свияжска. - Казань; Центр инновационных технологий, 2015. - С. 13–29.

4. Валеев Р.М., Шелковская Е.О. Концептуальные основы комплектования музейного фонда объекта всемирного наследия ЮНЕСКО музея-заповедника «Казанский кремль» / Р.М. Валеев, Е.О. Шелковская // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. - 2016. - № 4. - С. 24–29.
5. Куприянов В.Н., Копсова Т.П., Агишева И.Н. Свияжск: монография / В.Н. Куприянов, Т.П. Копсова, И.Н. Агишева. - Казань: Изд-во КГАСУ, 2005. – 416 с.
6. Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р., Панченко О.Л. Метод фасилитации в поддержке

субъектности и одаренности студентов магистерского уровня подготовки / Ф.Г. Мухаметзянова, Р.Р. Хайрутдинов, О.Л. Панченко // Управление устойчивым развитием. - 2017. - № 2(09). - С. 81–85.

7. Мухаметзянова Ф.Г., Жураковская В.М. Коучинг как технология развития личностного потенциала обучающегося, механизм раскрытия его индивидуальности / Ф.Г. Мухаметзянова, В.М. Жураковская // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 2. - С. 162–171.

8. Стукалова О.В., Масалимова А.Р., Шайдудлина А.Р. Методология современного гуманитарного знания как специфика и основные принципы / О.В. Стукалова, А.Р. Масалимова, А.Р. Шайдудлина // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 2. - С. 7–11.

9. Фазлеев М.Ш. Подходы в сохранении архитектурно-ландшафтного наследия острова-града Свияжск / М.Ш. Фазлеев // Известия КГАСУ. - 2015. - № 4(34). - С. 91–96.

1. Azitova G.Sh. Kazan Kremlin / G.Sh. Azitova // The era of science. - 2016. - № 5. - P. 7–12.

2. Bogolyubova N.M., Nikolaev Yu.V. Protection of cultural heritage: international and Russian experience / N.M. Bogolyubova, Yu.V. Nikolaev // Bulletin of SPbSUKI. - 2014. - № 4 (21). - P. 6–13.

3. Valeev R.M. Attributes and values of the Assumption Cathedral and Trinity Church of Sviyazhsk / R.M. Valeev // Historical, cultural and spiritual heritage of Sviyazhsk. - Kazan; Center for Innovative Technologies, 2015. - P. 13–29.

4. Valeev R.M., Shelkovskaya E.O. The conceptual basis of the acquisition of the museum fund of the UNESCO World Heritage Site of the Kazan Kremlin Museum-Reserve / R.M. Valeev, E.O. Shelkovskaya // Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts. - 2016. - № 4. - P. 24–29.

5. Kupriyanov V.N., Kopsova T.P., Agisheva I.N. Sviyazhsk: monograph / V.N. Kupriyanov, T.P. Kopsova, I.N. Agisheva. - Kazan: Publishing house of KGASU, 2005. - 416 p.

6. Mukhametzyanova F.G., Khairutdinov R.R., Panchenko O.L. Facilitation method in supporting subjectivity and giftedness of students of the master's level of training / F.G. Mukhametzyanova, R.R. Khairutdinov, O.L. Panchenko // Management of sustainable development. - 2017. - № 2 (09). - P. 81–85.

7. Mukhametzyanova F.G., Zhurakovskaya V.M. Coaching as a technology for developing a student's

10. Хайрутдинов Р.Р., Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л. О развитии магистратуры в современном педагогическом образовательном пространстве / Р.Р. Хайрутдинов, Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко // Современное педагогическое образование. - 2018. - № 6. - С. 29–36.

11. Шульгин П.М., Штеле О.Е. Принципы разработки и основные положения Плана управления для российского объекта всемирного наследия «Болгарский историко-археологический комплекс» / П.М. Шульгин, О.Е. Штеле // Наследие и современность. - 2018. - Т. 1. - № 1. - С. 52–65.

12. Юрьева Т.В. Опыт определения памятника как выдающейся универсальной ценности: фрески Успенского собора г. Свияжска / Т.В. Юрьева // Ярославский педагогический вестник. - 2016. - № 2. - С. 275–280.

References:

personal potential, a mechanism for revealing his personality / F.G. Mukhametzyanova, V.M. Zhurakovskaya // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 2. - P. 162–171.

8. Stukalova O.V., Masalimova A.R., Shaidullina A.R. Methodology of modern humanitarian knowledge as specifics and basic principles / O.V. Stukalova, A.R. Masalimova, A.R. Shaidullina // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 2. - P. 7–11.

9. Fazleyev M.Sh. Approaches to the conservation of the architectural and landscape heritage of the island-city of Sviyazhsk / M.Sh. Fazleyev // Bulletin of KSASU. - 2015. - № 4 (34). - P. 91–96.

10. Khayrutdinov R.R., Mukhametzyanova F.G., Panchenko O.L. On the development of master's programs in the modern pedagogical educational space / R.R. Khairutdinov, F.G. Mukhametzyanova, O.L. Panchenko // Modern pedagogical education. - 2018. - № 6. - P. 29–36.

11. Shulgin P.M., Shtele O.E. The principles of development and the main provisions of the Management Plan for the Russian World Heritage Site "Bulgarian Historical and Archaeological Complex" / P.M. Shulgin, O.E. Stele // Heritage and Modernity. - 2018. - Т. 1. - № 1. - P. 52–65.

12. Yurieva T.V. Experience in defining a monument as an outstanding universal value: frescoes of the Assumption Cathedral in Sviyazhsk / T.V. St. George // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2016. - № 2. - P. 275–280.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 371: 379.8

Фестиваль как форма самореализации подростков в поликультурном обществе

Festival as a form of self-realization of adolescents in a multicultural society

Олесина Е.П., ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», eolesina@yandex.ru

Мазанов А.И., ГБОУ Школа г. Москвы № 46, mazanov46@bk.ru

Olesina E., FSBSI "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", eolesina@yandex.ru

Mazanov A., FSBSI "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", Moscow, mazanov46@bk.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.023

Статья выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на 2020 год «Фестивально-конкурсное движение как форма социализации обучающихся».

Ключевые слова: самореализация подростков, фестиваль, поликультурное общество, поликультурное воспитание, поколение Z, коммуникация, кризис возраста.

Keywords: self-realization of adolescents, festival, multicultural society, multicultural education, generation Z, communication, age crisis.

Аннотация. Актуальность статьи определяется необходимостью поиска новых форм воспитания и развития современных подростков. В статье отражены результаты исследования личностных особенностей школьников; проанализированы их стремления, желания, мотивация к самореализации, а также скрытые страхи перед реальным миром, которые усугубляются интернет-зависимостью поколения Z. Проанализированы основные понятия исследования во взаимодействии: личностные характеристики поколения Z, поликультурное общество, самореализация, фестиваль как форма социализации подростков. Авторы провели сравнительный анализ публичных мероприятий и сделали вывод о эффективности фестивалей как формы самореализации подростков. На основании изучения влияния фестивальной деятельности на развитие личности современных подростков сделаны выводы о том, что фестиваль является актуальной формой развития качеств личности школьника в поликультурном коллективе; современные подростки потенциально стремятся к общению, к публичной самопрезентации, но испытывают скрытые страхи перед реальными действиями. Авторы раскрывают педагогические условия подготовки и проведения фестиваля и предлагают следующие компоненты: титрированность; социокультурное образовательное пространство школы; интеграцию; коррекцию.

Abstract. The relevance of the article is determined by the need to search for new forms of education and development of modern adolescents. The article reflects the results of a study of the personal characteristics of school-children, analyzes their aspirations, desires, motivation for self-realization, as well as hidden fears of the real world, which are exacerbated by the Internet addiction of generation Z. The basic concepts of research in the interaction are analyzed: personality characteristics of generation Z, multicultural society, self-realization, festival as a form of socialization of adolescents. The authors conducted a comparative analysis of public events and concluded that festivals are effective as a form of teenagers' self-realization. Based on the study of the influence of festival activities on the personality development of modern adolescents, conclusions are drawn that the festival is an actual form of development of the personality traits of a student in a multicultural team; modern adolescents potentially seek communication, public self-presentation, but they have hidden fears of real actions. The authors disclose the pedagogical conditions for the preparation and conduct of the festival and offer the following components: titration; socio-cultural educational space of the school; integration; correction.

Введение. Современное общество основывается на плюралистической парадигме, предполагающей множественность одновременно существующих социальных, национальных,

этнических, культурных, возрастных реалий. По этой причине сегодня условия жизни в мире и особенно в мегаполисе предполагают активную межкультурную коммуникацию. Важнейшим институтом поликультурного взаимодействия сегодня является школа, так как именно в подростковом возрасте складываются представления о целесообразности и конструктивности взаимодействия с представителями других культур, национальностей и воззрений. Если на стадии психологического взросления происходит деформация мировоззрения, то подросток может начать воспринимать межкультурное общение контрпродуктивно или деструктивно, что негативно повлияет в дальнейшем на общественную и личную жизнь человека.

В данном контексте необходимо рассмотреть особенности нынешнего поколения школьников, которое на основании теории Хоува-Штрауса называют «поколение Z» [16]. Это молодые люди, прекрасно владеющие цифровыми технологиями, свободно ориентирующиеся в виртуальном мире, легко налаживающие онлайн общение, мобильные и эрудированные. Несомненно, что современные подростки и старшеклассники имеют массу положительных качеств, которые помогают им в жизни, но эти же качества порождают и различные проблемы. С одной стороны, школьники открыты поликультурным отношениям, принимают многополярный мир, но, с другой стороны, часто проявляют агрессию по отношению к людям, имеющим другую точку зрения или выбирающим другие формы самореализации.

По этой причине образовательная деятельность в поликультурном пространстве должна основываться на нескольких общепедагогических принципах, таких как развитие механизмов самореализации личности; воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; развитие способности взаимодействовать с различными социокультурными группами; готовность к взаимному сотрудничеству и взаимопомощи; признание взаимной ответственности за позитивный характер межличностного и межкультурного взаимодействия. То есть сегодня востребованы, так называемые, навыки XXI века, которые сильно отличаются от привычных для традиционной системы образования: критическое мышление, сотрудничество, коммуникация, творческий подход к деятельности и пр. Именно такие навыки способствуют адаптации школьника к современному быстро меняющемуся поликультурному социуму, полноценной

социализации и самореализации в нем подростков.

Одним из наиболее продуктивных способов самореализации в поликультурном мире являются фестивали как форма обучающей и воспитывающей деятельности подростков. Фестивальное движение последнее время набирает силу: мероприятий становится все больше; они имеют разные уровни и направленность. Востребованность фестивалей объясняется тем, что они в наибольшей степени раскрывают потенциал школьников и содействуют их активной самореализации в поликультурном пространстве современного общества.

Однако, несмотря на актуальность проблемы поликультурного воспитания подростков, с одной стороны, и высокой популярности фестивалей среди школьников, с другой стороны, сегодня недостаточно разработан механизм использования фестивального движения как формы самореализации подростков. Данное противоречие позволяет определить проблему исследования, заключающуюся в изучении влияния фестивалей на уровень самореализации подростков в поликультурном обществе.

Методы исследования: 1) теоретические методы: анализ, синтез, систематизация, обобщение полученных данных и педагогическое моделирование; 2) эмпирические методы: стандартизированный онлайн опрос, беседа; диагностирование; педагогическое наблюдение в рамках подготовки и проведения Фестиваля Культуры (ГБОУ Школа г. Москвы № 46).

Результаты исследования. В нашем исследовании уточнен ряд понятий, являющихся базовыми для современной педагогической науки и образовательной практики.

Поликультурное общество рассматривается как общество, организующее интеграцию жизни различных социокультурных групп населения, основанную на толерантности, то есть «активном отношении к действительности, формируемом на основе признания универсальных прав и свобод человека» [2]. Поликультурное общество предполагает не только национальное и этническое разнообразие, но также и социальное, субкультурное и возрастное. Необходимым фактором успешного поликультурного взаимодействия личности, безусловно, по мнению Ю.М. Лотмана, является диалог как акт общения культур, как универсальный закон культурного развития и образования [6].

Самореализацию мы понимаем, как продуктивную деятельность, основанную на совокупности мотивации, потребности и

стремления личности к проявлению своих способностей в той или иной сфере. Самореализация, на основании учения А. Маслоу, является высшим желанием человека, достижением которого он выделяет свое место среди других членов социума, оставаясь частью какого-либо сообщества. В данном контексте также важен учет психофизиологических особенностей современных подростков и их жизненных позиций и ожиданий.

Поликультурное воспитание – это процесс (системный или стихийный), способствующий развитию у подрастающего поколения гибких навыков существования в поликультурном обществе на основе диалога и сотрудничества, так как современная культура, по мнению В.С. Библера, является «одновременным бытием и общением различных культур» [1].

Фестиваль как форма социализации подростков – это праздничное мероприятие, смотр каких-либо достижений, основанный на длительной подготовке, включающей творческую деятельность, общение, коллективные формы работы. Подготовка к фестивалю становится способом самореализации школьников и способствует развитию навыков поликультурной коммуникации.

Исследование влияния фестивальной деятельности на уровень самореализации подростков проводилось на основе онлайн опроса (в рамках проекта «Социокультурный портрет современного ребенка на разных этапах детства», ФГБНУ «ИХОиК РАО») и на базе общеобразовательной школы ГБОУ г. Москвы № 46. Всего в онлайн опросе приняло участие 38.403 подростка от 12 до 21 года в России и за рубежом; в исследовании влияния фестивального движения на уровень самореализации школьников – 123 обучающихся 12 – 17 лет.

Современная педагогика сталкивается с серьезными проблемами обучения и воспитания школьников подросткового возраста (мы основываемся на возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, который выделял подростковый возраст в период от 12 до 17 лет) [13]. Данный возраст в психологии традиционно признается кризисным, так как развитие личности подростка в этот период происходит неравномерно, а психическое состояние нестабильно. Но при этом именно у подростка происходит формирование основных качеств, которые и станут фундаментом личности. Так Л.С. Выготский и Ж. Пиаже подчеркивали важность становления абстрактного мышления у подростков; А.Н. Леонтьев отмечал актуальность для этого возраста самосознания; Д.Б. Эльконин считал

значимым для подростков «чувство взрослости»; В.В. Давыдов говорил о практическом самосознании школьников. Особо следует выделить исследования М.Г. Гинзбурга и Э. Эриксона о потребности подростков в самоопределении и самовыражении; Л.И. Божовича и В.В. Давыдова о важной ступени становления мировоззрения в этом возрасте.

Важнейшей психологической особенностью подросткового возраста можно назвать изменение мотивации ведущей деятельности, определяющей поиск своего нового места в сообществе сверстников (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин); склонность к социально-психологическому экспериментированию (Г.А. Цукерман) и стремление к самоопределению (Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко). Подросток ищет свой собственный путь в жизни, что получается не сразу, поэтому поступки часто имеют непредсказуемый, стихийный и даже агрессивный характер.

Таким образом, на основании обзора литературы по психологии можно сделать вывод о важности для подростков процесса самореализации как способа продуктивной деятельности в определении своего места в обществе.

Классические психологические исследования особенностей подросткового возраста не утратили своей значимости и сегодня, но время вносит свои дополнения и уточнения. Современные школьники – это поколение людей, рожденных в период с конца 1995 г. до 2010 г., и, по определению многих исследователей, ведущей их деятельностью стало активное использование компьютерных и интернет-технологий. По сути, это первое поколение «цифровых аборигенов», для которых виртуальная жизнь и общение являются нормой наряду с реальной действительностью. Поколение современных школьников в зарубежных исследованиях имеют различные названия: Post-Millennials, Homeland Generation, iGeneration (iGen), Gen Tech, Gen Wii, Net Gen, Digital Natives и Plurals. Мы остановимся на классическом варианте, введенном в научный обиход в 90-е годы прошлого века американскими учеными Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом – поколение Z [15].

Критический возраст современных подростков включает в себя все присущие ему особенности – поиск себя в мире и обществе, недовольство собой и окружающими, агрессивность и бунтарство, но сегодня это возраст дополняется и новыми качествами в соответствии с эпохой. В данном контексте надо понимать, что любое качество личности не может

быть плохим или хорошим, качественную характеристику оно приобретает в зависимости от какой-либо жизненной ситуации. Рассмотрим некоторые личностные характеристики представителей поколения Z, важные для нашего исследования.

На основании отечественной и зарубежной психологической, педагогической, культурологической и социологической литературы можно сказать, что около 50% современных подростков проводят время с каким-либо гаджетом более 10 часов в день; интернетом пользуются 85 – 90% школьников, при этом они находятся в социальных сетях около 80% времени [8]. Свободное владение информационно-коммуникационными технологиями, несомненно, является положительным качеством, облегчающим жизнь в современном информационном обществе. Однако сегодня психологи отмечают у подростков резкое снижение реалистического восприятия мира и, как следствие, появление жизненного инфантилизма, мешающего учебным и профессиональным достижениям. Приверженность к гаджетам развивает такие важные для человека качества, как

самостоятельность, умение следовать своим интересам, но эти же качества создают трудности в общении, сотрудничестве с другими людьми, умении находить компромиссы и налаживать межличностную коммуникацию. Школьники строят общение на основе интернет-технологий; по этой причине снижается уровень уважения к старшему поколению как неспособному к освоению технических новинок, не понимающему важность виртуальной дружбы и пр. На основании этого факта разрушаются межвозрастные связи родитель-подросток, учитель-обучающийся и даже человек-человек. Представители поколения Z с рождения растут в глобальном, поликультурном и многовариативном мире, поэтому легко принимают культурное многообразие, что зачастую ведет к потере собственной культурной идентификации, а это приводит или к страху перед жизнью, или к безразличию и цинизму по отношению к духовным ценностям. В таблице 1 представлены некоторые качества личности современных подростков, выступающие одновременно в положительном и отрицательном качестве.

Таблица 1. – Личностные качества поколения Z

Положительная характеристика	Отрицательная характеристика
Владение новыми технологиями	Снижение реалистического восприятия мира Жизненный инфантилизм
Развитие индивидуализма и самостоятельности	Неумение определять свое место в коллективе, налаживать сотрудничество Снижение коммуникативных функций в реальности
Клиповое сознание, умение решать несколько задач одновременно	Неумение долго удерживать внимание на одном объекте
Появление эмодзи, языка идеограмм и смайликов, который упрощает и убыстряет процесс общения	Упрощение языковых и культурных текстов (при том, что культура постмодернизма подразумевает глубокое проникновение в подтекст произведения или культурного явления)
Умение искать и распознавать недостоверную или неактуальную информацию	Неумение вырабатывать собственное мнение
Снижение уважения к старшему поколению (в силу его недостаточного владения интернет-технологиями)	Нарушение межвозрастных связей и взаимопонимания: родитель-ребенок, учитель-обучающийся, человек-человек
Принятие глобальности и открытости мира	Отсутствие культурной идентификации, порождающей одиночество и страх
Спокойное отношение к культурному разнообразию и поликультурности общества	Толерантность, доходящая до безразличия Цинизм и отрицание духовных ценностей
Желание изменить жизнь к лучшему	Умение критиковать Отсутствие умения реально действовать
Желание самореализоваться	Навыки самореализации в интернет-пространстве Недостаточность навыков самореализации в реальной жизни

Поколение Z, благодаря возможности неограниченного использования разнообразной

информации, стяжению пространства и ускорению времени, которые дает интернет,

очень эрудировано (часто поверхностно) имеет представление о разнообразии жизни и ориентируется на достижение социального успеха и самореализацию. Но самоактуализация подростков в социуме носит все тот же виртуальный характер (часто современные школьники становятся известными блогерами, имеющими собственный доход и большое число фолловеров и хайтеров, создающих ощущение активной социальной коммуникации), однако реальное общение со сверстниками и с представителями других поколений дается им с трудом. Онлайн опрос, проведенный в 2019 г. в России, Германии, Польше, Финляндии, США и Китае, подтвердил, что современные подростки большую часть свободного времени проводят в интернет-пространстве.

Однако неожиданно большой процент ответов показал их желание общаться со

сверстниками. Было выявлено, что современные подростки предпочитают живое общение с друзьями (Россия – 59%, зарубежные страны – 48%) и родственниками (соответственно 33% и 27%); этот результат выше, полученного в 2013 году (41%) и опровергает устоявшееся представление о виртуальной зависимости молодого поколения и показывает, если не реальность, то потенциальное желание подростков в коммуникации со значимыми для них представителями социума. В ответе на вопрос «Что вы хотели бы в жизни?» наибольшее количество ответов было: «Реализовать себя» (Россия – 21%, зарубежные страны – 19%). Следует отметить, что данный показатель плавно повышается от 12 до 20 лет и сильно вырос по сравнению с 2013 г., когда желание стать богатым выразили 33% опрошенных, а реализовать себя хотели только 9%, см. рисунок 1.

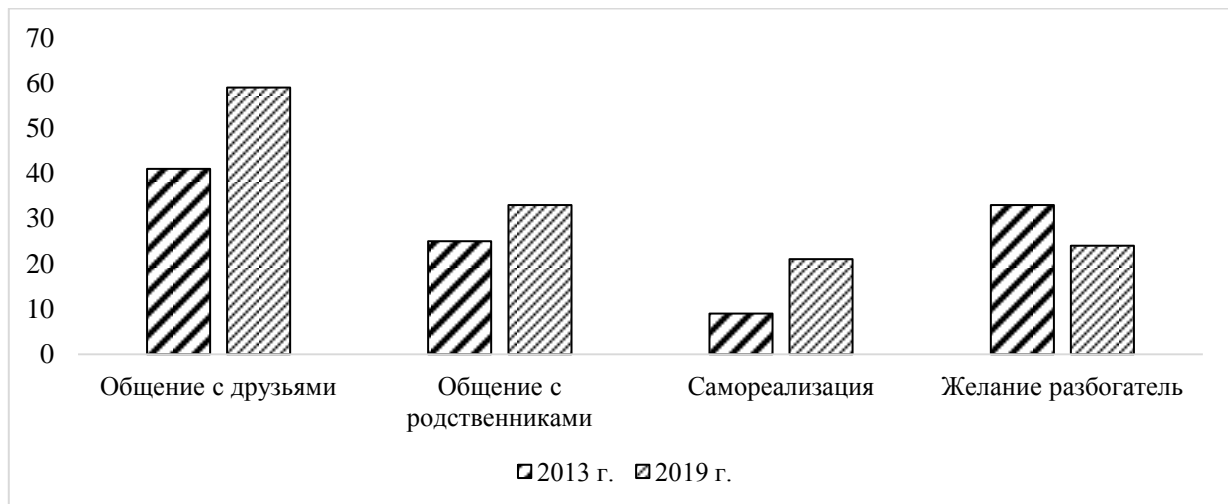


Рисунок 1. – Социокультурный выбор современных подростков

Принимая погрешность опроса (5 – 10%), можно сделать вывод о потенциальном желании подростков нормально общаться в компании друзей или единомышленников, самовыражаться и самоактуализироваться в жизни, но это желание не реализуется из-за внутреннего коммуникационного зажима, свойственного всему поколению Z. Теория поколений показывает, что ценностью одной возрастной группы людей всегда становится то, что находится в дефиците [16]. У современных подростков острый дефицит общения, поэтому именно простое общение становится сегодня почти недостижимой ценностью, для реализации которой у школьников не хватает знаний и навыков.

Недостаточность коммуникативных навыков наиболее остро проявляется в общении между

разными культурами, что порождает недопонимание, невозможность принять чужую точку зрения, агрессивную защиту от того, что непонятно. Поэтому для современной школы важной задачей является развитие самостоятельности каждого подростка с учетом поликультурной среды, присутствующей во всех регионах нашей страны. По этой причине в образовании идут поиски способов работы со школьниками, позволяющих учитывать личностные качества нового поколения и при этом развивать необходимые компетенции у школьников. Все современные инновационные методики основываются на переносе акцента от авторитарного преподавания к самостоятельной активности ученика и на построении процесса обучения и воспитания так, чтобы использовать

слабые стороны личности для их же усиления [15].

Таким образом, мы определили основные особенности личностного развития современных подростков, их скрытую потребность к общению и проблему недостаточного развития коммуникативных навыков, особенно для жизни в поликультурном обществе.

Одной из актуальных форм решения проблем образования и воспитания подростков, несомненно, становятся разнообразные фестивали и конкурсы, которые по своей сути объединяют все виды воспитательной и образовательной деятельности и направлены, в первую очередь, на самореализацию и развитие коммуникативных навыков школьников в поликультурном пространстве. Сегодня мы говорим не просто о фестивалях и конкурсах, а о фестивально-конкурсном движении, так как количество подобных мероприятий увеличивается в геометрической прогрессии, потому что этот процесс связан с тем, что подобная форма действительно становится очень востребованной у молодого поколения, так как помогает подросткам выходить из замкнутого виртуального мира в реальную жизнь, самореализовываться в ней и развивать навыки общения с различными социокультурными группами.

Фестивали и конкурсы помогают подрастающему поколению сформировать те навыки, которые вызывают затруднение у современных школьников, такие как публичное выступление, презентация себя или группы участников, сотрудничество, творческое развитие, принятие культурного многообразия общества. Однако, несмотря на множество общих

черт, надо помнить о серьезных различиях этих форм мероприятий. *Конкурс* строится на соревновательной основе, что мотивирует школьников на активные действия, стремление к победе, на борьбу с конкурентами. Но следует помнить, что в данном случае неокрепшая психика подростков может перевести дружеское соревнование в реальную вражду, спровоцировать обиды, которые серьезно повлияют на дальнейшие возможности коммуникации в социуме, то есть необходимо учить школьников принципам соревнования и уважения к соперникам. *Фестиваль* является формой праздника, смотром достижений в каком-либо виде творчества, поэтому для развития навыков самореализации в поликультурном обществе он предпочтительнее. В данном случае также могут возникнуть проблемы из-за того, что подросток может потерять интерес к мероприятию, потому что всех оценивают одинаково, не подчеркивают личных достоинств, не выделяют кого-либо из массы участников. Поэтому для участия в фестивале необходимо готовить школьников к толерантному отношению к другим участникам и пониманию того, что есть личные победы человека. Часто эти победы в сравнении с другими не так высоки, но для данного подростка они имеют особое значение (например, дети с ограниченными возможностями здоровья; дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации и др.).

Таким образом, фестивальная и конкурсная деятельность имеют большое значение для самореализации подростков и решают ряд сложных задач. В таблице 2 представлены общие черты и отличия данных форм мероприятий.

Таблица 2. – Сравнительная характеристика фестиваля и конкурса как формы самореализации подростков

Фестиваль	Конкурс
<i>Общие черты</i>	
Приобретение навыков публичного выступления	
Развитие навыков коммуникации и сотрудничества	
Выработка таких качеств как упорство, усидчивость	
Возможность проявить инициативу и самостоятельность	
Выработка ответственности за свои действия	
Развитие навыков самоанализа и рефлексии	
<i>Отличительные черты</i>	
Отсутствие соревнования позволяет в большей степени проявлять творческий подход и активность	Формирование умений правильно воспринимать и реагировать на критику
Создает спокойную обстановку, способствующую творческой деятельности	Создает напряженную обстановку, мотивирующую к развитию
Принятие культурного разнообразия и интерес к другим культурам	Соревновательный элемент может создать обстановку отторжения другой культуры как соперника
Развитие навыков самореализации в соответствии с индивидуальными возможностями	Неудача может развить как стремление к самосовершенствованию, так и неуверенность в своих силах

Сравнительный анализ форм проведения схожих мероприятий показывает, что фестиваль является наиболее удачным способом самореализации подростков в культурном разнообразии современного мира, так как соответствует основным принципам поликультурного образования:

- самореализация обучающихся в условиях поликультурного общества;
- воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств;
- воспитание для сосуществования разных возрастных, социальных, этнических групп;
- воспитание толерантности и готовности к взаимному сотрудничеству;
- воспитание уважительного отношения и понимания необходимости сохранения культурного разнообразия мира;
- формирование личности, способной к продуктивной деятельности в поликультурном обществе;
- становление представлений о плюрализме современного общества, его необходимости и значимости для дальнейшего развития социума [3;9].

Несмотря на то, что понятие «фестиваль» изначально предполагало смотр художественных достижений, сегодня это мероприятие расширило свои границы: существуют фестивали технологий, еды, моды и пр. В контексте нашего исследования мы останавливаемся только на фестивалях искусства, когда школьники принимают участие в мероприятиях театральной, музыкальной, художественной и т.п. направленности, потому что научные работы психологов и педагогов подчеркивают значимость для подростков развития творческого потенциала, который способствует дальнейшей самореализации личности и успешной социализации в поликультурном мире. Американский психолог А. Маслоу выделял из всех качеств личности самоактуализацию как способ полного раскрытия человеком своих творческих способностей, стремления к определению своего места в поликультурном обществе [7]. Такие черты личности, как творческий подход к решению любых задач, креативность, гибкость и динамичность способствуют выработке ее устойчивости в быстро меняющемся и разнообразном мире, по утверждению К. Роджерс, а выступают в качестве конгруэнтности [11]. Именно художественное творчество является основой для становления личности, способной жить и развиваться в поликультурном, многовариативном мире.

Большое значение для использования фестиваля как формы самореализации подростков имеет его самодеятельная направленность.

Мероприятия, имеющие предпрофильный характер, являются возможностью для будущих профессионалов в области искусства проявить себя. В рамках нашего исследования важно занятие подростков самодеятельным творчеством, так как мы определяем общие черты самореализации школьников, качества личности, которые помогут достигнуть намеченных целей в любом виде деятельности. Еще Я.А. Коменский писал в «Великой дидактике», что ребенок развивается согласно природным закономерностям, «все происходит благодаря саморазвитию, насилие чуждо природе вещей» [5, с.104]. Самодеятельность как форму саморазвития и самореализации можно определить по присущим ей признакам:

- проявление инициативы и личной заинтересованности;
- добровольная творческая деятельность;
- раскрытие творческого потенциала личности;
- самореализация подростка;
- самостоятельность планирования и презентации результата;
- интерес к самостоятельной и коллективной творческой работе;
- доброжелательное отношение ко всем участникам мероприятия.

Фестивали самодеятельного творчества стали популярной формой обучающей и воспитательной работы в поликультурном пространстве современной школы. Убедиться в том, что фестиваль является одним из наиболее продуктивных способов самореализации личности в процессе поликультурного взаимодействия, можно на примере воспитательной деятельности Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Школа № 46». Фестиваль в данной школе стал основной формой проведения массовых мероприятий, полностью заменив различные конкурсы. Педагогический и ученический коллектив сделали свой выбор на основе важных для всех характеристик этого мероприятия: доброжелательности всех участников; возможности показать свои творческие способности; познакомиться с разнообразными культурами; научиться общению и взаимовыручке; найти новых друзей.

Проведенное исследование (на базе ГБОУ Школа г. Москвы № 46) показало, что потенциальное желание участвовать в фестивале у подростков значительно выше, чем реальное. Так при абстрактном опросе школьников выяснилось, что в фестивале с удовольствием будут участвовать 97% семиклассников и 83%

десятиклассников, а при конкретном предложении об участии в творческом мероприятии выразили свое желание 75% школьников 7-х классов, а среди обучающихся 10 классов этот процент составляет только 24%. Интересно, что реальное участие в фестивале

приняло значительно меньше школьников, чем высказали желание, см. рисунок 2. Налицо явный интерес к подобному виду мероприятий, мотивация и желание принять активное участие и одновременно страх перед презентацией своих умений и талантов перед широкой публикой.

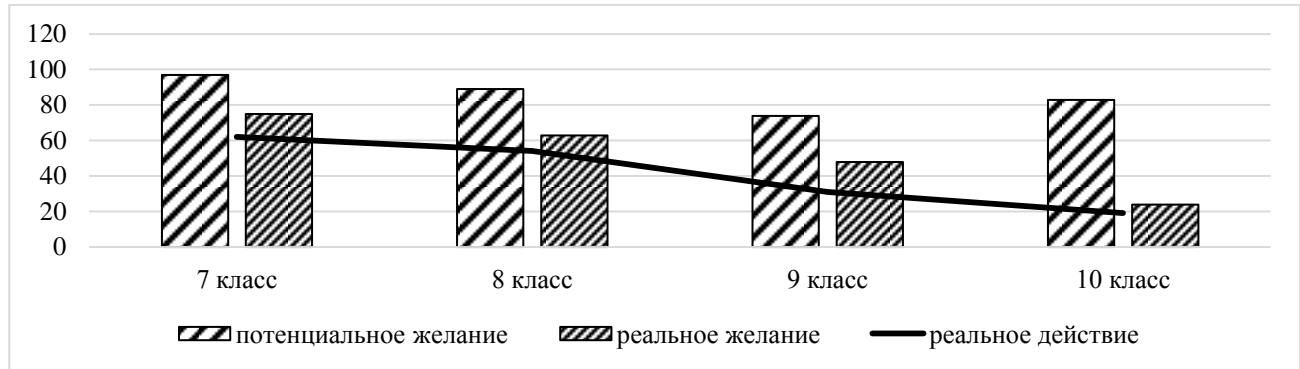


Рисунок 2. – Уровень интереса подростков к участию в фестивалях

Исследование показало высокую потребность в фестивальной деятельности школьников, на основании чего нами сделана попытка определить причину угасания интереса к фестивалям, которая кроется в личностных скрытых страхах подростков, мешающих активной творческой деятельности. Изучение скрытых страхов перед публичным мероприятием мы провели на основе традиционного для ГБОУ Школа г. Москвы № 46 Фестиваля Культур (который проводится при поддержке РУДН), способствующего самореализации школьников в поликультурном обществе. Обучающимся всех классов с 5 по 11 предлагается выбрать одну культуру для ее многоаспектного представления – это может быть современная культура какого-либо государства, национальная культура или даже утраченная культура (инков, ацтеков, Византии и т.д.). Школьники в праве сами решить, какую будут

использовать форму презентации с учетом необходимости максимального представления о традициях, языке, танцах, национальных костюмах, верованиях, приметах, менталитете, национальных героях и активном участии всех учеников класса. При подготовке к фестивалю выявляются активные участники и те, кто неохотно соглашается на выполнение какой-либо роли. Нам было интересно, какие причины у подростков вызывают нежелание участвовать в коллективной творческой работе. Так нами были выявлены скрытые страхи: на первом месте страх публичного выступления (28%); затем страх выглядеть хуже других (21%); страх быть осмеянным ровесниками (18%); страх быть непонятым другими (15%); страх разочароваться в самом себе (11%) и отсутствие интереса (7%), см. рисунок 3.

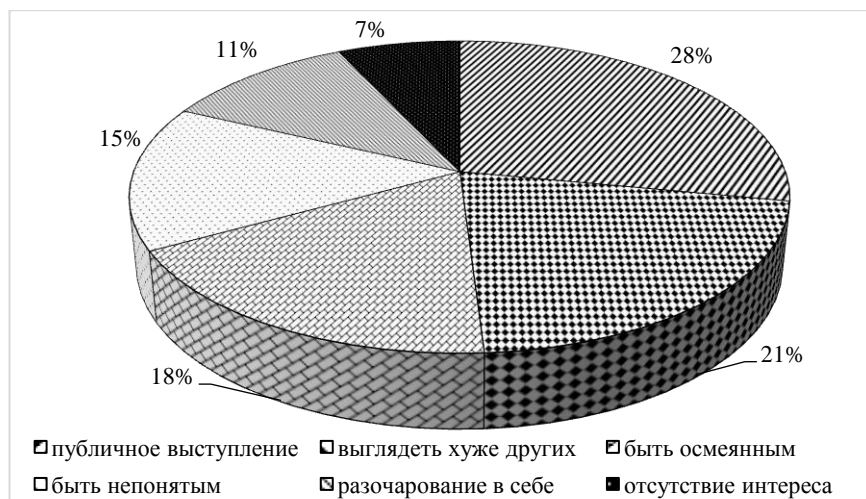


Рисунок 3. – Типология скрытых страхов подростков

Как мы видим, потенциальное желание у подростков участвовать в фестивалях есть, и они понимают значение подобных мероприятий для саморазвития и самореализации, но с трудом преодолевают страхи, связанные с этими публичными мероприятиями.

Отсюда следует необходимость разработки педагогических условий подготовки и проведения фестивалей, способных увлечь молодое поколение и открыть им возможности художественного саморазвития в поликультурном обществе. Педагогические условия подготовки и проведения школьного фестиваля включают в себя следующие компоненты:

1. *Титрированность*. Особое значение для подготовки любого мероприятия имеет правильная формулировка целей и задач, разработка стратегии и плана конкретных действий [12]. Часто этому этапу уделяют недостаточно внимания, хотя стратегическое и конкретно-практическое планирование помогают отслеживать разрозненные части во время подготовки мероприятия, способствуют сохранению единства предполагаемого результата во время подготовительной работы. Правильное целеполагание дает возможность избежать ошибок в выборе ролей в соответствии с личными предпочтениями учащихся, в построении оптимального взаимодействия представителей разных культур, в четком понимании педагогических методов работы с поликультурным контингентом школьников.

2. *Социокультурное образовательное пространство школы*. Для проведения школьного фестиваля необходимо включить в подготовку всех участников образовательной деятельности: школьников, учителей, родителей, поэтому социокультурное образовательное пространство школы представляет собой открытую нелинейную систему учебно-воспитательной работы на основе продуктивного взаимодействия различных заинтересованных сторон, направленную на эффективную социализацию в поликультурном мире [10].

3. *Интеграция*. Интеграция искусства в досуговой и воспитательной деятельности является неотъемлемой частью жизни современной школы. На сегодняшний день в отечественной педагогике определены фундаментальные основы взаимодействия и интеграции искусств в рамках научной школы Б.П. Юсова; разработана методика интеграции в образовании; выделены принципы, уровни, этапы

интеграции; разработаны технологии для построения школьного интеграционного образовательного пространства средствами искусства и механизмы реализации педагогической модели развития художественного восприятия и мышления обучающихся [14].

4. *Коррекция*. Любое мероприятие предполагает некоторый процент случайностей и накладок: кто-то из участников заболел, сломался реквизит или школьник забыл текст. К сожалению, подобные происшествия могут вызвать негативную реакцию у других участников, а отрицательное отношение к случившемуся переносится на личностные отношения вплоть до конфликта и агрессии. Российский психолог В.П. Зинченко подчеркивал, что агрессия является деструктивным поведением, уничтожающим не только правила и нормы поликультурного сообщества, но и разрушающим личность агрессора [4]. Для предотвращения негативных результатов различных неоднозначных ситуаций педагогу необходимо вовремя вмешаться и скорректировать ситуацию, уменьшив остроту происшествия и подсказав возможные варианты решения проблемы.

Таким образом, проведенное исследование показало эффективность фестиваля как формы самореализации современных подростков в поликультурном мире, так как участие в мероприятии воспитывает толерантность, принятие культурного многообразия, отрицание ксенофобии и шовинизма, умение сотрудничать и совместно с другими решать поставленные задачи, готовность к межкультурной конструктивной коммуникации.

Заключение. Современный мир строится на основе культурного разнообразия, глобализации, информационных технологий и доступности новых знаний. Несомненно, что новые характеристики общества оказывают как позитивное, так и негативное влияние на человека. Наиболее восприимчивы к постоянно меняющемуся, поликультурному, многовариативному обществу подростки, так как это возраст психологического кризиса, поиска своего места в жизни, желания самореализоваться и недостатка навыков межличностной и социальной коммуникации.

В статье проанализированы основные понятия исследования во взаимодействии: личностные характеристики поколения Z, поликультурное общество, самореализация, фестиваль как форма социализации подростков.

На основании изучения влияния фестивальной деятельности на развитие личности современных подростков, на их активную самореализацию можно сделать следующие выводы:

– фестиваль является актуальной формой развития качеств личности школьника в поликультурном коллективе;

– современные подростки потенциально стремятся к общению со сверстниками и людьми других поколений, к публичной самопрезентации, но испытывают скрытые страхи перед реальными действиями;

– при подготовке и проведении фестиваля необходимо создать определенные педагогические условия, способствующие достижению оптимального воспитательного и развивающего результатов мероприятия и включающие следующие компоненты: титрированность; социокультурное

образовательное пространство школы; интеграцию; коррекцию.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты можно использовать в образовательных организациях при проведении фестивалей различного уровня. Использование изложенных в статье рекомендаций поможет избежать негативных явлений и достичь высокого уровня воспитательного и развивающего воздействия на подростков в процессе подготовки и участия в фестивале.

Материалы статьи носят в большей степени констатирующий проблему характер, поэтому дальнейшее изучение влияния фестивальной деятельности на самореализацию подростков будет направлено на выработку методических рекомендаций для педагогов, выбравших фестиваль как форму работы со школьниками.

Литература:

1. Библер В.С. На гранях логики культуры: книга избранных очерков / В.С. Библер. - М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – 423 с.
2. Декларация принципов толерантности (утверждена резолюцией 5.61. Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года) / Век толерантности: научно-публицистический вестник. - М.: МГУ, 2001. – 103 с.
3. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире / А.Н. Джурицкий. - М.: Прометей, 2002. – 71 с.
4. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 672 с.
5. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. - М.: АСТ, 2012. – 320 с.
6. Лотман Ю.М. Культура и взрыв / Ю.М. Лотман. - М.: Гнозис; Издательская группа «Прогресс», 1992. - 272 с.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; пер. с англ. - М.: Смысл, 1999. - 425 с.
8. Милош В. Исследование: Сбербанк изучил поколение Z [Электронный ресурс] / В. Милош // Доклад банка посвящен «центениалам». Sostav. - Режим доступа: <http://www.sostav.ru/publication/issledovanie-sberbank-izuchil-pokolenie-z-25885.html>
9. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Л.И. Новикова; под ред. Н.Л.Селивановой, А.В.Мудрика; сост. Е.И.Соколова. - М.: ООО «ПЕР СЭ», 2009. – 335 с.

10. Олесина Е.П. Взаимодействие музея и школы: новый взгляд на проблему [Электронный ресурс] / Е.П. Олесина // Педагогика искусства. – 2019. - № 4. – С. 120-128. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/olesina_polyudo_va_120-128.pdf
11. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. - М.: Прогресс: Универс, 1994. - 480 с.
12. Файоль А. Управление - это наука и искусство / А. Файоль, Г. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. - М.: Республика, 1992. - 349 с.
13. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. - 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 384 с.
14. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» / Б.П. Юсов // Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. - М.: Компания Спутник+, 2004. – 253 с.
15. Barr R.B., Tagg J. (1995) From Teaching to Learning - A New Paradigm For Undergraduate Education, Change / R.B. Barr, J. Tagg // The Magazine of Higher Learning. - 27:6. – P. 12-26.
16. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company, 1991. – 540 p.

References:

1. Bibler V.S. Na granyakh logiki kul'tury: kniga izbrannykh ocherkov / V.S. Bibler. - M.: Russkoye fenomenologicheskoye obshchestvo, 1997. – 423 p.

2. Deklaratsiya printsipov tolerantnosti (utverzhdena rezolyutsiyey 5.61. General'noy konferentsii YUNESKO ot

16 noyabrya 1995 goda) / Vek tolerantnosti: nauchno-publitsisticheskiy vestnik. - M.: MGU, 2001. – 103 p.

3. Dzhurinskiy A.N. Polikul'turnoye vospitaniye v sovremennom mire / A.N. Dzhurinskiy. - M.: Prometei, 2002. – 71 p.

4. Zinchenko V.P., Meshcheryakov B.G. Bol'shoy psikhologicheskii slovar' / V.P. Zinchenko, B.G. Meshcheryakov. - SPb.: Praym-YEVROZNAK, 2007. - 672 p.

5. Komenskiy YA.A. Velikaya didaktika / YA.A. Komenskiy. - M.: AST, 2012. – 320 p.

6. Lotman YU.M. Kul'tura i vzryv / YU.M. Lotman. - M.: Gnozis; Izdatel'skaya gruppa «Progress», 1992. - 272 p.

7. Maslou A. Novyye rubezhi chelovecheskoy prirody / A. Maslou; per. s angl. - M.: Smysl, 1999. - 425 p.

8. Milosh B. Issledovaniye: Sberbank izuchil pokoleniye Z [Elektronnyy resurs] / V. Milosh // Doklad banka posvyashchen «tsentennialam». Sostav. - Rezhim dostupa: http://www.sostav.ru/publication/issledovanie_sberbank_izuchil_pokolenie_z_25885.html

9. Novikova L.I. Pedagogika vospitaniya: Izbrannyye pedagogicheskiye trudy / L.I. Novikova; pod red. N.L.Selivanovoy, A.V.Mudrika; sost. Ye.I.Sokolova. - M.: OOO «PER SE», 2009. – 335 p.

10. Olesina Ye.P. Vzaimodeystviye muzeya i shkoly: novyy vzglyad na problemu [Elektronnyy resurs] / Ye.P.

Olesina // Pedagogika iskusstva. – 2019. - № 4. – P. 120-128. – Rezhim dostupa: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/olesina_polyudo_va_120-128.pdf

11. Rodzhers K.R. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka / K.R. Rodzhers. - M.: Progress: Univer, 1994. - 480 p.

12. Fayol' A. Upravleniye - eto nauka i iskusstvo / A. Fayol', G. Emerson, F. Teylor, G. Ford. - M.: Respublika, 1992. - 349 p.

13. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya / D.B. El'konin. - 4-ye izd., ster. - M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2007. - 384 p.

14. Yusov B.P. Vzaimosvyaz' kul'turogennykh faktorov v formirovaniy sovremennogo khudozhestvennogo myshleniya uchitelya obrazovatel'noy oblasti «Iskusstvo» / B.P. Yusov // Izbrannyye trudy po istorii, teorii i psikhologii khudozhestvennogo obrazovaniya i polikhudozhestvennogo vospitaniya detey. - M.: Kompaniya Sputnik+, 2004. – 253 p.

15. Barr R.B., Tagg J. (1995) From Teaching to Learning - A New Paradigm For Undergraduate Education, Change / R.B. Barr, J. Tagg // The Magazine of Higher Learning. - 27:6. – P. 12-26.

16. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company, 1991. – 540 p.

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 37.013.43

Социокультурная адаптация детей в трудной жизненной ситуации: потенциал художественно-творческой деятельности

Children in difficult life situations' sociocultural adaptation: the potential of artistic and creative activities

Стукалова О.В., Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», stukalova@obrazfund.ru

Береговая Е.Б., Благотворительный фонд содействия развития социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», bereg444@mail.ru

Stukalova O., Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", stukalova@obrazfund.ru

Beregovaya E., Charity Fund for the Promotion of the Development of Socio-Cultural Initiatives and Guardianship "Way of Life", bereg444@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.024

Статья выполнена в рамках проекта Государственного задания Министерства просвещения РФ «Социализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства».

Ключевые слова: социокультурная адаптация, дети в трудной жизненной ситуации, художественно-творческая деятельность, ценностные ориентации, социальные механизмы.

Keywords: socio-cultural adaptation, children in difficult life situations, artistic and creative activities, value orientations, social mechanisms.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена насущной необходимостью разработки продуктивных педагогических подходов к созданию условий для социокультурной адаптации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; проведения междисциплинарных исследований, направленных на многофакторный анализ социальных причин возникновения сложных жизненных ситуаций, психологических качеств детей, их интересов и мотивов поведения, личных и общественных ценностей, а также педагогического потенциала искусства в развитии навыков продуктивной социализации и адаптации. Цель статьи заключается в обобщении опыта применения технологий художественно-творческой деятельности в процессе освоения навыков социокультурной адаптации детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. Авторами сформулировано понятие «социокультурная адаптация детей в трудной жизненной ситуации средствами искусства». Раскрыта сущность моделирования педагогической работы, определяющей механизмы социокультурной адаптации. Классифицированы главные социальные индикаторы успешности/неуспешности социокультурной адаптации детей в трудной жизненной ситуации. Статья предназначена для педагогов и студентов педагогических вузов, сотрудников учреждений социальной сферы.

Abstract. The relevance of the article is due to the urgent need to develop productive pedagogical approaches to creating the conditions for children in difficult life situations socio-cultural adaptation; conducting interdisciplinary study aimed at a multivariate analysis of the difficult life situations social causes, psychological qualities of children, their interests and behavior motives, personal and social values, as well as the pedagogical potential of art in developing skills for productive socialization and adaptation. The purpose of the article is to generalize the experience of applying artistic and creative activity technologies in the process of mastering the skills of socio-cultural adaptation by children in difficult life situations. The authors formulated the concept of "children in difficult life situations sociocultural adaptation by means of art." The essence of modeling pedagogical work, which determines the mechanisms of sociocultural adaptation, is revealed. The main social indicators of the success / failure of the children in difficult life situations socio-cultural adaptation are classified. The article is intended for University-teachers and students of pedagogical universities, employees of social institutions.

Введение. «Деформированное детство» - одна из глобальных проблем современного общества, связанных с решением многоаспектных проблем

детей, находящихся в трудных жизненных ситуациях, которые проявляются в смене

социального статуса, заболеваниях различного рода, дезадаптации и депривации.

К категории детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, относятся дети из социально незащищенных и неблагополучных семей, сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, детей с инвалидностью и нарушениями развития, дети в экстремальных условиях, жертвы насилия, а также дети, которые не способны преодолеть самостоятельно сложившиеся обстоятельства. Оказание педагогического сопровождения таким детям направлено на создание оптимальных условий для жизни и развития ребенка, помощь в адаптации ребёнка в учреждении социальной сферы и образовательной организации, поддержка конструктивного вхождения в коллектив сверстников, самооценки и уверенности в отношениях с социумом, удовлетворенность своим положением в нем [1]. Очевидно, что указанные проблемы невозможно решить без проведения междисциплинарных исследований, затрагивающих наиболее значимые направления педагогического сопровождения таких детей и их семей, а также педагогов, которые работают в учреждениях социальной сферы и образовательных организациях с этим контингентом обучающихся. Такие исследования позволяют определять наиболее эффективные направления социализации, адаптации и развития личности таких детей. Кроме того, необходимо проведение многофакторного анализа социальных причин возникновения сложных жизненных ситуаций и психологических качеств детей в трудной жизненной ситуации, их интересов и мотивов поведения, личных и общественных ценностей, а также педагогического потенциала искусства в процессе продуктивной социализации и адаптации. В центре внимания ученых находятся общие закономерности, характер, содержание, темпы и типы социокультурной адаптации [2].

В настоящее время в науке изучены такие аспекты педагогического сопровождения детей в трудной жизненной ситуации, как общие закономерности социокультурной адаптации и социализации, взаимодействие когнитивных и ценностных факторов социокультурной детерминации, организация функционирования социальных институтов в процессе социализации данной группы детей. Особый интерес представляет изучение возможностей социокультурной адаптации ребенка с учетом существующих норм, правил, традиций, культурных отношений. Социокультурная адаптация, предполагает готовность личности к

приспособлению к главным элементам социальной системы, включая такие элементы, как природная среда, язык, религия, новая еда, новые объекты быта и формы культурно-досуговой деятельности. Социокультурная адаптация ориентирована на освоение ценностей культуры, которые осознанно интериоризируются личностью растущего человека. При этом границы социокультурной адаптации задаются пределами определенной культуры, а сущность социокультурной адаптации заключается в возникновении новых культурных и социальных феноменов.

Изучение процессов социокультурной адаптации выявляет социальные индикаторы ее успешности/неуспешности, а именно:

- 1) степень удовлетворенности личности качеством жизни;
- 2) уровень интегрированности личности в конкретную социокультурную ситуацию и общественные отношения;
- 3) готовность к активному участию в наиболее значимых сферах социальной практики;
- 4) восприятие возникающих изменений в жизнедеятельности, отсутствие/ наличие негативного, тревожного эмоционального настроения.

Этапы и модели социокультурной адаптации исследовались в работах К. Оберга [10], К. Додда [9] и др.

Многие исследователи соглашаются в наличии кризисных периодов, в которые личность проявляет агрессию, враждебность в ответ на вызовы «культурного шока». Но постепенно при наличии продуманного и структурированного педагогического сопровождения негативные представления о возможности адаптации к социуму и данной культуре начинают исчезать, происходят культурная идентификация и включение личности в новые социальные отношения, освоение системы ценностей культуры. Глубокой формой адаптации, ведущей к постадаптационным результатам, являются интеграция, предполагающая плюрализм культурных представлений и наличие стабильной картины мира, а также аккультурация [7].

Моделирование педагогической работы, определяющей механизмы социокультурной адаптации детей в трудной жизненной ситуации, учитывает, что этот контингент учащейся молодежи, как и их сверстники, стремится приспособить свой ценностный мир к существующей социокультурной реальности, обладая при этом значительным социальным и

творческим потенциалом влияния на окружающий социум [4].

Особенность социокультурной адаптации детей в трудной жизненной ситуации состоит в бесконтрольности так называемых «агентов адаптации», когда все взаимодействующие процессы оказываются хаотичными и спонтанными.

Исходя из этого, в модели социокультурной адаптации детей в трудной жизненной ситуации включаются такие направления, как:

- развитие личного коммуникативного опыта и готовности к выстраиванию позитивной коммуникативной ситуации в образовательных и других отношениях с социумом;

- активизация участия детей и подростков в социально ориентированной деятельности – в том числе на основе различных творческих проектов.

Обобщение опыта реализации программ социокультурной адаптации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, доказывает значительное влияние на эти процессы художественно-творческой деятельности и педагогически организованного восприятия искусства. В исследовании конкретизировано понятие «социокультурная адаптация детей в трудной жизненной ситуации средствами искусства» - система условий и педагогических воздействий, направленная на: 1) развитие способностей и потенциальных возможностей каждого ребенка в трудной жизненной ситуации на основе стимулирования личностного участия самих детей в художественно-творческой деятельности и занятий по восприятию искусства; 2) расширение круга общения детей в трудной жизненной ситуации с произведениями искусства и повышение уровня их культурного кругозора; 3) поддержка культурной идентичности и планомерной аккультурации личности, позволяющей формировать моральные и социальные установки, обеспечивающие чувство уверенности, независимости личности; 4) развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы ребенка и других навыков социализации и адаптации, необходимых для улучшения качества жизни, самообразования и самореализации [5]; 5) стимулирование навыков творческого самовыражения в законченных продуктах и проектах с помощью организации психолого-педагогического сопровождения и разработки индивидуального плана коррекции трудной жизненной ситуации данного ребенка [8].

Среди свойств социокультурной адаптации средствами искусства, определяющих целеполагание педагогического сопровождения, особенно важны целостность, динамичность,

непрерывность и устойчивость всех педагогических мероприятий.

Насколько это реалистично в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации? Подчеркнем, что осуществление педагогического сопровождения такого контингента детей затрудняется за счет нарушения преемственности ценностных установок, усиления негативной информационной нагрузки, отсутствия поддержки семьи, которая в большинстве случаев не может обеспечивать устойчивость и продуктивность адаптационных процессов. Все это соотносится с требованиями государственной политики в сфере образования и воспитания таких детей [6].

Педагогическое сопровождение, опирающееся на потенциал искусства в работе с ребенком в трудной жизненной ситуации, имманентно решает и такие задачи, как формирование совокупности ценностных установок и мировоззренческих позиций; профилактика маргинализации; содействие интеграции детей в социум. В работе с такими детьми важно преодолеть и определенную ценностно-нормативную эклектичность жизненных позиций и выстроить ряд последовательных шагов. Апробация таких шагов и обобщение опыта применения технологий художественно-творческой деятельности в процессе освоения навыков социокультурной адаптации детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, представлены в статье ниже.

Материалы и методы исследования.

Интегративные программы, направленные на социокультурную адаптацию сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства осуществлялись сотрудниками ФГБНУ ИХОиК РАО во взаимодействии с Благотворительным фондом «Образ жизни» и АНО РОСТ в 2017 - 2019 гг. Программами было охвачено более 560 детей и 34 педагогов учреждений социальной сферы, сотрудников НКО. Программы включали лекционные занятия, семинары, тренинги, мастер классы, групповые и индивидуальные проекты, психологические консультации и диагностику подростков 10 - 15-ти лет, проживающих в детских домах-интернатах Владимирской, Ивановской, Смоленской, Калужской областей, а также Ставропольского края. Из числа этих подростков были составлены 3 экспериментальные группы для лонгитюдного наблюдения, в которые вошли подростки из учреждений Владимирской, Ивановской и Смоленской областей – всего 22 человека.

В работе с участниками интегративных программ применялись технологии художественно-творческой деятельности, в том числе – технологии рефлексии собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к произведению искусства; технологии освоения художественно-образного языка искусства [3]; технологии создания творческого проекта в группе; различные театрализованные технологии; технологии работы с природными материалами и др. Художественно-творческая деятельность активизирует эмоциональную, когнитивную сферы личности и коммуникативные навыки. При этом содержанием и смыслом такой деятельности является освоение эстетических ценностей, обладающих и духовно-нравственным значением; важно, чтобы такая деятельность имела и социальную ориентированность. Например, выставка плакатов, посвященных проблемам благотворительности, экологии, безвозмездного

донорства крови и др., концерты для проживающих в домах престарелых и детских домах и т.д., создание подарков и открыток для поздравления ветеранов, малоимущих семей, пациентов больниц.

Для обобщения опыта социокультурной адаптации детей в трудной жизненной ситуации средствами искусства в интегративных программах использовались методы педагогического наблюдения, методики оценки уровня освоения навыков адаптации и социализации, интервью и беседы, а также опросы по различным аспектам социокультурной адаптации.

Результаты исследования. Обобщение опыта проведения интегративных программ, направленных на социокультурную адаптацию детей в трудной жизненной ситуации средствами искусства, позволило разработать модель проведения таких программ, см. таблицу 1.

Таблица 1. - Модель социокультурной адаптации детей-сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства в интегративных программах

Этапы социокультурной адаптации средствами искусства	Направления педагогического сопровождения	Результаты
Вхождение в мир искусства и художественно-творческой деятельности	Определение степени адаптации к социальным условиям; изучение ценностных ориентаций личности, т.е. фундамента мировоззренческой позиции и отношения к окружающему миру, явлениям социокультурной реальности	Формирование эстетического опыта, устойчивой художественной картины мира, освоение навыков приспособления к социуму на основе возможностей творческого самовыражения и коллективной проектной работы по созданию завершённого творческого продукта
	Разработка подходов, технологий и методик организации педагогического сопровождения детей в трудной жизненной ситуации в процессе социокультурной адаптации средствами искусства	
Мотивация личности ребенка к приобретению устойчивых ценностных ориентаций, позитивного мировоззрения, социальной ответственности, освоению навыков художественно-творческой деятельности и восприятия искусства	Определение критериев и показателей социокультурной адаптации средствами искусства, отражающих ряд объективных и субъективных характеристик развития личности детей в трудной жизненной ситуации	Развитие мотивации к освоению навыков ведения конструктивного диалога, расширения личного и эстетического опыта, углубления знаний в области искусства; развитие художественного восприятия; освоение навыков аргументированного эстетического суждения. Наличие крепкой семьи, хороших и верных друзей; образованность, развитость духовных интересов и высоких потребностей в творческой самореализации – все это создает стабильность, порядок, безопасность и повышает уровень социокультурной адаптации. Восприятие труда как сферы личностной продуктивной самореализации
	Организация условий для разнообразного включения детей в самостоятельную художественно-творческую деятельность и восприятие искусства, ведение диалога в обсуждении своих впечатлений	
	Переориентация детей в трудной жизненной ситуации на микросоциальную среду: родственные, дружеские, неформальные связи	
Создание сообщества детей-участников программы	Проведение лонгитюдного педагогического наблюдения за результатами педагогического сопровождения	Развитие личного коммуникативного опыта. Выстраивание продуктивных отношений с социумом. Активизация участия в социально ориентированной деятельности
	Организация мероприятий (в т.ч. социально ориентированных проектов) для разновозрастной группы детей в трудной жизненной ситуации с участием выпускников интегративных программ	

Продолжение таблицы 1

Продуктивная интеграция в социум	Педагогические консультации, психологическая диагностика, кураторство, проведение встреч по педагогической поддержке участников программ	Профессиональная и личностная самореализация, хороший уровень восприятия искусства, широкий культурный кругозор, готовность к творческому самовыражению и трансляции ценностей искусства другим людям в социально ориентированной деятельности
Обобщенные результаты участия в программах, направленных на развитие навыков социокультурной адаптации средствами искусства		
Снижение уровня личностной агрессии; формирование адекватной самооценки; положительная мотивация в продуктивной коммуникации и самореализации; самовыражение в художественно-творческой деятельности; готовность к принятию личностной ответственности; рациональное восприятие своего личностного опыта и жизненной перспективы; стремление к коррекции возникающих проблем за счет опоры на собственные духовные и творческие ресурсы; снижение уровня внутренней тревоги личности; освоение навыков художественно-творческой деятельности; расширение культурного кругозора; обогащение эстетического опыта		

Частично полученные результаты можно раскрыть в количественных показателях, например, отражающих изменения в ценностных ориентациях подростков, которые принимали участие в интегративных программах. Сравнение диагностических показателей у экспериментальной группы детей, оставшихся без попечения родителей, из Смоленской, Владимирской и Ивановской областей (22 человека), показывает значительный рост по таким ценностям, как «знание, образование»; «свобода, семья, любовь» – эти ценности назвали наиболее важными 86% опрошенных подростков после участия в двух интегративных программах. При этом в начале работы это число составило всего 20%.

Значимым направлением исследования стало изучение распределения художественных интересов подростков. Это оказывает влияние на составление программы и использование определенных технологий художественно-творческой деятельности, а также форм работы. На рисунке 1 показано распределение интересов подростков в области художественно-творческой деятельности – диаграмма составлена по

результатам диагностики и педагогического наблюдения за 120 подростками 11 - 14 лет, участвовавшими в интегративной программе в г. Пятигорск.

В группу подростков вошли дети-сироты и дети, оставшиеся без опеки родителей, из Ставропольского края, Ивановской и Смоленской областей.

Возрастные характеристики оказывают существенное влияние на интерес подростков к тому или иному виду художественно-творческой деятельности, а также участию в дискуссионных клубах (например, в киноклубе по обсуждению социального кино). Как видим, рост интереса к театру и кино происходит вместе с возрастным становлением. Интересно, что при этом довольно стабильным остается интерес к музыке – прежде всего, к эстраднему вокалу и выступлениям на различных мероприятиях и художественных событиях. Это свидетельствует о том, что необходимо расширять формы приобщения детей в трудной жизненной ситуации к искусству, активнее использовать технологии театрализованной деятельности и средства медиаискусства.

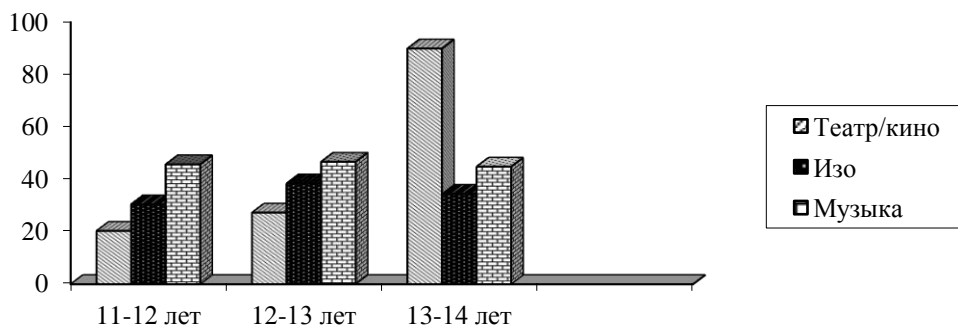


Рисунок 1. - Распределение интересов подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в области художественно-творческой деятельности (возрастные показатели, виды художественно-творческой деятельности)

Заключение. Исследование показало, что опора на потенциал искусства в развитии навыков социокультурной адаптации у современных детей и подростков в трудной жизненной ситуации позволяет раскрывать для этого контингента значимые ценности личностного становления: готовность к самореализации, коммуникативные компетенции, стремление к коллективной художественно-творческой деятельности. На системно организуемых программах педагогического сопровождения у подростков формируются новые качества адаптации: например, развивается интерес к творческому самовыражению и самообразованию в области искусства, что, в свою очередь, мотивирует их на повышение уровня образования, учит преодолевать проявления культурной маргинальности, создает условия для профилактики эмоциональной неустойчивости и напряженности. Подростки, освоившие навыки творческого самовыражения в коллективной

деятельности, раскрывают свой потенциал, учатся преодолевать застенчивость, агрессивность, что снижает их конфликтность, склонность к самоиспытаниям.

Заключая обобщение исследования возможностей искусства в развитии навыков социокультурной адаптации детей в трудной жизненной ситуации, отмечаем и тот факт, что особенностью адаптационного процесса у этого контингента молодежи является быстро сменяющаяся социокультурная среда, которая порождает разрыв адаптационного процесса. Разрушение традиционной системы агентов адаптации ставит перед педагогами проблему эффективной организации педагогического сопровождения социокультурной адаптации и усиления поддержки выработки таких качеств, как готовность к осознанному жизнестроительству и жизнестойкость. Безусловно, искусство также обладает значительными возможностями в их развитии.

Литература:

1. Береговая Е.Б., Ганиева Й.Н., Нетесова М.С. Основные аспекты реформирования организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Е.Б. Береговая, Й.Н. Ганиева, М.С. Нетесова // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 6.
2. Бережная М.С. Концепция социокультурной адаптации молодежи в процессе художественно-творческой деятельности [Электронный ресурс] / М.С. Бережная // Педагогика искусства. – 2008. - № 2. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru> / AEmagazine/
3. Боров Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Боров: в 2 т. Т. 1. - 5-е изд., допол. - Смоленск: Русич, 1997.
4. Журавлева С.И. Межкультурная адаптация как процесс обучения / С.И. Журавлева // Вестник Ставропольского института им. В.Д. Чурсина. - Вып. 2. - 2003. - С. 157-160.
5. Стукалова О.В. Изучение Мировой художественной культуры конца XX-начала XXI в. как актуальная проблема современной педагогики / О.В. Стукалова // Музыкальная и художественная культура в образовании: инновационные пути развития / Материалы IV международной научно-практической

конференции (27-29 марта 2019, Москва-Ярославль-Вологда); под науч. ред. доктора педагогических наук, член-корр. РАО Л.Г. Савенковой, доктора педагогических наук О.В. Бочкаревой, доктора иск. М.Г. Долгушиной. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – 203 с. – С. 185-188.

6. Указ Президента РФ от 28 декабря 2012 г. № 1688 «О некоторых мерах по реализации государственной политики в сфере защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».
7. Berry J.W. Psychology of acculturation // J. Berman (Ed.) Cross-Cultural Perspectives. Lincoln, 1990.
8. Bekkerman P., Davydova A., Trifanova V., Scherbinina V. On some optimal conditions for professional and creative growth of young students on Art classes // Economic and Social Development Book of Proceedings. Editors: Aleksander Maloletko, Natasa Rupcic, Zoltan Baracska. - 2018. - С. 679-684.
9. Dodd C. Dynamics of Intercultural Communication. N.Y., 1991. P. 541, 305-320.
10. Oberg K. Culture Shock and Problems of Adjustment // Journal of Practical Anthropology, 1958. - № 7. - P. 117-189.

References:

1. Beregovaya E.B., Ganieva J.N., Netesova M.S. Osnovny`e aspekty` reformirovaniya organizacij dlya detej-sirot i detej, ostavshixsya bez popecheniya roditelej / E.B. Beregovaya, J.N. Ganieva, M.S. Netesova // Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal. - 2018. - № 6.
2. Berezhnaya M.S. Konceptsiya sociokul`turnoj adaptacii molodezhi v processe xudozhestvenno-tvorcheskoj deyatel`nosti [E`lektronny`j resurs] / M.S. Berezhnaya // Pedagogika iskusstva. – 2008. - № 2. –

- Rezhim dostupa: <http://www.art-education.ru> / AEmagazine/
3. Borev Yu.B. E`stetika / Yu.B. Borev: v 2 t. Т. 1. - 5-е изд., допол. - Смоленск: Русич, 1997.
 4. Zhuravleva S.I. Mezhekul`turnaya adaptaciya kak process obucheniya / S.I. Zhuravleva // Vestnik Stavropol`skogo instituta im. V.D. Chursina. - Vy`p. 2. - 2003. - P. 157-160.

5. Stukalova O.V. Izuchenie Mirovoj xudozhestvennoj kul'tury` koncza XX-nachala XXI v. kak aktual'naya problema sovremennoj pedagogiki / O.V. Stukalova // Muzy`kal'naya i xudozhestvennaya kul'tura v obrazovanii: innovacionny`e puti razvitiya / Materialy` IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (27-29 marta 2019, Moskva-Yaroslavl'-Vologda); pod nauch. red. doktora pedagogicheskix nauk, chlen-korr. RAO L.G. Savenkovej, doktora pedagogicheskix nauk O.V. Bochkarevoj, doktora isk. M.G. Dolgushinnoj. – Yaroslavl': RIO YaGPU, 2019. – 203 pp. – P. 185-188.

6. Ukaz Prezidenta RF ot 28 dekabrya 2012 g. № 1688 «O nekotory`x merax po realizacii gosudarstvennoj politiki v sfere zashhity` detej-sirot i detej, ostavshixsya bez popecheniya roditel'ej».

7. Berry J.W. Psychology of acculturation // J. Berman (Ed.) Cross-Cultural Perspectives. Lincoln, 1990.

8. Bekkerman P., Davydova A., Trifanova V., Scherbinina V. On some optimal conditions for professional and creative growth of young students on Art classes // Economic and Social Development Book of Proceedings. Editors: Aleksander Maloletko, Natasa Rupcic, Zoltan Baracscai. - 2018. - P. 679-684.

9. Dodd S. Dynamics of Intercultural Communication. N.Y., 1991. R. 541, 305-320.

10. Oberg K. Culture Shock and Problems of Adjustment // Journal of Practical Antropology, 1958. - № 7. - P. 117-189.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 378

Актуализация воспитательного потенциала военно-музыкальных традиций в формировании патриотизма у военнослужащих

Actualization of the educational resources of military-musical traditions in the formation of patriotism in military serversmen

Орехов Я.В., ФГКВБОУ ВО «Казанское высшее танковое командное Краснознаменное училище»,
yan-orekhov@yandex.ru

Orekhov Y., Kazan Tank Command Red Banner Higher School, yan-orekhov@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.025

Ключевые слова: патриотическое воспитание, военно-музыкальное искусство, военнослужащие.

Keywords: patriotic education, military musical art, military serversmen.

Аннотация. В статье обосновывается актуальность изучения проблемы формирования патриотизма у военнослужащих в современных социально-исторических условиях. Цель исследования – проанализировать и обосновать воспитательные ресурсы военно-музыкального искусства в профессиональной подготовке данной социальной группы. Новизна исследования заключается в следующем: автором обоснована градация этапов развития идеи патриотического воспитания граждан нашей страны (доимперский, имперский, советский, постсоветский, современный); раскрыта сущность военно-музыкальных традиций и их влияние на исследуемый процесс; акцентировано внимание на роли общих и специальных воспитательных функций музыкального искусства в военно-патриотическом воспитании военнослужащих.

Abstract. The article is devoted to the study of the actual problem of the upbringing of patriotism among military serversmen in modern socio-historical conditions. The purpose of the study is to analyze and justify the educational resources of military-musical art in the training of this social group. The novelty of the research is as follows: the author proved a gradation of the stages of development of the theory of patriotic education of citizens of our country (pre-imperial, imperial, soviet, post-soviet, modern); the essence of military musical traditions and their influence on the issued process are revealed; focuses on the role of the general and special educational functions of musical art in the military-patriotic education of military serversmen.

Введение. В настоящее время актуальность вопроса формирования патриотизма у граждан детерминирована действующими нормативно-правовыми актами и сложившейся социально-исторической обстановкой в стране.

Проблематика представленного исследования заключается в решении педагогической задачи – формирование патриотизма у военнослужащих через актуализацию воспитательного потенциала военно-музыкального искусства.

Новизна представленной в работе идеи заключается в том, что процесс формирования патриотизма у военнослужащих развивается на нескольких уровнях: организационном, технологическом, мотивационном, деятельностном, а также через реализацию в нём комплекса функций музыкального искусства: эстетической, социальной, компенсаторной, гедонистической, гностической, прогностической, воспитательной.

Установлено, что теоретическое формирование отечественной идеи военно-патриотического воспитания граждан нашей страны проходило в несколько этапов: доимперского, имперского, советского, постсоветского, современного.

Материалы исследования. На доимперском этапе (IX век – до середины XVII века) отслеживаются первые попытки оформления и систематизации военного образования, создания регулярной армии, а также нормативно-правовой базы, детерминирующей деятельность военнослужащих.

На следующем этапе – имперском (XVII век – начало XX века) формируется контент понятия «патриотизм», закреплённый в воинских Уставах; интегрируется идея патриотизма во все сферы жизнедеятельности социального общества; возникает идеологический триангл «Православие. Самодержавие. Народность»; появляется

отечественная система профессиональной подготовки военнослужащих; пропагандируется идея М.И. Кутузова о том, что воинский долг основывается на осознанном служении Отечеству; распространяется влияние Русской православной церкви на процесс формирования ценностей, моральных норм и нравственности граждан. В этот же период Петром I был подписан Указ о введении на постоянной основе военных оркестров в частях регулярной армии.

На *советском этапе* (с 1917 года по 1991 год) становление идеи отечественного патриотизма приобретает новые идеологические тенденции; задаются новые традиции в воспитании патриотизма в армии. По всей стране реализуется массовая просветительская деятельность; повсеместно открываются организации по ликвидации безграмотности: более пяти миллионов человек прошли подготовку на курсах «Всеобуча», что оказало значительное влияние на победу большевиков в Гражданской войне.

Одной из приоритетных идей в этот период было определение воинской обязанности как всеобщего долга, предполагающего максимальный охват граждан страны в подготовке к военной службе. После победы в Великой Отечественной войне в сознании граждан формируется интенция на отстаивание своих идеологических взглядов в соответствии с политическим строем.

Система патриотического воспитания строится на единстве целей, методов и форм; реализуется через функционирование социальных институтов.

На *постсоветском этапе* (с 1991 года по 2004 год) со сменой политического строя, в результате отрицательного влияния средств массовой информации снизился престиж Вооруженных Сил: введение новых стандартов в военном образовании, масштабное сокращение армии, отсутствие политической ясности в обществе – все это фактически привело к нивелированию значимости патриотизма в сознании граждан. Позднее (с 2000-х годов) возрождается система патриотического воспитания благодаря реализации государственных программ на всех уровнях образования [2-4].

На *современном этапе* (с 2004 года по настоящее время) формирование патриотизма как ценности у граждан регламентируется рядом законодательных актов: Указ Президента РФ от 20 октября 2012 года, № 1416 (ред. от 14.06.2018) «О совершенствовании государственной политики в области патриотического воспитания» (вместе с «Положением об Управлении

Президента Российской Федерации по общественным проектам») [7]; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года, № 273-ФЗ [9].

Данному процессу призвана содействовать созданная при Министерстве обороны Российской Федерации специализированная структура – Главное военно-политическое управление (ГВПУ). Решение об основании ГВПУ было принято и утверждено 30 июля 2018 года Указом Президента Российской Федерации: «главная цель создаваемых военно-политических органов заключается в формировании воина-государственника – надежного и преданного защитника Отечества, носителя традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества – государственности, духовности и патриотизма, а основными задачами должны быть формирование идейно убежденной, сильной духом личности военнослужащего, сплоченных воинских коллективов, способных к выполнению задач по предназначению в любых условиях обстановки, формирование патриотического сознания военнослужащих, гражданского персонала ВС РФ, а также военно-патриотическая работа со всеми гражданами России и, прежде всего, с молодежью» [1].

В 2019 году вступил в силу Приказ Министра Обороны № 404 «Об организации военно-политической работы в Вооруженных Силах Российской Федерации», усиливающий и уточняющий процесс формирования патриотизма у военнослужащих [5].

Новизна идеи исследования военно-патриотического воспитания граждан заключается в признании в системе ценностных ориентаций каждого приоритетности любви к Отечеству, преданности своему народу, способности и готовности к выполнению своего гражданского и профессионального долга. Специфика организации и реализации воспитательной работы в высших военных учебных заведениях детерминирована историко-культурными традициями военного образования в России; обуславливается особенностями задач освоения военнослужащими общекультурных и специальных компетенций; участием в воинских ритуалах, церемониях и др.

Результаты исследования. Военно-музыкальные традиции в данном контексте представляются как устойчивые, исторически сложившиеся компоненты культуры, выражающиеся через эстетическое содержание воинской службы, отражающиеся в нормах поведения, моральных принципах, нравственной сформированности всех субъектов

образовательного процесса. Преимущество элементов воинской культуры обеспечивается участием каждого военнослужащего в общественных и государственных событиях патриотической направленности.

В свою очередь, патриотизм следует рассматривать как интегративное свойство личности, как часть ценностей и ценностных ориентаций, особого мировоззрения, как фактор, обуславливающий образ жизни каждого отдельного гражданина.

Социально-культурные условия военно-патриотического воспитания военнослужащих на основе военно-музыкальных традиций реализуются на следующих уровнях:

- организационный – виды обеспечения взаимодействия и преимущества всех компонентов учебно-воспитательного процесса с компонентами социокультурной деятельности всех субъектов;

- технологический – способы интеграции в образовательную практику военного вуза элементов социокультурной деятельности;

- мотивационный – специфика формирования внутренних интересов и установок обучающихся к социокультурной патриотической активности;

- деятельностный – особенности реализации интеллектуально-творческого потенциала военнослужащих через их непосредственное приобщение к социокультурному пространству.

Рассматривая вопрос формирования патриотизма у военнослужащих, следует уделить внимание на то, что данная ценностная категория является частью их военно-профессиональной готовности: «18. Военнослужащий обязан проявлять патриотизм, способствовать укреплению мира и дружбы между народами, предотвращению национальных и религиозных конфликтов» [8, с.13].

Учитывая, что исследуемый феномен является частью профессиональных ценностных ориентаций военнослужащих, следовательно, свойством личности каждого, то и формирование патриотизма следует реализовывать через психоэмоциональную сферу. В данном аспекте музыкальное искусство призвано мотивировать, стабилизировать, актуализировать морально-психологическое состояние военнослужащих.

В целом, предназначение военной музыки сложно переоценить: управление войсками (сигнальная служба); строевая подготовка (воинские ритуалы и церемонии); культурно-эстетическое и патриотическое воспитание всех граждан. Особая роль в процессе патриотического воспитания отводится военно-

оркестровой службе, предназначенной как в духовном, так и в культурном аспектах развивать личность военнослужащих.

Так, в Приказе Министра обороны № 99 от 6 февраля 2013 г. деятельность военно-оркестровой службы детерминирована жизнедеятельностью войск (сил) и направлена на воспитание у военнослужащих патриотизма, любви и уважения к Отечеству. Военные оркестры как профессионально-творческие коллективы предназначены содействию ценностному, культурному и духовно-нравственному становлению военнослужащих; их профессиональная деятельность обусловлена спецификой задач боевой подготовки и повседневной жизнью; в основе репертуара военного оркестра заложены произведения патриотической направленности и лучшие образцы мировой культуры [6].

Как любой вид искусства, музыкальное искусство выполняет ряд интегративных функций:

- эстетическая – приобщает к законам красоты, прививает эстетический вкус;

- социальная – формирует мировоззрение в соответствии с общественными нормами, ценностями и ценностными ориентациями;

- компенсаторная – координирует морально-психологическое состояние как в обществе, так и у каждой отдельной личности (побуждает к действию, возмещает недостаток красоты и гармонии в мире, способствует решению мотивационно-психологических проблем);

- гедонистическая – реализует потребность личности в получении удовольствия;

- гностическая – предполагает развитие кругозора и интеллектуально-творческое развитие личности при помощи художественных образов;

- прогностическая – отражает потенциальную возможность прогнозирования и предугадывания будущего;

- воспитательная – оказывает комплексное формирующее воздействие на личность и социальные группы.

Культурно-эстетический потенциал музыкального искусства в формировании патриотизма у военнослужащих реализуется через его общие воспитательные функции: образовательная, просветительская, патриотическая, организационная, мобилизующая, парадная, демонстративная, концертная, театральная, ритуальная.

В ходе реализации исследования была разработана теоретическая педагогическая

модель процесса формирования патриотизма у курсантов высших военных учебных заведений средствами музыкального искусства, сущность которой основывается на том что, процесс воспитания нравственно-ценностного отношения курсантов к будущей профессии реализуется на основе интеграции, с одной стороны, дисциплин базового образования, с другой – внеучебной воспитательной деятельности. Интеграция проявляется как на уровне междисциплинарных связей, так и в сочетании содержания аудиторных занятий, воспитательной деятельности и самостоятельной работы курсантов.

В целях успешной апробации данной модели разработан комплекс педагогических условий, повышающих эффективность исследуемого процесса: 1) развитие патриотических интересов и установок у курсантов средствами военно-музыкального искусства; 2) использование социокультурного потенциала образовательной среды военного вуза в процессе формирования патриотизма курсантов с задействованием воспитательных возможностей музыкального искусства; 3) формирование нравственно-патриотической культуры курсантов в образовательной среде военного вуза.

Заключение. Таким образом, становление идеи патриотического воспитания граждан в нашей стране проходило поэтапно (доимперский, имперский, советский, постсоветский, современный).

Теоретическая значимость идеи представленного исследования заключается в том, что патриотизм военнослужащих рассматривается как интегративное свойство личности, как профессиональная компетенция – часть их военно-профессиональной готовности в целом, что вносит научный вклад в развитие теории и методики профессионального образования.

Практическая значимость проведённого исследования отражается в интеграции в образовательную практику военного вуза воспитательного потенциала музыкального искусства и военно-музыкальных традиций на разных уровнях (организационный, технологический, мотивационный,

деятельностный) посредством профессиональной деятельности военных оркестров.

В качестве рекомендаций по внедрению результатов исследования следует отметить высокую воспитательную значимость функций музыкального искусства (эстетическая, социальная, компенсаторная, гедонистическая, гностическая, прогностическая, воспитательная) для учебно-воспитательного процесса:

- кадровому составу, обеспечивающему и реализующему учебно-воспитательный процесс, непрерывно и последовательно формировать профессионально значимые знания, умения, навыки и свойства личности будущих офицеров, направляемых для прохождения дальнейшей военной службы, способных и готовых реализовывать военно-патриотическую воспитательную работу с военнослужащими;

- научно-педагогическим работникам активно задействовать в своей профессиональной преподавательской деятельности культурно воспитательный потенциал музыкального искусства посредством актуализации ресурсов военного оркестра вуза;

- выпускникам военных вузов: повышать профессиональную квалификацию; посредством интеллектуально-творческого, культурного самообразования и саморазвития непрерывно стремиться к профессионально-личностному самосовершенствованию.

Перспективы в изучении и совершенствовании процесса формирования патриотизма как компетенции курсантов военных вузов заключаются в следующем: в соответствии с целями и задачами высшего военного образования организовывать и реализовывать деятельность субъектов учебно-воспитательного процесса по формированию готовности будущих офицеров к военно-патриотической работе в воинских частях; проводить мониторинг, развивать и повышать психолого-педагогический и культурный уровень научно-педагогических работников и командного состава военных вузов; реализовывать обучение будущих офицеров современным методам воспитания личного состава ВС РФ; апплицировать инновационные технологии в дидактической деятельности с военнослужащими.

Литература:

1. Картаполов А. Военный университет Министерства обороны Российской Федерации «Замминистра обороны РФ – начальник ГВПУ Андрей Картаполов рассказал, чем военный университет отличается от других вузов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [//vumo.mil.ru/more/novosti/item/121681/](http://vumo.mil.ru/more/novosti/item/121681/)

2. Кудрявцев Ю.М. Воспитание нравственно-ценностного отношения курсантов военных вузов к профессии офицера средствами музыкального искусства / Ю.М. Кудрявцев, Я.В. Орехов, У.А. Казакова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2018. – Т. 10. - № 4. – С. 57-63.

3. Кудрявцев Ю.М. Историко-педагогический анализ потенциала военно-музыкальных традиций в процессе патриотического воспитания курсантов военных вузов / Ю.М. Кудрявцев, У.А. Казакова, Я.В. Орехов // Казанская наука. – 2017. – № 10. – С. 9-13.

4. Кудрявцев Ю.М. Междисциплинарный характер процесса формирования патриотизма у курсантов военных вузов в отечественной образовательной практике / Я.В. Орехов, У.А. Казакова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – №4 (129). – С. 109-114.

5. Приказ Министра Обороны № 404 от 22 июля 2019 года «Об организации военно-политической работы в Вооруженных Силах Российской Федерации».

6. Приказ Министра обороны №99 от 6 февраля 2013 г. «О Военно-оркестровой службе ВС РФ Российской Федерации».

7. Указ Президента РФ от 20.10.2012 № 1416 (ред. от 14.06.2018) «О совершенствовании государственной политики в области патриотического воспитания» (вместе с «Положением об Управлении Президента Российской Федерации по общественным проектам») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_136827

8. Устав внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации. Утвержден Указом Президента Российской Федерации от 10 ноября 2007 г. №1495 / Общевоинские уставы Вооружённых Сил Российской Федерации 2018 с Уставом военной полиции. – Москва: Эксмо, 2018. – 624 с.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

References:

1. Kartapolov A. Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation «Deputy Minister of Defense of the Russian Federation – Head of the Higher Military Command Andrei Kartapolov told how the military university differs from other universities» <http://vumo.mil.ru/more/novosti/item/121681/>

2. Kudryavtsev Yu.M. Education of the moral-value attitude of cadets of military universities to the profession of an officer by means of musical art / Yu.M. Kudryavtsev, Ya.V. Orekhov, U.A. Kazakova // Bulletin of SUSU. Series «Education. Pedagogical sciences». – 2018. – Т. 10. – № 4. – P. 57-63.

3. Kudryavtsev Yu.M. Historical and pedagogical analysis of the potential of military musical traditions in the process of patriotic education of cadets of military universities / Yu.M. Kudryavtsev, U.A. Kazakova, Ya.V. Orekhov // Kazan Science. – 2017. – № 10. – P. 9-13.

4. Kudryavtsev Yu.M. The interdisciplinary nature of the process of forming patriotism among cadets of military universities in domestic educational practice / Ya.V. Orekhov, U.A. Kazakova // Kazan Pedagogical Journal. – 2018. – № 4(129). – P. 109-114.

5. Order of the Minister of Defense No. 404 of July 22, 2019 «On the Organization of Military-Political Work in the Armed Forces of the Russian Federation».

6. Order of the Minister of Defense No. 99 of February 6, 2013 «On the Military Orchestra Service of the RF Armed Forces of the Russian Federation».

7. Decree of the President of the Russian Federation of October 20, 2012 №1416 (as amended on June 14, 2018) «On improving the state policy in the field of patriotic education» (together with the «Regulation on the Office of the President of the Russian Federation for Public Projects»). – URL: [www.consultant.ru / document / cons_doc_LAW_136827](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_136827)

8. The charter of the internal service of the Armed Forces of the Russian Federation. Approved by Decree of the President of the Russian Federation of November 10, 2007, №1495 / All-military charters of the Armed Forces of the Russian Federation 2018 with the Charter of the military police. – Moscow: Eksmo, 2018. – 624p.

9. Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated December 29, 2012 № 273-FZ. – URL: <http://www.consultant.ru>

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



Среднее профессиональное образование

УДК 378

Технологии формирования экономико-географической компетентности студентов колледжей в образовательном процессе

Technologies for the formation of economic and geographical competence of college students in the educational process

Хаялеева А.Д., Казанский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации», camat185@mail.ru

Гайсин И.Т., Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», gaisinilgizar@yandex.ru

Khayaleeva A., Kazan Cooperative Institute (branch) of the Autonomous Non-Profit Educational Organization of Higher Education of the Central Union of the Russian Federation "Russian University of Cooperation", camat185@mail.ru

Gaisin I., Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Kazan (Volga) Federal University", gaisinilgizar@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.026

Ключевые слова: компетенция, компетентность, экономико-географическая компетентность, образование, студенты.

Keywords: competence, economic and geographical competence, education, students.

Аннотация. В данной статье рассматриваются технологии формирования экономико-географической компетентности студентов колледжей в образовательном процессе. Актуальность статьи обусловлена тем, что в современных условиях модернизации образования остро стоит вопрос технологизации образовательного процесса, и меняется сама система взаимодействия между субъектами образовательной деятельности. В федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования (ФГОС СПО) новая модель образования предполагает формирование мотивированной личности, способной быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве; получать, использовать и создавать разнообразную информацию и, в том числе, экономико-географического содержания; принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных экономико-географических знаний, умений и навыков. В работе раскрыта сущность образовательной технологии, так же выделены дидактические условия для эффективной реализации процесса формирования экономико-географической компетентности студентов колледжей в процессе изучения естественно-географических дисциплин. Таким образом, образовательная технология процесса формирования экономико-географической компетентности студентов колледжей представляет собой целенаправленный, научно обоснованный, целостно-педагогический процесс, обеспечивающий деятельность совокупности средств и методов, направленных на реализацию экономико-географического содержания обучения согласно указанным и критериально определенным конечным результатам. И все это позволяет ускорить процесс формирования экономико-географической компетентности студентов колледжей. Это проходит наиболее эффективно в процессе изучения естественно-географических дисциплин: биологии, химии, географии. Таким образом, использование образовательных технологий в учебном процессе дает возможность формировать необходимые компоненты (когнитивные, мотивационные, деятельностные), и являются основой для их дальнейшего развития при изучении предметов общеобразовательного и общепрофессионального циклов.

Abstract. Some aspects of the technology for the formation of economic and geographical competence of college students in the educational process are treated in the article. The relevance of the article is due to the fact that in modern conditions of modernization of education the issue of technological development of the educational process is an acute issue and the system of interaction between the subjects of educational activity is changing. In the federal state educational standards of secondary vocational education (GEF SPO), a new model of education involves the formation of a motivated personality that can quickly navigate in a dynamically developing and updated information space;

receive, use and create a variety of information, including economic and geographical content; make informed decisions and solve life problems based on the acquired economic and geographical knowledge, skills. The essence of educational technology is revealed in the work, the didactic conditions for the effective implementation of the process of forming the economic and geographical competence of college students in the process of studying natural geographical disciplines are also highlighted. Thus, the educational technology of the process of formation of economic and geographical competence of college students is a focused, scientifically substantiated, holistic pedagogical process that provides the activity of a set of tools and methods aimed at the implementation of the economic and geographical content of training according to the specified and critically defined end results. And all this allows us to accelerate the process of formation of economic and geographical competence of college students. This is most effective in the process of studying natural geographical disciplines: biology, chemistry, geography. Thus, the use of educational technology in the educational process makes it possible to form the necessary components (cognitive, motivational, activity), and are the basis for their further development in the study of subjects of general and professional cycles.

Введение. В современных социально-экономических условиях в России происходят существенные изменения во всех сферах деятельности общества: социальной, экономической и образовательной. В настоящее время основной целью образования в вузах и университетах является подготовка грамотных и компетентных специалистов, способных системно мыслить, находить правильные решения в различных жизненных экономико-географических ситуациях. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования нового поколения (ФГОС СПО) ориентирует осуществлять подготовку профессионалов на основе использования в образовательном процессе компетентного подхода. В современной России колледжи и техникумы являются промежуточным звеном между начальным и высшим образованием, результатом интеграции [3;8].

Модернизация образования, внедрение новых ФГОС СПО требуют новых современных ресурсов и организационных возможностей. В связи с этим остро стоит вопрос образовательной технологизации, которая является инструментом достижения образовательных целей и повышения эффективности образования на основе введения новых поколений в мир высокотехнологической культуры. Также меняется сама система взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Новая модель образования предполагает формирование мотивированной личности, способной быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве, получать, использовать и создавать разнообразную информацию, принимать обоснованные решения и решать жизненные экономико-географические проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков.

Материалы и методы исследования. В своих работах В.В. Гузев выделяет образовательные технологии по широте применения к

преподаванию различных предметов: универсальные – пригодные для преподавания почти любого предмета; ограниченные – для преподавания нескольких предметов; специфические – одного-двух предметов или лишь отдельных тем и даже фрагментов тем одного предмета [7].

М.В. Кларин выделяет следующие виды образовательных технологий: исследовательские образовательные технологии; технологии опытно-экспериментальной работы; технологии научного исследования; технологии развивающего обучения; технологии проблемного обучения; технологии проектного обучения и т.д. [1;9].

Таким образом, классифицировать дидактические образовательные технологии достаточно сложно. В современном мире педагогическая наука знает более двадцати видов образовательных технологий, которые рассматриваются как средство, с помощью которого может быть реализована новая образовательная парадигма. Тенденции развития образовательной технологии напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности. В свою очередь, термин «образовательные технологии» – подразумевает также воспитательный аспект, связанный с формированием и развитием личностных качеств студентов [2;4].

Результаты исследования. При разработке технологии формирования экономико-географической компетентности студентов колледжей в процессе изучения естественно-географических дисциплин, нами были выделены следующие дидактические условия для эффективной реализации процесса:

1) обеспечение интеграции и междисциплинарных связей дисциплин общеобразовательного, общепрофессионального и профессионального циклов, содержащих экономико-географические знания;

2) использование активных и интерактивных форм обучения с целью формирования у студентов колледжей объективного представления о сути экономико-географических явлений и процессов;

3) организация дифференциации обучения в зависимости от интересов студентов колледжей в процессе изучения экономико-географических вопросов на занятиях [1;10].

Первое дидактическое условие – обеспечение интеграции и междисциплинарных связей дисциплин общеобразовательного, общепрофессионального и профессионального циклов, содержащих экономико-географические знания, состоит в том, что при систематическом и целенаправленном осуществлении интеграции и междисциплинарных связей они выступают как современный дидактический принцип, обладающий свойством всеобщности и реализуемый между разноцикловыми учебными дисциплинами, благодаря чему перестраивается весь процесс обучения. Когда же интеграция и междисциплинарные связи устанавливаются между учебными дисциплинами одного цикла, то они понимаются как условие, дающее возможность систематизировать и обобщать знания по смежным учебным дисциплинам и способствующее формированию у студентов целостной картины мира, позволяющее совершенствовать содержание учебных дисциплин, устранять дублирование материала, изучаемого в различных дисциплинах [1;5].

В формировании экономико-географической компетентности интеграция способствует развитию личностных характеристик: созданию оптимальных условий для развития мышления студентов; повышению их интереса к учебным дисциплинам. В нашем исследовании интегрирование дисциплин было проведено при акцентировании внимания на экономико-географических вопросах, содержащихся в естественно-географических дисциплинах: биологии, химии, географии. Процесс интеграции учебных дисциплин в образовательном процессе колледжа может быть основан на междисциплинарных связях в процессе формирования экономико-географической компетентности, а также при использовании интегрированных занятий и метод проектов – составление бизнес плана, инфографика и т.д.

Для преодоления предметности необходимо в учебном процессе использовать междисциплинарные связи, которые направлены на актуализацию экономико-географических знаний, их обобщение и систематизацию. Междисциплинарные связи представляют собой

взаимную согласованность учебных программ. В нашем исследовании согласование производится в пределах экономических и географических модулей естественно-географических дисциплин. Осуществление связей между учебными дисциплинами одного цикла (естественнонаучного) даст возможность систематизировать и обобщать знания, умения, опыт по смежным учебным дисциплинам и способствует формированию у студентов экономико-географической компетентности. Таким образом, междисциплинарные связи экономико-географического характера позволяют более успешно усваивать содержание учебных дисциплин, уменьшают дублирование материала в различных дисциплинах, направлены на достижение всесторонне развитой личности студента, содействуют усилению взаимосвязи образования, развития и воспитания, помогают студентам формировать такие качества как системность, глубина, осознанность, гибкость. Например, на занятиях географии, рассматривая тему: «География мировых природных ресурсов», можно выделить основные факты, понятия, законы, имеющиеся в предметах по биологии, химии и экологии. Систематическое использование на занятиях междисциплинарных связей позволяет оптимально реализовать возможность каждого учебного предмета в формировании экономико-географической компетентности студентов колледжей.

Одним из примеров метода-проекта является создание инфографики для оценивания уровня междисциплинарных результатов обучения студентов при формировании у них экономико-географической компетентности. Выбор этого метода в процессе осуществления принципа преемственности при формировании экономико-географической компетентности связан с тем, что интегративный характер инфографики как объекта, обращенного к ассоциативному мышлению студентов, отвечает принципу формирования экономико-географического мышления [8].

Поэтому сам процесс представления экономико-географической информации в виде визуальных образов, состоящих из множества связанных между собой емких элементов, был подчинен разработанному нами поэтапному линейному алгоритму:

I этап – вводный (при создании инфографики поставьте перед собой задачу: быстро и кратко передайте основные тезисы статьи; в одной картинке старайтесь размещать минимум информации).

II этап – организационный (составление плана, сбор информации, выбор аргументов, выводы).

III этап – информационно-исполнительский (выбор методов для предоставления информации – графики, диаграммы, схемы и т.д., добавление логотипа фирмы или порта, размещение водяных знаков, чтобы защитить работу, выстраивание причинно-следственных связей, составление схем на бумаге, выбор цветов из 4-х сочетаемых между собой оттенков).

IV этап – защита проекта (презентация своего проекта, рефлексия полученных результатов и их коррекция).

Следовательно, студенты учатся формулировать проблему исследования, выдвигать гипотезу; овладевать методикой сбора и оформления материала; знакомиться с научными терминами по теме своей работы; оформлять проекты и др. [6;8].

Второе дидактическое условие – использование активных и интерактивных форм обучения с целью формирования у студентов объективного представления о сути экономико-географических явлений и процессов, которое состоит в том, что построение учебного процесса на интегральной основе воплощается также в таких формах организации педагогического процесса, как интегрированные занятия, основанные на междисциплинарных связях, т.е. когда два-три учебных предмета могут быть объединены. Формами таких занятий являются: лекция, семинар, экскурсия; занятия в форме соревнований, конкурсы, эстафета, викторина; занятия в форме деловой игры, ролевая игра, конференция и т.д.; занятия творчества, исследование, изобретательство, проект, репортаж, мозговой штурм и т.д.; презентация; занятия с имитацией публичных форм общения, такие как аукцион, пресс-конференция, дискуссия [1;6].

Рассмотрим один из вариантов алгоритма проведения работы студентами колледжей с использованием мозгового штурма на занятиях географии и во внеурочное время.

Первый этап. *Подготовительный* (нужно предлагать как можно больше разнообразных идей, разрешается, как угодно комбинировать высказывание идей, развивать их, видоизменять, приветствуются различные реплики и шутки).

Второй этап. *Создание банка идей* (собственно мозговой штурм).

Третий этап. *Анализ идей* (одна группа участников в этом случае играет роль критиков, а другая – роль защитников критикуемых идей, это

позволяет оценить как достоинства идей, так и их недостатки).

Четвертый этап. *Окончательная оценка идей* (на этом этапе нужно произвести отбор нескольких идей, учитывая не только их оригинальность, но и рациональность, возможность их практической реализации) [3;6].

Проведение интерактивных занятий дает более глубокое проникновение в суть изучаемой темы, позволяет использовать весь комплекс методических возможностей интегрируемых дисциплин, повышает интерес обучающихся к предметам, повышает качество знаний студентов, способствует развитию комплексных методов познания. Метод проекта позволяет опираться на творчество студентов, приобщает к исследовательской деятельности, развивает их интересы, склонности и способности, а также формирует необходимые умения и навыки [7].

Таким образом, различные типы занятия, проекты и внеаудиторные работы расширяют возможность интеграции и параллельного изучения родственных дисциплин общеобразовательного и общепрофессионального циклов.

Основной задачей использования активных форм и методов обучения является побуждение студентов к инициативности, творческому подходу и активной позиции в процессе любой познавательной деятельности. Мотивом для побуждения студентов к активности выступает интерес к изучаемому объекту, игровая форма и т.д. Сущность активных форм и методов обучения заключается в том, что студент получает необходимые экономико-географические знания путем изучения и анализа различных источников информации, поэтому его деятельность носит продуктивный характер.

Методы активного обучения делятся на два типа: проблемные, дискуссии, практические занятия, конференции, олимпиады, практика и имитационные, игровые и неигровые. Активные формы и методы обучения имеют большое значение для процесса формирования экономико-географической компетентности студентов в процессе изучения естественно-географических дисциплин: обучение проводится максимально приближенно к социально-экономическим реалиям жизни; теоретический материал усваивается в процессе его практического использования, что, в свою очередь, требует применения определенных личностных качеств; процесс коллективного творчества труда формирует навык активного субъекта, способного участвовать в социальном партнерстве [1;8].

Исходя из этого, игра, оказавшись многосторонним процессом воздействия на личность, приближает обучение к жизни за счет создания имитирующих реальность ситуаций и развивает значимо важные качества студента. Игра в процессе формирования экономико-географической компетентности студентов развивает опыт, а также широкий спектр экономико-географических способностей студентов: предприимчивость, рациональность и пр.; происходит открытие разных социальных форм поведения: потребность, предприниматель, работодатель и пр.

При изучении предметов естественно-географического цикла интересной формой работы является использование кейс-методов. Суть его заключается в том, что студентам предлагается реальная жизненная ситуация (она может быть настоящей или гипотетической), которая актуализирует не только практическую проблему «кейс», но и комплекс знаний, необходимых для разрешения этой проблемы [2;6]. При выполнении метода кейса студентам предлагается осмыслить и проанализировать реальную жизненную или профессиональную ситуацию, обычно включающую в себя постановку проблемы, сформулировать возможные варианты решения и выбрать лучшие из них. Описанная в кейсе проблема не только отражает какую-либо практическую задачу, но одновременно и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при решении данной проблемы. При этом студентам необходимо разделить сложную учебную и профессиональную ситуацию и снова сложить вместе, чтобы понять ситуацию в целом.

В литературе выделяют несколько типов кейсов в зависимости от содержания проблемы, дидактических целей ее исследования: кейсы, иллюстрирующие проблемы; кейсы, обучающие анализу и оценке; кейсы, обучающие решению проблемы и принятию решений. Например, данный метод успешно используется при изучении темы: «Международная торговля», «Центры мировой экономики» и др. на уроках географии, экономики и др. Поэтому основной особенностью применения «кейс-метода» в учебном процессе является развитие творческих, коммуникативных навыков, участники группы должны не только найти решение проблемы общими силами, но и обсудить возникающие проблемные вопросы, актуализировать свои знания, осознать и проанализировать собственные чувства и ощущения, понять правила внутригруппового взаимодействия. Для работы

над кейсами целесообразно группу делить на подгруппы численностью до 5 – 6 человек [5].

Работу по созданию и использованию кейса можно разделить на следующие этапы: формирование дидактических целей кейса, строящееся на анализе программы, раздела, темы; поиск объекта и сюжета для написания кейса; сбор эмпирической информации; структурирование данных и написание текста кейса; создание заданий к кейсу, диагностика правильности и эффективности кейса, то есть апробация кейса на занятии; внесение изменений, адаптации и переструктурирование информации; подготовка окончательного варианта кейса; использование кейса на практике обучения [4].

Кейс включает задания разного уровня сложности, что позволяет использовать его в группе с разным уровнем подготовленности студентов колледжей. Следует подчеркнуть, что в кейсах должны доминировать не только репродуктивные задания (о чем говорится, что, сколько, где), а задания проблемные, творческие, позволяющие осуществлять анализ, выбор решения, нестандартно раскрыть пути решения проблемы.

Третье дидактическое условие – организация дифференциации обучения в зависимости от интересов студентов с учетом субъективного опыта индивида, его предпочтений и ценностей, актуализация личностных функций обучаемого в процессе изучения экономико-географических вопросов на занятиях естественно-географических дисциплин [1;4].

Дифференциация обучения также выступает важнейшим фактором развития познавательной активности студентов. В нашем исследовании процесс обучения был организован так, что каждый студент, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, имел возможность и право отдавать приоритетное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям.

Цель дифференциации обучения в процессе изучения естественно-географических дисциплин заключалась в обеспечении каждому обучаемому условий для максимального развития его способностей, склонностей, удовлетворения познавательных потребностей и интересов, обеспечения самоопределения, самораскрытия, самореализации личности в процессе усвоения экономико-географических знаний для формирования личностного компонента экономико-географической компетентности студентов. Поэтому дифференциация обучения в процессе формирования компонентов экономико-географической компетентности студентов

проходила на занятиях естественно-географических дисциплин и во внеаудиторное время при выполнении творческих заданий, связанных с личностными интересами студентов. Основными видами учебной деятельности были исследовательская работа, выполнение проектов (бизнес план, инфографика), написание эссе и др. [1;3].

В процессе выполнения проекта экономико-географического содержания студенты учатся искать эффективное решение поставленной проблемы, что приводит к развитию конструктивного экономико-географического мышления, которому при традиционной форме обучения сложно научить. Проектирование создает условия для проявления собственного взгляда в решении различных экономических, экологических и географических проблем, нахождение решений, способов их решения, формирование ответственности студентов за выбор способов и видов деятельности, необходимых для достижения поставленной цели.

Заключение. Таким образом, использование технологий при формировании экономико-географической компетентности студентов колледжей в учебно-воспитательном процессе представляет собой целенаправленный, научно-обоснованный педагогический процесс, обеспечивающий деятельность совокупности методов, направленных на реализацию экономико-географического содержания обучения согласно указанным и критериально определенным конечным результатам. Процесс формирования экономико-географической компетентности студентов колледжей проходит наиболее эффективно в процессе изучения естественно-географических дисциплин, биологии, химии, географии, так как они дают возможность формировать необходимые компоненты и являются основой для дальнейшего развития этих компонентов в процессе изучения дисциплин общеобразовательного, общепрофессионального и профессионального циклов.

Литература:

1. Андросова А.В. Формирование экономической компетентности старшеклассников в процессе изучения общественно-научных дисциплин: дисс. ... кан. пед. наук / А.В. Андросова. – Белгород, 2013. – 184 с.
2. Верещагина Н.О. Формирование экономических понятий при изучении «Экономической и социальной географии мира» (на примере материала темы «Мировое хозяйство»): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.О. Верещагин. - Санкт-Петербург, 2000. - 20 с.
3. Гайсин И.Т. Хаялеева А.Д. Формирование экономико-географической компетенции в процессе изучения естественно-географических дисциплин / И.Т. Гайсин, А.Д. Хаялеева // Развитие творческого потенциала личности в процессе изучения естественно-географических дисциплин в школе и вузе: предметный и метапредметный аспект / Материалы междунар. науч. практич. конф. - Казань, 2019. - С. 20-23.
4. Гайсин И.Т. Педагогические технологии в эколого-географическом образовании школьников / И.Т. Гайсин, Р.И. Гайсин, Р.С. Шарипов и др. // Научные разработки: евразийский регион / Материалы междунар. науч. конф. теоретических и прикладных разработок (г. Москва, 18 января 2019 г.); отв. ред. Д.Р. Хисматуллин. – М: Изд-во Инфинити, 2019. – С. 110-113.
5. Гайсин Р.И. Математические методы в преподавании социально-экономической общей географии: сборник // Р.И. Гайсин, Г.А. Степин //

- Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика / Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной педагогическому наследию академика РАО Мухаметзяновой Гузел Валеевны. - 2018. - С. 162-165.
6. География в современной школе: монография / А.А. Лобжанидзе, И.И. Барина, Н.Ф. Винокурова, В.В. Николина, В.Д. Сухоруков; под ред. А.А. Лобжанидзе: Русск. геогр. общ-во. – М., 2014. – 292 с.
7. Гузев В.В. Современные технологии профессионального образования: интегрированное проектное обучение / В.В. Гузев, М.Б. Романовская. - Москва: НИИ развития проф. образования, 2006. - 21 с.
8. Камалева А.Р. Научно-методическая система формирования основных естественнонаучных компетенций учащейся молодежи (при примере обучения / предметам естественнонаучного цикла): монография / А.Р. Камалева. – Казань: ТГПУ, 2011. – 330 с.
9. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: (Анализ зарубеж. опыта) / М.В. Кларин. - М.: Знание, 1989. – 75 с.
10. Хаялеева А.Д. Методология формирования экономико-географической компетентности современной системы образования / А.Д. Хаялеева // «I Международная Поволжская конференция по экономике, гуманитарным наукам и спорту FICENS 2019» 24-25 сентября 2019, г. Казань, г. Набережные Челны, Россия.

References:

1. Androsova A.V. Formirovaniye ekonomicheskoy kompetentnosti starsheklassnikov v protsesse izucheniya obshchestvenno-nauchnykh distsiplin: diss. ... kan. ped. nauk / A.V. Androsova. – Belgorod, 2013. – 184 p.
2. Vereshchagina N.O. Formirovaniye ekonomicheskikh ponyatiy pri izuchenii «Ekonomicheskoy i sotsial'noy geografii mira» (na primere materiala temy «Mirovoye khozyaystvo»): avtoref. diss. ... kand. ped. nauk / N.O. Vereshchagin. - Sankt-Peterburg, 2000. - 20 p.
3. Gaysin I.T. Khayaleyeva A.D. Formirovaniye ekonomiko-geograficheskoy kompetentsii v protsesse izucheniya yestestvenno-geograficheskikh distsiplin / I.T. Gaysin, A.D. Khayaleyeva // Razvitiye tvorcheskogo potentsiala lichnosti v protsesse izucheniya yestestvenno-geograficheskikh distsiplin v shkole i vuze: predmetnyy i metapredmetnyy aspekt / Materialy mezhdun. nauch. praktich. konf. - Kazan', 2019. - P. 20-23.
4. Gaysin I.T. Pedagogicheskiye tekhnologiy v ekologo-geograficheskom obrazovanii shkol'nikov / I.T. Gaysin, R.I. Gaysin, R.S. Sharipov i dr. // Nauchnyye razrabotki: yevraziyskiy region / Materialy mezhd. nauch. konf. teoreticheskikh i prikladnykh razrabotok (g. Moskva, 18 yanvarya 2019 g.); otv. red. D.R. Khismatullin. – M.: Izd-vo Infiniti, 2019. – P. 110-113.
5. Gaysin R.I. Matematicheskiye metody v prepodavanii sotsial'no-ekonomicheskoy obshchey geografii: sbornik // R.I. Gaysin, G.A. Stepin // Professional'noye obrazovaniye: sovremennaya teoriya i innovatsionnaya praktika / Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy pedagogicheskomu naslediyu akademika RAO Mukhametzyanovoy Guzel Valeyevny. - 2018. - P. 162-165.
6. Geografiya v sovremennoy shkole: monografiya / A.A. Lobzhanidze, I.I. Barinova, N.F. Vinokurova, V.V. Nikolina, V.D. Sukhorukov; pod. red. A.A. Lobzhanidze: Russk. geogr. obshch-vo. – M., 2014. – 292 p.
7. Guzeyev V.V. Sovremennyye tekhnologii professional'nogo obrazovaniya: integrirovannoye proyektnoye obucheniye / V.V. Guzeyev, M.B. Romanovskaya. - Moskva: NII razvitiya prof. obrazovaniya, 2006. - 21 p.
8. Kamaleyeva A.R. Nauchno-metodicheskaya sistema formirovaniya osnovnykh yestestvennonauchnykh kompetentsiy uchashcheysya molodezhi (pri primere obucheniya / predmetam yestestvennonauchnogo tsikla): monografiya / A.R. Kamaleyeva. – Kazan': TGGPU, 2011. – 330 p.
9. Klarin M.V. Pedagogicheskaya tekhnologiya v uchebnom protsesse: (Analiz zarubezh. opyta) / M.V. Klarin. - M.: Znaniye, 1989. – 75 p.
10. Khayaleyeva A.D. Metodologiya formirovaniya ekonomiko-geograficheskoy kompetentnosti sovremennoy sistemy obrazovaniya / A.D. Khayaleyeva // «I Mezhdunarodnaya Povolzhskaya konferentsiya po ekonomike, gumanitarnym naukam i sportu FICEHS 2019» 24-25 sentyabrya 2019, g. Kazan', g. Naberezhnyye Chelny, Rossiya

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



Общее образование

УДК 373.1

Исследование надежности выпускника лицея для одаренных обучающихся

A study of the reliability of a lyceum graduate for gifted students as a result of applying an innovative and integrative approach

Халикова Ф.Д., ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
fidaliya.halikova@mail.ru

Halikova F., Kazan (Volga region) Federal University, fidaliya.halikova@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.027

Ключевые слова: лицей, одаренный обучающийся, надежность выпускника, профильный вуз, инновационно-интегративный подход, педагогические механизмы.

Keywords: Lyceum, gifted student, graduate reliability, specialized University, innovative and integrative approach, pedagogical mechanisms.

Аннотация. Актуальность статьи определяется интенсификацией поиска педагогических ресурсов в целях подготовки кадров для инновационной экономики, обладающих особыми способностями, мышлением, мотивацией, готовностью к профессиональному становлению и росту. Статья посвящается исследованию надежности выпускника лицея для одаренных обучающихся, проявляющейся в развитии траектории его профессионального становления. Исследование базируется на методологии авторского инновационно-интеграционного подхода, послужившего основанием педагогической поддержки процесса обучения в лицее для одаренных обучающихся: создание инновационных комплексов в сфере химического образования; проектирование и реализация индивидуальных маршрутов лицеистов; создание банка «олимпиадных» заданий. Разработаны организационно-педагогические механизмы педагогического взаимодействия и система мониторинга, охватывающие субъектов обучения на всех уровнях образования. Проведено экспериментальное исследование, подтверждающее эффективность авторских механизмов. Статья предназначена работникам образования и руководителям образовательных организаций, исследователям.

Abstract. The relevance of the article is determined by the intensification of the search for pedagogical resources in order to train personnel for the innovative economy, which means that they have special abilities, thinking, motivation, and readiness for professional development and growth. The article is devoted to the study of the reliability of the Lyceum graduate for gifted students, which is manifested in the development of the trajectory of his professional development. The research is based on the methodology of the author's innovative-integration approach, which served as the basis for pedagogical support of the training process in the Lyceum for gifted students: creation of innovative complexes in the field of chemical education; design and implementation of individual routes of Lyceum students; creation of a Bank of "Olympiad" tasks. Organizational and pedagogical mechanisms of pedagogical interaction and a monitoring system covering subjects of training at all levels of education have been developed. An experimental study was conducted to confirm the effectiveness of the author's mechanisms. The article is intended for education workers and heads of educational organizations, researchers.

Введение. Важнейшая цель инновационного общества подготовить профессионалов своего дела. Для этого создаются специализированные учебные учреждения – лицеи для одаренных детей, которые на высоком уровне осуществляют общеобразовательную подготовку и получают «на выходе» высокую результативность выпускных экзаменов.

Своеобразие целей и задач современной школы, возможностям моделирования достойного уровня качества образования с созданием научно-обоснованной модели выпускника общеобразовательных учреждений, корректировке школьных программ с учетом возможностей школы и реальной жизни посвящены исследования А.Г. Бермуса [2], В.В.

Козлова, А.М. Кондакова [9]. Рассмотренные исследования базируются на личностно-ориентированной парадигме образования и воспитания (А.Г. Асмолов [1], Е.В. Бондаревская [4], Н.Е. Щуркова [13] и др.). В то же время принципиально важным становится проведение лонгитюдного исследования в сфере определения надежности выпускника лицея для одаренных детей, то есть определения того, насколько сформированная общеобразовательная база влияет на профессиональное становление и развития одаренных детей, как реализуется их уникальный потенциал.

Методология исследования. Принципиально важным становится *дефиниция «надежности»* как педагогической категории. «Надежность» - это такие качества, как честность, трудолюбие, ответственность и пунктуальность; человеку, который обладает такими качествами, можно доверять потому, что он не подведет. Приведем варианты определений понятия «надежность» у разных авторов. Крук В.М. пишет, что «надежность» характеризует соответствующие личностно-функционально-деятельностные показатели человека [6]. Бодров В.А. и Орлов В.Я. различают «профессиональную» и «функциональную» надёжность, указывая на нахождение ее прямой зависимости от качества профессиональной подготовки и индивидуальных особенностей [3].

Предполагаем, что «надежный выпускник» - это выпускник разумный, стабильный в делах, твердый в слове, который умеет и несет ответственность за свои поступки, готовый вступить во взрослую жизнь, используя все те знания и опыт, полученные в школе, тот, кто осознает свой профессиональный потенциал и ставит цели профессионального развития.

Для определения «надежности» выпускника автором использованы следующие критерии:

- умение реализовать способности (показатели единого государственного экзамена);
- умение проектировать и реализовать индивидуальную образовательную траекторию (поступление в вуз);
- умение открыть свой интеллектуальный потенциал (успешное обучение в вузе).

Проведенное исследование базируется на авторском инновационно-интегративном подходе, суть которого заключается во внутренней и внешней интеграции педагогических механизмов, обуславливающих планируемую инновационную результативность обучения одаренных обучающихся – успешную траекторию профессионального становления и развития.

С учетом критериев надежности при организации работы с одаренными обучающимися на основе инновационно-интегративного подхода были запланированы дальнейшие действия:

- осуществить проектирование и реализацию индивидуальных химических образовательных маршрутов лицеистов с применением «олимпиадного компонента»;
- управлять технологиями проектно-исследовательского обучения в области химии;
- осуществлять мониторинг результативности единого государственного экзамена;
- анализировать поступление выпускников лицея для одаренных в вузы по профилю;
- анализировать динамику успешного обучения выпускников лицея для одаренных в вузе по профилю.

Одним из механизмов реализации инновационно-интегративного подхода стала организация педагогического взаимодействия лицеистов, студентов (бакалавров и магистров) и наставников во время производственной педагогической практики. Это обуславливает базу для формирования личностно-профессиональных качеств качества, школьников и студентов на субъектно-личностном уровне, а также преемственные связи, приводящие к химической образовательной интеграции [7;11].

Экспериментальной базой исследования являлась ОШИ «IT-лицей» КФУ (г. Казань). Всего на протяжении четырех лет с 2015-ый по 2019-ый год, включая анкетирование, исследованием было охвачено 150 лицеистов. Также в исследовании участвовали и студенты (бакалавры и магистранты) Химического института им. А.М. Бутлерова КФУ, которые проходили производственную педагогическую практику в лицее в течение четырех лет.

Результат. Разработка и внедрение авторского инновационно-интегративного подхода предполагало проведение трех этапов экспериментальной работы. На первом этапе в педагогической системе лицей-вуз в определении и прогнозировании надежности выпускника был введен в индивидуальную учебную программу лицеиста по предмету химия так называемый «олимпиадный компонент». Для этого шла работа по созданию банка данных по олимпиадным заданиям муниципального, регионального и заключительного этапов олимпиад по химии. Использованы также задания из архива перечневых олимпиад, были составлены авторские задачи по неорганической и органической химии. Разработан план взаимодействия лицеистов, студентов

(бакалавров и магистров) и наставников для реализации «олимпиадного компонента» на уроках химии при составлении рабочей программы по химии [8;12].

Второй этап сопровождался созданием инновационных комплексов в сфере химического образования, было тесное сотрудничество с Химическим институтом им. А.М. Бутлерова, студенты и лицеисты участвовали в информатизации химического образования, управляли технологиями проектно-исследовательского обучения в области химии, выступали на конференциях и конкурсах, где

студенты уже работали в качестве руководителей проектов [5].

На третьем этапе при выявлении, мотивации и сопровождении одаренных обучающихся надежным выпускником широко использовались дистанционные, онлайн курсы, цифровые образовательные ресурсы. Удалось создать насыщенное учебное пространство для лицеистов при реализации индивидуального химического образовательного маршрута каждого обучающегося для определения надежности [10].

До начала эксперимента были зафиксированы результаты единого государственного экзамена 2016 года, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Сравнительные результаты ЕГЭ в 2016 году

Предмет	Количество участников ЕГЭ	Баллы 80-100	Средний балл 2016 год		
			Лицей	Республика	РФ
Химия	8	2	73	59,3	54,3

Как видно из сравнительных результатов ЕГЭ в 2016 году, см. таблицу 1 - средний балл по лицей не очень высокий, только двое обучающихся сдали экзамен на высокий балл от 80 до 100 (21%).

На первом этапе исследования посредством ввода «олимпиадного компонента», при

проектировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов каждого лицеиста по предмету химия, который сопровождался мониторингом результатов единого государственного экзамена и анализом поступления в высшие учебные заведения были получены следующие результаты, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Сравнительные результаты ЕГЭ в 2017 году

Предмет	Количество участников ЕГЭ	Баллы 80-100	Средний балл 2017 год		
			Лицей	Республика	РФ
Химия	7	6	87,1	62,11	55,2

Сравнительные результаты единого государственного экзамена в 2017 году, см. таблицу 2 показывают, что средний балл по лицей стал выше на 14,1 единицы (высокий), шесть обучающихся сдали экзамен на высокий балл от 80 до 100 (85%).

На втором этапе исследования, благодаря созданию инновационных комплексов в сфере химического образования и сотрудничеству с

Химическим институтом им. А.М. Бутлерова, студенты и лицеисты взаимодействовали в информатизации химического образования, управляли технологиями проектно-исследовательского обучения. Был сделан анализ по результатам сдачи ЕГЭ и поступлению выпускников лицей в высшие учебные заведения Республики Татарстан и России, см. таблицу 3.

Таблица 3. – Сравнительные результаты ЕГЭ в 2018 году

Предмет	Количество участников ЕГЭ	Баллы 80-100	Средний балл 2018 год		
			Лицей	Республика	РФ
Химия	12	9	85,75	63,3	55,1

Сравнительные результаты ЕГЭ в 2018 году, см. таблицу 3 показывают, что выбрали экзамен больше обучающихся (с 7 до 12), средний балл по лицей стал стабильно высокий, девять обучающихся сдали экзамен на высокий балл от 80 до 100 (75%). Один ученик сдал единый государственный экзамен на 100 баллов.

На третьем этапе исследования было создано насыщенное учебное пространство для студентов и лицеистов на основе дистанционных и онлайн курсов, цифровых образовательных ресурсов. Оценка результативности представлена в таблице 4.

Таблица 4. – Сравнительные результаты ЕГЭ в 2019 году

Предмет	Количество участников ЕГЭ	Баллы 80-100	Средний балл 2019 год		
			Лицей	Республика	РФ
Химия	10	9	88,6	64,94	56,7

Сравнительные результаты ЕГЭ в 2019 году, см. таблицу 4 показывают, что средний балл по лицей растёт, девять обучающихся сдали экзамен на высокий балл от 80 до 100 (90%), из них один ученик сдал единый государственный экзамен на 100 баллов.

Сравнительные результаты поступления в высшие учебные заведения Республики Татарстан

и России с 2016-ого по 2019-ый год показывают, см. таблицу 5, что выпускники лицея становятся студентами престижных вузов по профилю химия и обучаются успешно, что явно доказывает их надёжность, то есть педагогический потенциал применения предложенных автором положений инновационно-интегративного подхода и механизмов его реализации.

Таблица 5. – Поступление в высшие учебные заведения Республики Татарстан и России

ВУЗЫ	2016 год	2017 год	2018 год	2019 год
КФУ	2	1	2	1
КГМУ	2	1	3	3
КНИТУ (КХТИ)	2	2	2	2
МГУ	-	1	-	1
МФТИ	1	-	1	1
РГУ нефти и газа им. Губкина	-	2	2	-
МГМУ им. Сеченова	1	-	1	2
РУДН	-	-	1	-
Всего выпускников	8	7	12	10

По конкурентоспособности выпускников определяются школы, выпускники которых успешно поступают в лучшие вузы России (ежегодный рейтинг топ-100). Исследование основывается на анализе сведений 150 тысяч выпускников из 16 тысяч школ, поступивших в ведущие российские вузы. В 2018 году в списке ста лучших школ представлены учебные заведения из 24 регионов страны, стали лучшими 54 школы Москвы и Подмосковья, 8 школ Санкт-Петербурга, 5 школ Республики Татарстан, в том числе – ИТ-лицей КФУ (66 место). ИТ-лицей КФУ в сфере «Технические, естественнонаучные направления и точные науки» также в лидерах (34 место) [14].

Отмечено, что лицеистами и студентами было понимание цели и ценностей образовательной стратегии химии в едином образовательном пространстве для достижения надёжности выпускников. Матрица взаимодействия «лицеист-студент-наставник» на основе инновационно-интегративного подхода даёт возможность определить (прогнозировать) надёжность выпускника в области химии, что проверено реализацией индивидуальных образовательных маршрутов лицеистов по профилю химия (мониторинг результатов единого

государственного экзамена, анализ поступления в высшие учебные заведения и успешного обучения в вузе).

Заключение. В ходе проведенного исследования автором:

- уточнена категория «надёжности» выпускника общеобразовательной организации – лицея для одаренных обучающихся;
- обоснован инновационно-интегративный подход к обучению лицеистов по химическому направлению;
- разработаны механизмы реализации авторского инновационно-интегративного подхода: использование «олимпиадного» компонента; технология проектно-исследовательского обучения в области химии; организация педагогического взаимодействия лицеистов, студентов (бакалавров и магистров) и наставников во время производственной педагогической практики;
- проведено исследование «надёжности» выпускников общеобразовательной организации – лицея для одаренных обучающихся по следующим критериям: умение реализовать способности (показатели единого государственного экзамена); умение проектировать и реализовать индивидуальную

образовательную траекторию (поступление в вуз); умение открыть свой интеллектуальный потенциал (успешное обучение в вузе).

Полученные в результате проведенного исследования данные подтверждают эффективность предложенных автором педагогических механизмов.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. - М: Известия Центр «Академия», 2007. – 528 с.
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос», 2005.
3. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надёжность: человек в системах управления техникой / В.А. Бодров, В.Я. Орлов. - М.: Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.
4. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. - 352 с.
5. Гильманшина С.И., Халикова Ф.Д. Формы работы с одаренной молодежью в системе университетского образования / С.И. Гильманшина, Ф.Д. Халикова. - Казанский педагогический журнал. - 2005. - № 4. - С. 294-297.
6. Крук В.М. Психология надёжности специалиста. История и современность / В.М. Крук // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки: Научный журнал. - 2010. - № 3.
7. Махмутов М.И. Принцип профессиональной направленности обучения / М.И. Махмутов / М.И. Махмутов // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. – Челябинск: ЧПУ, 1985.

8. Махмутов М.И. Педагогические технологии развития мышления учащихся / М.И. Махмутов, Г.И. Ибрагимов, М.А. Чошанов. - Казань: ТГЖИ, 1993. – 88 с.
9. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. - М.: Просвещение, 2009. - 48 с.
10. Халикова Ф.Д. Профильное обучение в школе как этап непрерывного образования (на примере дисциплин естественнонаучного цикла) / Ф.Д. Халиков. - 2013. - Казань. - 249 с.
11. Халикова Ф.Д., Халиков А.В. Практическая направленность преподавания химии для одаренных детей в системе непрерывного химического образования / Ф.Д. Халикова, А.В. Халиков // Европейский журнал социальных наук. – 2017. - № 5. - С. 312-317.
12. Халикова Ф.Д. О способах формирования осознанной мотивации к изучению химии / Ф.Д. Халидова // Химия в школе. - 2018. - № 9. - С. 22-24.
13. Шуркова Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Шуркова. - М.: Педагогическое обозрение Россини, 2002. - 224 с.
14. Аналитическое агенство. RAEX. (2019). RAEKS-аналитика.

References:

1. Asmolov A.G. Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoye ponimaniye razvitiya cheloveka / A.G. Asmolov. - M: Izvestiya Tsentra «Akademiya», 2007. – 528 p.
2. Bermus A.G. Problemy i perspektivy realizatsii kompetentnogo podkhoda v obrazovanii / A.G. Bermus // Internet-zhurnal «Eydos», 2005.
3. Bodrov V.A., Orlov V.YA. Psikhologiya i nadozhnost': chelovek v sistemakh upravleniya tekhnikoy / V.A. Bodrov, V.YA. Orlov. - M.: Institut psikhologii RAN, 1998. – 288 p.
4. Bondarevskaya Ye.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya / Ye.V. Bondarevskaya. - Rostov-na-Donu: Izd-vo Rostovskogo pedagogicheskogo universiteta, 2000. - 352 p.
5. Gil'manshina S.I., Khalikova F.D. Formy raboty s odarennoy molodezh'yu v sisteme universitetskogo obrazovaniya / S.I. Gil'manshina, F.D. Khalikova. - Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal. - 2005. - № 4. - P. 294-297.
6. Kruk V.M. Psikhologiya nadozhnosti spetsialista. Istoriya i sovremennost' / V.M. Kruk // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskiye nauki: Nauchnyy zhurnal. - 2010. - № 3.
7. Makhmutov M.I. Printsip professional'noy napravlenosti obucheniya / M.I. Makhmutov / M.I. Makhmutov // Printsipy obucheniya v sovremennoy pedagogicheskoy teorii i praktike. – Chelyabinsk: CHPU, 1985.

8. Makhmutov M.I. Pedagogicheskiye tekhnologii razvitiya myshleniya uchashchikhsya / M.I. Makhmutov, G.I. Ibragimov, M.A. Choshanov. - Kazan': TGZHI, 1993. – 88 p.
9. Fundamental'noye yadro soderzhaniya obshchego obrazovaniya: proyekt; pod red. V.V. Kozlova, A.M. Kondakova. - M.: Prosveshcheniye, 2009. - 48 p.
10. Khalikova F.D. Profil'noye obucheniye v shkole kak etap nepreryvnogo obrazovaniya (na primere distsiplin yestestvennonauchnogo tsikla) / F.D. Khalikov. - 2013. - Kazan'. - 249 p.
11. Khalikova F.D., Khalikov A.V. Prakticheskaya napravlenost' prepodavaniya khimii dlya odarennykh detey v sisteme nepreryvnogo khimicheskogo obrazovaniya / F.D. Khalikova, A.V. Khalikov // Yevropeyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk. – 2017. - № 5. - P. 312-317.
12. Khalikova F.D. O sposobakh formirovaniya osoznannoy motivatsii k izucheniyu khimii / F.D. Khalidova // Khimiya v shkole. - 2018. - № 9. - P. 22-24.
13. Shurkova N.Ye. Pedagogicheskaya tekhnologiya / N.Ye. Shurkova. - M.: Pedagogicheskoye obozreniye Rossini, 2002. - 224 p.
14. Analiticheskoye agenstvo. RAEX. (2019). RAEKS-analitika.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

Дошкольное образование

УДК 37.015.3-053.4(045)

Пути оптимизации готовности дошкольников к обучению в школе

Ways to optimize the readiness of preschoolers for learning at school

Новиков П.В., ФГБОУ ВО Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, pet68713266@yandex.ru

Novikov P., FSBEI of HE Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Yevseviev, pet68713266@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.029

Статья подготовлена в рамках внутривузовского гранта Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева по теме «Разработка учебно-методического обеспечения учебной дисциплины «Развивающая работа с детьми и подростками» для бакалавров направления подготовки Психолого-педагогическое образование».

Ключевые слова: подготовка дошкольников к обучению в школе, проблема преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней образования, развивающее дошкольное образование, развитие дошкольника как субъекта деятельности, поисково-исследовательская, проектная деятельность, «Малышкина школа».

Keywords: preparation of pre-school children for schooling, the problem of continuity of pre-school and primary school levels of education, developing pre-school education, the development of a pre-school child as a subject of activity, search and research, design activities, «Malyshkina school».

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена проблемой подготовки дошкольников к обучению в начальной школе. Цель статьи заключается в поиске путей оптимизации подготовки дошкольников к обучению в начальной школе. Особое внимание уделено проблеме преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней образования, которая остается актуальной и на современном этапе. Автором отмечено значение федеральных образовательных стандартов дошкольного образования и начального общего образования в решении вопросов обеспечения преемственности между дошкольным и начальным образованием. Охарактеризованы основные направления подготовки дошкольников к обучению в школе. Показана значимость создания целостной концепции развивающего дошкольного обучения. Раскрыта сущность развивающего дошкольного образования, заключающаяся в формировании ребенка-дошкольника как субъекта деятельности. Доказана необходимость «насыщения» педагогической практики дошкольного образования психолого-педагогическими технологиями, развивающими личностные новообразования, познавательные способности детей, предпосылки учебной деятельности. Показано важное значение поисково-исследовательской и проектной деятельности в развитии субъектных основ дошкольника. Предложено одно из направлений оптимизации уровня готовности детей к обучению в школе – повышение (усиление) психологической подготовки дошкольников в рамках «Малышкиной школы». С этой целью разработана и внедрена в педагогическую практику дополнительная образовательная программа повышения квалификации учителей начальной школы «Психолого-педагогическое сопровождение будущих первоклассников в «Малышкиной школе».

Abstract. The relevance of the article is due to the problem of preparing pre-school children for elementary school. The purpose of the article is to search ways to optimize the preparation of preschoolers for primary school. Particular attention is paid to the problem of continuity of pre-school and primary school levels of education, which remains relevant at the present stage. The author notes the importance of federal educational standards of pre-school education and primary general education in addressing the issues of ensuring continuity between pre-school and primary education. The main directions of preparing preschoolers for learning at school are characterized. The importance of creating a holistic concept of developing preschool education is shown. The essence of developing preschool education is revealed, which consists in the formation of a preschool child as a subject of activity. The necessity of “saturating” the pedagogical practice of preschool education with psychological and pedagogical technologies that develop personal neoplasm, the cognitive abilities of children, and the prerequisites for educational activity is proved. The importance of search, research and design activities in the development of the subjective foundations of a preschooler is shown. One of the directions of optimizing the level of readiness of children for learning at school is proposed -

raising (strengthening) the psychological training of preschoolers within the framework of the "Malyshkina School". For this purpose, an additional educational program for advanced training of primary school teachers "Psychological and pedagogical support of future first graders in the "Malyshkina School" was developed and introduced into pedagogical practice.

Динамичные изменения во всех сферах российского общества требуют серьезных перемен в современной системе образования, которые затрагивают все ступени педагогической практики. Особенно существенные, кардинальные преобразования образовательной системы связаны с дошкольным и младшим школьным возрастом. Сегодня вопросы преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней образования, по-прежнему, являются актуальными.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального образования (далее – ФГОС НОО) основной целью образования является развитие личности учащихся (общекультурное, личностное, познавательное). Важнейшая задача современной системы образования – формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих такую ключевую компетенцию, как «умение учиться» [11].

Педагогическая практика и научные исследования показывают, что наличие только знаний по каким-то предметам (или в какой-либо сфере) не определяет эффективность и успешность обучения. В настоящее время важна способность учащихся самостоятельно их добывать и применять на практике.

Базой и основой ФГОС НОО является системно-деятельностный подход, базирующийся на основах развивающего обучения. Назначение и сущность развивающего обучения заключается в развитии личности обучающегося как субъекта жизнедеятельности. Переориентация начального образования от традиционного обучения к развитию личности обучающегося – это свершившийся факт, вызванный изменениями в обществе и предъявлением повышенных требований к формированию личности. Потребность в саморазвитии (самообучении, самовоспитании), способность самостоятельно приобретать и обновлять знания – сущностные характеристики обучающегося как субъекта деятельности и общения.

В последние годы произошли серьезные изменения и в дошкольной системе образования. Помимо муниципальной системы дошкольного образования, представленной, в первую очередь, муниципальными бюджетными дошкольными образовательными учреждениями (ДОУ), в настоящее время активно развиваются и другие формы: частные дошкольные центры, семейное

воспитание (родителями или гувернёрами, нянями). У родителей дошкольников есть возможность выбирать определенное образовательное учреждение с конкретными образовательными программами развития детей [9].

В новых условиях наиболее остро встает вопрос о необходимости оптимальной готовности дошкольников к переходу на новую образовательную ступень обучения и воспитания, качественно отличающуюся от дошкольного образования. Дошкольная система образования также должна переориентироваться и сделать приоритетными целями личностное и интеллектуально-творческое развитие детей, формирование основ субъектности личности дошкольника.

Вопросы, касающиеся обеспечения преемственности между дошкольным и начальным образованием, раскрываются непосредственно в федеральных образовательных стандартах. ФГОС ДО и ФГОС НОО имеют схожую структуру, что уже само по себе свидетельствует о стремлении на законодательном уровне обеспечить максимальную преемственность между дошкольным и начальным образованием. Введение данных стандартов позволяет говорить о нормативно-закрепленной согласованности целей и задач рассматриваемых уровней образования [7;11].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования основными целевыми ориентирами предполагает формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования. Важно еще раз подчеркнуть, что преемственность – одна из основ системно-деятельностного подхода, лежащего в основе современной системы начального образования.

Оптимизация образовательного процесса и повышение развивающего эффекта в учебно-воспитательной работе с детьми требуют от психологической и педагогической науки поиска новых форм и методов обучения детей, которые могли бы способствовать более эффективному развитию и воспитанию детей.

В отечественной психологии проблемой психологической готовности к школьному обучению занимались многие ученые: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн,

В.В. Давыдов, А.А. Люблинская, А.П. Усова, А.Л. Венгер, Л.А. Венгер, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддъяков, Н.И. Гуткина, А.И. Савенков и др. [2;3;5;6;8]. Несмотря на различия в определениях данных авторов психологическая готовность к обучению в школе понимается как система конкретных психических способностей и качеств, которые являются предпосылками оптимального вхождения дошкольника в новую социальную ситуацию развития и овладению учебной деятельностью.

В настоящее время в педагогической практике в нашей стране готовность дошкольников к обучению в школе осуществляется разными путями. Одно из направлений подготовки детей к обучению в школе заключается в развитии у них основных учебных навыков (счета, письма, чтения), которые нужны и необходимы в учебной деятельности. В результате такого подхода специфические деятельности дошкольного возраста – игра, продуктивная деятельность – часто подменяются учебными занятиями. Сам ребенок дошкольник нередко превращается в «дошкольника-школьника». Надо отметить, что во многих школах при поступлении детей в первый класс, в первую очередь, оценивается сформированность именно учебных умений и навыков.

Второе направление подготовки детей к требованиям школы связано с практикой доразвития в младших классах тех учебных умений, навыков и знаний, с которыми дошкольник приходит в начальную школу. В данном случае преемственность между дошкольной и начальной школьной системой образования определяется наличием (отсутствием) у ребенка элементарных учебных умений и знаний по конкретным предметам. Это односторонний педагогический подход к подготовке ребенка к обучению в школе. Безусловно, учебные умения, навыки и знания по конкретным предметам необходимы ребенку, но их формирование – это задача начальной школы.

Научные исследования показывают, что прямая направленность обучения дошкольников учебным навыкам и умениям приводит к тому, что в школу приходят дети, умеющие считать, писать и даже читать, но со слабым развитием основных познавательных способностей: мышления, внимания, восприятия. В результате дети не способны сравнивать, обобщать, анализировать, устанавливать видо-родовые, причинно-следственные отношения, выполнять нестандартные задания, обладают низкой

произвольностью психических процессов, имеют проблемы с устойчивостью, распределением и переключением внимания [3;5].

Однако если мы в качестве приоритетных целей образовательной системы ставим развитие личности ребенка, то в этом случае преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется развитостью у дошкольника тех новообразований (качеств личности, способностей, умений), которые необходимы для осуществления (и овладения) новой деятельности – учебной. Развитие у дошкольника произвольного поведения, предпосылок учебной деятельности, познавательной мотивации, активности, внимательности, мыслительных способностей, самостоятельности и др. – это психологический подход при подготовке к школе. Современный ФГОС ДО «направляет» систему образования именно на развитие личности ребенка-дошкольника.

В образовательной практике дошкольного и начального школьного образования важно применение адекватных развивающих психолого-педагогических технологий, которые будут направлены на развитие соответствующих новообразований (компетенций) дошкольников и обучающихся младших классов.

Альтернативное (выше рассмотренным) направление подготовки дошкольников к обучению в школе представлено в рамках развивающего образования в системе дошкольного воспитания [2;5]. Согласно данной концепции формирование основ теоретического отношения к действительности средствами учебной деятельности – конкретная задача младшей школы. Однако развивать у учащихся начальных классов основные компоненты теоретического мышления «с нуля, на пустом месте» очень сложно. Поэтому дошкольное образование должно создавать условия детям для последующего благополучного развития у них первоначальных форм теоретического мышления. В дошкольном возрасте должны быть «заложены» базовые новообразования – творческое воображение, произвольность, элементы рефлексии, ориентация на позицию другого человека. Образование в системе дошкольной ступени должно создавать условия для того, чтобы психическое развитие ребенка изначально разворачивалось как процесс саморазвития.

Таким образом, развитие воображения как основного новообразования дошкольного этапа и основанной на нем системы творческих способностей детей является важным

направлением психолого-педагогической работы в русле развивающих образовательных проектов дошкольного детства. К настоящему времени, по результатам опытно-экспериментальной работы, проводимой на базе дошкольной ступени обучения, подготовлена и опробуется общая программа развивающего дошкольного образования [5]. Целостная система развивающего дошкольного обучения должна иметь обширное научное обеспечение, включающее в себя целый ряд психолого-педагогических теорий, разрабатывающих проблемы связи обучения и развития детей. В основе данных теорий, по нашему мнению, обязательно должны лежать понятия деятельности и ее субъекта. Если мы говорим о развивающем дошкольном образовании, то возникает проблема формирования ребенка-дошкольника как субъекта деятельности. Реально ли сегодня формирование ребенка – дошкольника как субъекта деятельности и общения?

Рассматривая данную проблему, необходимо отметить, что в последние годы резко изменились представления о возрастных возможностях детей, о границах их самостоятельности. Психолого-педагогические исследования последних лет показали, что маленький ребенок очень пластичен и легкообучаем, он может освоить значительно больше, чем считалось прежде.

В исследованиях А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева выявлены большие потенциальные возможности детей в плане личностного, интеллектуально-творческого развития, а отсюда – необходимость создания педагогических условий для самореализации личности ребенка. Организовывая процесс субъектного развития дошкольника, необходимо опираться на принципиальное положение – ребенок всегда должен иметь реальную возможность быть не пассивным объектом воспитательных и обучающих воздействий, а активным субъектом деятельности и общения.

Исходя из позиции становления ребенка как субъекта деятельности и общения, мы считаем важным обеспечение следующих направлений работы.

В деятельности: как сохранение уникальности игровой деятельности дошкольника, так и обогащение ее таким собственным содержанием, в котором, как указывали ведущие отечественные психологи, соответственно «вызревают» предпосылки успешного овладения деятельностью учебной. В первую очередь, это касается ведущего новообразования детства – становление произвольности.

К сожалению, не во всех семьях и ДОУ сегодня понимают, что ребенок, не имеющий опыта игровой деятельности, часто испытывает и серьезные трудности в учении: не умеет слушать и принимать правила и инструкцию, сложно осваивает новую социальную роль школьника и т.д. Распространенной ошибкой в дошкольной практике является ранняя подмена игровой деятельности «псевдоучебной», что негативно сказывается на мотивации учения и формировании познавательной и личностной сфер дошкольника. Каждый период детской жизни вносит свой вклад в процесс развития и должен быть прожит полноценно. Необходимо учитывать потребности, возможности и психологические особенности ребенка, находить специфические для детей каждого возраста способы развития. А.В. Запорожец ввел понятие «амплификация» (обогащение) развития ребенка на каждом возрастном этапе за счет оптимального использования специфических видов детской деятельности (игровой, изобразительной, музыкальной и др.) [3].

Важное значение в психическом развитии дошкольников имеет поисковая деятельность, носящая исследовательский характер. По мнению ученых-психологов, именно исследовательский метод является наиболее оптимальным для развития инициативности, самостоятельности, любознательности, познавательной мотивации детей. Исследовательский метод позволяет ребенку (и воспитателю) творчески самореализоваться и саморазвиваться. Сегодня речь идет о расширении границ его применимости, с одной стороны, с целью развития методологической культуры обучающихся, с другой стороны, с целью усиления личностно-ценностной ориентированности этого процесса, его субъектности [4].

Поддьяков Н.Н. считает, что детское экспериментирование носит креативный характер и в структуре личности дошкольника начинает играть «активно-наступательную позицию – позицию маленького исследователя-экспериментатора». По его мнению, именно в поисковой деятельности полноценно проявляется позиция ребенка как субъекта [6]. Применительно к поисковой деятельности важнейшими проявлениями субъектности, на наш взгляд, являются: стремление узнавать, искать, «открывать»; самоопределение как субъекта поисковой деятельности (выбирать способ действия); способность к произвольному поведению в различных нестандартных ситуациях; способность предвосхищать

(прогнозировать) ход исследовательской деятельности и результаты; элементы рефлексии: самоконтроль, самооценка, самостоятельное исправление ошибок.

Анализ результатов, полученных в ходе эмпирического исследования Беловой Т.А., показал, что сам процесс получения и поиска информации у детей вызывает затруднения. В то же время, наблюдения за детьми выявили ситуативные проявления любознательности, склонности к экспериментированию и «исследовательскому поиску», что свидетельствует о потенциальной возможности формирования и развития у детей исследовательских умений и навыков [1]. В связи с этим, по нашему мнению, очень важной и актуальной психолого-педагогической задачей является решение проблемы формирования внутренней мотивации дошкольников к исследовательско-поисковой деятельности.

Поисковая деятельность тесно связана с проектной деятельностью дошкольников. Проектирование является уникальным методом развития субъектности дошкольников. Данная технология создает условия для саморазвития детей, прививает исследовательские навыки и умения, развивает самостоятельность, создает творческую обстановку для сотрудничества детей и взрослых. Именно в проектной деятельности взрослый (воспитатель, педагог-психолог) может в полной мере раскрывать потенциальные возможности ребенка («зону ближайшего развития»), а дошкольник выступает в данной ситуации в роли «маленького исследователя» [8]. Мы считаем, что поисково-исследовательская модель обучения должна занять достойное место в дидактике современного ДОУ.

Исходя из позиции становления ребенка как субъекта общения, необходимо в педагогической практике учитывать следующие условия, важные для развития дошкольника. Целевые ориентиры ФГОС ДО указывают, что в конце дошкольного возраста ребенок должен уметь активно общаться, взаимодействовать как со сверстниками, так и со взрослыми, учитывать интересы и мнения других, радоваться успехам и огорчаться неудачам других, уметь договариваться в спорных ситуациях [7].

Но это идеальный «портрет» дошкольника, а на практике мы видим другой уровень развития многих детей. Такие личностные особенности детей как тревожность, импульсивность, обидчивость, не умение управлять своими эмоциями, не достаточный уровень развития коммуникативных умений и навыков, приводят к нарушениям и «деформации» процесса общения

ребенка со сверстниками (и взрослыми) [10]. Коммуникативная «незрелость» является одним из факторов риска в предшкольный период, влияющим на психологическую готовность детей к обучению в школе. Формирование на дошкольном этапе базовых коммуникативных качеств (компетенций) дошкольника процесс системный и очень сложный, занимающий все дошкольное детство.

Важнейшие качества дошкольника как субъекта общения – самостоятельность и инициативность. По нашему мнению, для развития самостоятельности и инициативности ребенка важное значение имеют поисковая и проектная деятельность, характер, стиль и модели общения взрослых с ребенком, степень и своевременность их помощи ребенку. Разнообразное общение со взрослыми, сверстниками – неоценимый опыт для ребенка. Стратегической линией развития субъектных качеств должны стать гуманизм отношений и личностно-ориентированная модель общения.

Таким образом, внедрение нового ФГОС ДО принципиальным образом меняет педагогический процесс в ДОУ, резко возрастают роль и значение психологических знаний, необходимых для организации процесса психического развития ребенка-дошкольника. В соответствии с ФГОС в практике дошкольного образования актуальным становится психолого-педагогическое сопровождение деятельности по подготовке ребенка к обучению в школе.

Включение сопровождения в образовательный процесс дает возможность объединения целей педагогического и психологического подходов в плане подготовке ребенка к школе – их акцентирование на проблеме развития личности ребенка. Важная задача сопровождения – формирование субъектных предпосылок личности дошкольника.

Одно из направлений оптимизации уровня готовности дошкольников к обучению в школе – повышение (усиление) психологической подготовки дошкольников в рамках «Малышкиной школы». «Малышкина школа» начинает функционировать в общеобразовательных школах с октября месяца. Как правило, занятия с дошкольниками проводят учителя начальных классов. На занятиях учитель имеет возможность познакомиться с будущими своими первоклассниками, узнать их личностные, познавательные, поведенческие особенности. Характерная особенность занятий в «Малышкиной школе» - сильная загруженность дошкольников большим количеством упражнений, направленных, прежде всего, на

выработку разных учебных умений и навыков, которые часто не вызывают познавательной, интеллектуальной активности и интереса у детей. Если мы говорим о развитии личности ребенка, то развивающая работа должна быть направлена, прежде всего, на формирование базовых новообразований, качеств и предпосылок учебной деятельности. Эффективная психолого-педагогическая подготовка дошкольников к школе должна разумно сочетать педагогическую и психологическую составляющие.

С этой целью в МГПИ им. М.Е. Евсевьева разработана и внедрена в педагогическую практику дополнительная образовательная программа повышения квалификации учителей начальной школы «Психолого-педагогическое сопровождение будущих первоклассников в «Мальшиной школе»». Особое внимание в Программе уделено развивающей работе, направленной на личностное, познавательное, творческое, коммуникативное развитие дошкольников; развитию у детей познавательной мотивации и активности, предпосылок учебной деятельности, компонентов психологической готовности.

Заключение. Мы считаем, что трудности, связанные с практической реализацией проблемы развития личности ребенка, формирования у него субъектных качеств, лежат во многом в сфере профессиональной компетенции взрослых. С этой

позиции нам представляется необходимым обратить особое внимание на содержание подготовки специалистов с более широким «диапазоном» профессиональных умений как на базовом этапе, так и на дальнейших ступенях повышения квалификации.

Проблема развития личности в образовании является сверхсложной задачей в педагогической практике. Развитие интеллектуальных способностей (анализа, рефлексии, гибкости, креативности и др.), личностных качеств (произвольности, целеустремленности, организованности, самостоятельности, инициативности и др.), коммуникативных умений и навыков - это психологическая задача. Поэтому уровень психологической подготовки воспитателей (педагогов) должен быть высоким. Система подготовки педагогических кадров должна гибко реагировать на те изменения, которые происходят в социальной, экономической, технической, информационной и других сферах общества. Очевидно, что сегодня любой воспитатель, педагог, должны уметь решать задачи не только предметного обучения, но и владеть технологиями личностного, интеллектуального, творческого, коммуникативного развития детей, учащихся, формирования у них соответствующих новообразований (компетентностей).

Литература:

1. Белова Т.А. Специфика развития исследовательских способностей старших дошкольников в дошкольной образовательной организации: сб. науч. трудов [Электронный ресурс] / Т.А. Белова // Проблемы современного педагогического образования. – Серия: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 3. – 380 с. – С. 318-323. – Режим доступа: <http://www.gpa.cfuv.ru/ru/nauchnaya-deyatelnost/266-nauchnye-izdaniya/>
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. / А.В. Запорожец // Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. - Т.1. - 320 с.
4. Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сборник статей; под общ. ред. А.С. Обухова. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 306-328.
5. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход / В.Т. Кудрявцев. - Дубна. - 1997. - Часть 1. - 174 с.
6. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. - М.: Педагогика, 1977. – 262 с.
7. Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО): [16+] [Электронный ресурс] / Т.П. Авдулова, О.В. Гавриченко, Л.А. Григорович и др. – Москва: Владос, 2016. – 321 с.: табл. – Режим доступа: по подписке. – <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=455528>
8. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 160 с.
9. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей; под ред. Т.И. Ерофеевой. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 344 с.
10. Фадеева О.В. Развитие социального интеллекта дошкольников (исследовательский аспект) / О.В. Фадеева, Д.Д. Самсонкина // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2017. - № 6. – С. 21-27.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357) // [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/922>

References:

1. Belova T.A. Spetsifika razvitiya issledovatel'skikh sposobnostey starshikh doshkol'nikov v doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii: sb. nauch. trudov [Elektronnyy resurs] / T.A. Belova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – Seriya: Pedagogika i psikhologiya. – Yalta: RIO GPA, 2017. – Vyp. 55. – CH. 3. – 380 p. – P. 318-323. – Rezhim dostupa: <http://www.gpa.cfuv.ru/ru/nauchnaya-deyatelnost/266-nauchnye-izdaniya/>
2. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya / V.V. Davydov. - M.: INTOR, 1996. – 544 p.
3. Zaporozhets A.V. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: v 2-kh t. / A.V. Zaporozhets // Psikhicheskoye razvitiye rebenka. – M.: Pedagogika, 1986. - T.1. - 320 p.
4. Issledovatel'skaya deyatelnost' uchashchikhsya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: sbornik statey; pod obshch. red. A.S. Obukhova. – M.: NII shkol'nykh tekhnologiy, 2006. – P. 306-328.
5. Kudryavtsev V.T. Razvitoye detstvo i razvivayushcheye obrazovaniye: kul'turno-istoricheskiy podkhod / V.T. Kudryavtsev. - Dubna. - 1997. - Chast' 1. - 174 p.
6. Podd'yakov N.N. Myshleniye doshkol'nika / N.N. Podd'yakov. - M.: Pedagogika, 1977. – 262 p.
7. Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye realizatsii Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov doshkol'nogo obrazovaniya (FGOS DO): [16+] [Elektronnyy resurs] / T.P. Avdulova, O.V. Gavrichenko, L.A. Grigorovich i dr. – Moskva: Vldos, 2016. – 321 p.: tabl. – Rezhim dostupa: po podpiske. – <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=455528>
8. Savenkov A.I. Malen'kiy issledovatel'. Kak nauchit' doshkol'nika priobretat' znaniya / A.I. Savenkov. – Yaroslavl': Akademiya razvitiya, 2002. – 160 p.
9. Sovremennyye obrazovatel'nyye programmy dlya doshkol'nykh uchrezhdeniy: ucheb. posobiye dlya stud. ped. vuzov i kolledzhey; pod red. T.I. Yerofeyevoy. – M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 1999. – 344 p.
10. Fadeyeva O.V. Razvitiye sotsial'nogo intellekta doshkol'nikov (issledovatel'skiy aspekt) / O.V. Fadeyeva, D.D. Samsonkina // Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya. – 2017. - № 6. – P. 21-27.
11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya (utverzhen prikazom Minobrnauki Rossii ot 06 oktyabrya 2009 g. № 373, v red. prikazov ot 26 noyabrya 2010 g. № 1241, ot 22 sentyabrya 2011 g. № 2357) // [Elektronnyy resurs]. – 2011. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/922>

19.00.07 - Педагогическая психология



ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 378

Личностные характеристики преподавателей как предикторы академической неуспеваемости студентов младших курсов

University-teachers' personality traits as predictors of academic failure of junior students

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.2020.138.1.030

Ключевые слова: преподаватели, медицинский университет, неуспевающие студенты, добро, зло, нравственные нормы.

Keywords: University-teachers, Medical University, underachieving students, good, evil, moral standards.

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена проблемой потребности медицинских вузов в компетентных преподавателях, способных совершенствовать свое личностное и профессиональное мастерство с целью успешного осуществления Государственной программы развития здравоохранения Российской Федерации.

Цель данной статьи - определение влияния личностных характеристик преподавателей различных кафедр медицинского университета на неуспеваемость студентов младших курсов.

Методами исследования данной проблемы являлись прямое и косвенное наблюдение, беседы, психодиагностические методики «Отношение к соблюдению нравственных норм» и «Добро – зло», а также методы статистического анализа данных. В исследовании приняли участие 105 преподавателей Казанского медицинского университета.

Ведущими личностными качествами преподавателей университета являются «добро», ответственность и терпимость. Преподаватели кафедр, где процент неуспевающих студентов невысокий, менее принципиальны, правдивы и справедливы по сравнению с преподавателями «проблемных» кафедр, где высок процент неуспевающих студентов. Материалы статьи могут быть полезны для руководителей и преподавателей вузов, психологов университетов и кураторов академических групп, оказывающих консультативную помощь по вопросам взаимодействия с преподавателями различных кафедр, для облегчения адаптации и интеграции студентов в университетское образование.

Abstract. The relevance of the study is caused due to the problem of the Medical Universities' demand for competent teachers capable of improving their personal and professional skills for successful implementation of the State Program of the Healthcare Development of the Russian Federation.

The aim of the article is to determine the impact of personality traits of the University-teachers from different departments of the Medical University on the academic failure of junior students.

The methods of the studied problem: direct and indirect observation, conversations, psycho-diagnostic techniques "Attitude towards compliance of moral standards", and "Good – evil", as well as methods of statistical data analysis. 105 University-teachers of Kazan Medical University took part in the study.

The leading personality traits of the University-teachers are "good", responsibility and tolerance. The University-teachers of the departments, where the percentage of underachieving students is not high, are less principled, truthful and fair-minded compared with the teachers from "problem" departments, where the percentage of underachieving students is high. The materials of the article can be of use for the University authorities and teachers, University psychologists and curators of academic groups rendering consultative assistance concerning interaction with teachers of different departments, to facilitate the students' adaptation and integration to University education.

Введение. Статус преподавателя предполагает выполнение возложенных на него обязанностей по реализации учебного процесса и выполнению ролевых ожиданий общества. Однако в трансформирующемся российском обществе меняется имидж преподавателя вуза [1], авторитет педагога [2], вследствие электронного обучения, дистанционного образования возрастают социальная и психологическая дистанции между студентами и преподавателями [3].

Какие же личностные характеристики преподавателей относятся к предикторам (или прогностическим параметрам), по которым в дальнейшем возможно спрогнозировать эффективность и результативность их работы со студентами, умения выстраивать продуктивные взаимоотношения, особенно со студентами младших курсов, где проблема неуспеваемости стоит особенно остро?

А.С. Ашырбекова считает, что профилактикой предупреждения академической неуспеваемости и отчисления студентов является выявление путей повышения обучаемости человека, его потенциальных возможностей [4], Т.А. Сапрыкина рассматривает предикторы успеваемости студентов – первокурсников [5], Петрова Р.Г., Рябова Т.В. выявили социально-психологические и психологические факторы, влияющие на восприятие образовательных технологий и неуспеваемость студентов младших курсов [6;7].

Ф. Maleki с соавторами рассматривают влияние личностных, профессиональных, научных характеристик преподавателей на выстраивание взаимоотношений со студентами. Подчеркивается важность характеристики «уважение к студентам» [8]. В. Bahman – Vijari с соавторами приводят результаты исследования, в котором изучались ролевые модели преподавателей. Выявлены гуманистические и профессиональные качества преподавателей - медиков, которые способствуют успеваемости студентов [9]. Р. Bastani с соавторами анализируют проблему оценки возрастных преподавателей в медицинском образовании, в том числе оценки со стороны студентов [10]. А. Fleming – Nouri с соавторами изучают проблемы молодых преподавателей в медицинском образовании [11].

Определение личностных характеристик преподавателей как психологических предикторов неуспеваемости студентов младших курсов позволит повысить точность прогноза при осуществлении педагогической деятельности, выявить круг факторов, влияющих на успеваемость студентов, а также выявить

сравнительный вклад этих факторов в прогнозируемые явления.

Целью данной статьи является определение влияния личностных характеристик преподавателей различных кафедр медицинского университета на неуспеваемость студентов младших курсов. Для реализации данной цели необходимо решить следующие задачи:

- определение характеристик преподавателей кафедр, обучение на которых для студентов связано со сложностями (высокий процент неуспеваемости и отчисления) и кафедр, обучение на которых для студентов не связано с какими – либо трудностями;

- определение характеристик преподавателей, имеющих различия в величине стажа педагогической деятельности (менее десяти лет, более одиннадцати лет).

Рабочими гипотезами выступили предположения о том, что:

- преподаватели проблемных кафедр (экспериментальная группа) занимают более «жесткую» позицию по отношению к студентам, что приводит к высокому проценту неуспеваемости и последующему отчислению студентов из вуза. Соответственно, преподаватели благополучных кафедр (контрольная группа) занимают более толерантную позицию (более «добрые»), более склонны к соблюдению нравственных норм;

- преподаватели, чей стаж работы до 10 лет, социально ближе к студентам и занимают толерантную позицию (проявляют меньше «зла», больше «человечности») в отношении плохо успевающих студентов;

- преподаватели со стажем более 11 лет методически более опытны и более склонны соблюдать терпимость, принципиальность, справедливость, правдивость, ответственность.

Методология исследования. В процессе исследования были использованы следующие теоретические и эмпирические методы: анализ педагогических, психологических источников, периодических профессиональных изданий; прямое и косвенное наблюдение, беседы.

При проведении исследования использовались две психодиагностические методики. Первая методика представляет собой инструмент диагностики характерологических свойств личности «Добро – зло». Методика позволяет оценить нравственное развитие человека по функциям качеств добра, зла и человечности (разработана Л.М. Поповым, А.П. Кашиным). Вторая методика «Отношение к соблюдению нравственных норм» (авторы А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко) позволяет изучить

отношение личности к соблюдению нравственных норм [12].

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в Казанском Государственном Медицинском университете (КГМУ).

Казанский ГМУ является социально-ответственным университетом, который создает оптимальные условия для личностного, социального и профессионального развития студентов. С целью повышения качества образования, мониторинга методов, форм и средств образовательной деятельности в КГМУ функционирует Центр исследования медицинского образования [13]. При подготовке компетентных и конкурентноспособных медицинских специалистов для рынка труда, осуществляемой КГМУ, преподаватели университета являются значимыми фигурами. С помощью Центра исследования медицинского образования преподаватели имеют возможность совершенствовать свое личностное, профессиональное, в том числе педагогическое мастерство, с целью успешного осуществления Государственной программы развития здравоохранения Российской Федерации до 2020 года [14].

Этапы исследования:

- на первом этапе (второе полугодие 2018 г.) проводилось изучение научной, методической литературы по проблеме исследования; подбирались эмпирический материал;

- на втором этапе (первое полугодие 2019 г.) осуществлялись наблюдения, беседы с преподавателями, психодиагностическое тестирование;

- на третьем этапе (второе полугодие 2019 г.) проводилась психологическая интерпретация экспериментальных результатов исследования, систематизация, обобщение экспериментальных данных, оформлялись результаты исследования, выполнялась их статистическая обработка, уточнялись выводы.

В исследовании приняли участие 105 преподавателей университета. Участниками экспериментальной группы выступали преподаватели теоретических «проблемных кафедр», обучение на которых связано для студентов со сложностями: трудно сдать модули, много долгов. Лица, имеющие стаж до 10 лет, составили 54,5% опрошенных преподавателей этих кафедр; лица, имеющие стаж более 11 лет, составляли 45,5% опрошенных.

«Контрольную» группу составили преподаватели теоретических кафедр, где процент неуспевающих студентов невысокий. Лица, имеющие стаж до 10 лет, составили 27,3%

опрошенных преподавателей этих кафедр; лица, имеющие стаж более 11 лет, составляли 72,7% опрошенных преподавателей.

Результаты. Анализ результатов психодиагностической методики показал, что по шкалам «добро», «зло», «человечность», зафиксированным в выборке преподавателей в целом, соответствуют среднему значению, то есть всем опрошенным свойственна нравственно-конструктивная направленность. Не выявлено достоверно значимых различий между преподавателями «проблемных» (где больше всего неуспевающих студентов) и «благополучных» (где успеваемость стабильная) кафедр (результаты представлены на рисунке 1).

Преподаватели, работающие на «благополучных» кафедрах (контрольная группа) и чей стаж менее 10 лет, демонстрируют характеристики, отражающие направленность человека в сторону «Добра», то есть им свойственны учет мнения другого, скромность, достоинство, честность, вежливость, самообладание, доверие, терпеливость, такт, ответственность, бескорыстие, самопожертвование, совесть, великодушие.

Интересно отметить, что преподаватели контрольной группы («благополучные» кафедры), чей стаж до 10 лет, имеют более высокие показатели «Зла» (различия достоверны, $t = 2,5$ при $p < 0,005$). То есть они чаще других опрошенных проявляют такие качества, как убежденность в своей правоте, честолюбие, несамокритичность, цинизм, обидчивость, могут оскорбить, проявляют грубость, несдержанность. Часто начинающие преподаватели опасаются отсутствия внимания, недисциплинированности студентов на своих занятиях, поэтому склонны применять авторитарный стиль, что, по результатам нашего исследования, больше способствует академической успешности, чем применение демократического/коллегиального стиля. Преподаватели, чей стаж более 11 лет, умеют заинтересовать студентов, имеют глубокие знания по преподаваемому курсу, проявляют требовательность и к студентам, и к себе.

Показатели по шкале «Человечность» выше всего у преподавателей со стажем до 10 лет в экспериментальной группе (различия достоверны, $t = 3,2$ при $p < 0,005$). То есть они чаще, по сравнению с преподавателями контрольной группы, проявляют такие качества, как гуманность, человеколюбие, проявляют сочувствие, оказывают помощь. Они лучше понимают, что нужно студентам, умеют донести до них современную информацию доступным языком.

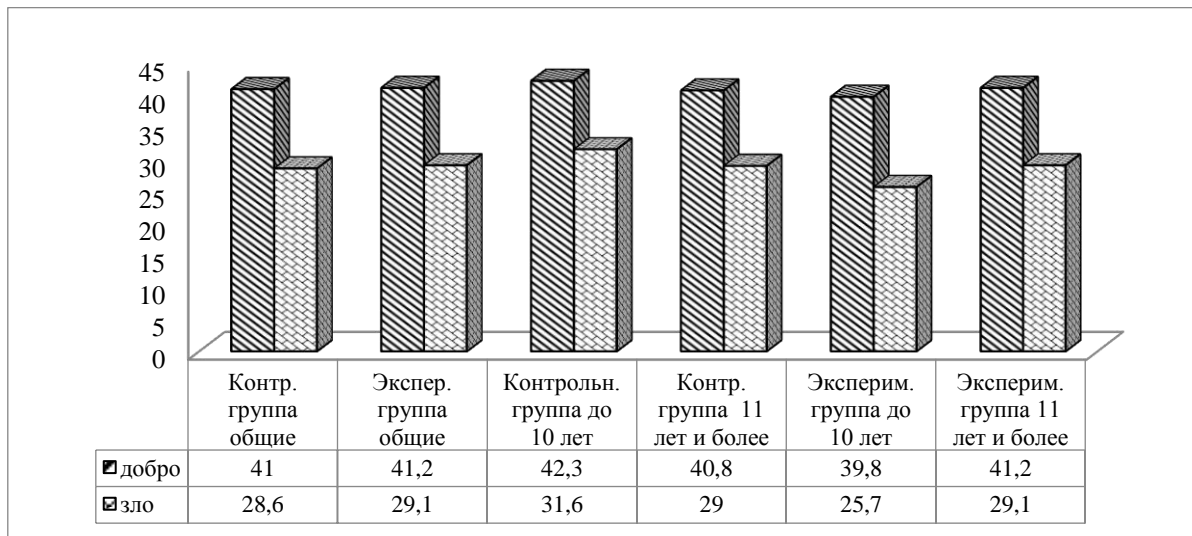


Рисунок 1 - Результаты ответов преподавателей на вопросы методики «Добро – зло».

В результате измерения отношения преподавателей к соблюдению нравственных норм выявлено, что для них характерны терпимость и ответственность (значения выше средних показателей). Показатели правдивости, принципиальности, справедливости в пределах нормы в обеих группах. В контрольной группе преподавателей со стажем до 10 лет ниже принципиальность и ответственность по сравнению с «неблагополучными кафедрами» (различия достоверны, $t = 3,1$ при $p < 0,005$).

В контрольной группе преподавателей со стажем более 11 лет ниже справедливость и правдивость по сравнению с «неблагополучными кафедрами» (различия достоверны, $t = 2,3$ при $p < 0,005$), то есть они чаще способны солгать или совершить нечестный поступок, не всегда принимают решения с точки зрения справедливости. Они допускают, что предмет труден, не требуют абсолютного знания, понимают, что у студентов младших курсов существуют пределы возможностей в его освоении.

Заключение. Данное исследование проводилось с преподавателями теоретических кафедр медицинского университета, на которых в основном проходят занятия студентов младших курсов. В дальнейшем занятия проходят на клинических кафедрах под руководством преподавателей - врачей, в подгруппах с небольшим количеством мотивированных студентов процент неуспеваемости уменьшается в разы. Возможно, индивидуальный подход, умение и опыт выстраивать взаимодействие с пациентами влияют на успеваемость студентов-старшекурсников.

В результате исследования выявлено, что среди ведущих личностных качеств, определяющих портрет современного преподавателя университета, можно выделить преобладание показателя «добра», включающего учет мнения другого, скромность, достоинство, честность, вежливость, самообладание, доверие, терпеливость, такт, ответственность, бескорыстие, самопожертвование, совесть, великодушие. При этом на кафедрах с низкой академической успеваемостью студентов преподаватели с небольшим стажем проявляют больше «зла», более требовательны к студентам, честолюбивы, убеждены в своей правоте. Несмотря на то, что эта группа преподавателей также, как и студенты, принадлежат к поколению Net-generation, Millennials, Y-generation или YouTube Generation, им сложно выстраивать взаимоотношения. Данные совпадают с выводами в исследованиях D. Craciun о взаимодействии студентов - медиков с преподавателями в условиях трансформации и глобализации медицинского образования [15].

В качестве рекомендаций по внедрению результатов исследования считаем необходимым уделять внимание формированию личностных свойств преподавателей, имеющих небольшой стаж работы. При обучении в аспирантуре будущие (и уже работающие на кафедрах) молодые преподаватели осваивают курсы «Психология и педагогика высшей школы», «Тренинг риторики, общения и дискуссии», на которых следует обращать особое внимание на умение выстраивать доброжелательные и эффективные отношения со студентами.

В целях поддержки и консультирования студентов, для облегчения адаптации и интеграции студентов в университетское образование необходимо активизировать деятельность психологов университета и

кураторов академических групп, оказывающих консультативную помощь по вопросам взаимодействия с преподавателями различных кафедр.

Литература:

1. Лукашенко М.А., Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов / М.А. Лукашенко, А.А. Ожгихина // Высшее образование в России. - 2019. - № 1. - С. 46-56.
2. Сысоева Е.Ю., Корсун М.Е. Авторитет педагога в трансформирующемся российском обществе / Е.Ю. Сысоева, М.Е. Корсун // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2018. - № 5. - С. 73-78.
3. Зборовский Г.Е. Можно ли быть вместе, находясь врозь: студенты и преподаватели в ВУЗе / Г.Е. Зборовский // Социологические исследования. - 2018. - № 9. - С. 49-58.
4. Ашырбекова А.С. Психолого – педагогические факторы академической успеваемости и неуспеваемости студентов в процессе становления специалистами [Электронный ресурс] / А.С.Ашырбекова // Современные проблемы науки и образования. - 2019. - № 3. - Режим доступа: http://www.science-education.ru/Achirbekova_AS_3_2019
5. Сапрыкина Т.А. О переходе «Школа – ВУЗ»: предикторы успеваемости студентов – первокурсников / Т.А. Сапрыкина // Высшее образование в России. - 2017. - № 6. - С. 76-87.
6. 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.
7. 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.
8. Maleki F., Talaei M.H, Moghadam S., Shadigo S., Taghinejad H., Mirzaei A. Investigating the Influence of

Teachers' Characteristics on the Teacher-Student Relations from Students' Perspective at Ilam University of Medical Sciences / F. Maleki [at al.] // Journal of Clinical and Diagnostic Research. - 2017. - No. 11. - P. 04-08.

9. Bahman-Bijari B., Zare M., Bazrafshan A., Beigzadeh A., Esmaili M. Factors associated with students' perceptions of role modeling / B. Bahman-Bijari [at al.] // International Journal of Medical Education. - 2016. - No.7. - P. 333-339.

10. Bastani P., Vatankhah S., TaherNejad A., Ghasemi A. Teachers Evaluation Methods in Medical Education: Round Views of Faculty Members and Educational Expertise / P. Bastani // Galen Medical Journal. - 2017. - No. 6 (3). - P. 233-239.

11. Fleming-Nouri A., Crocombe D., Sammariaie Y. Twelve tips on setting up and running a peer-led medical education society / A. Fleming-Nouri [at al.] // Medical Teacher. - 2016. - No. 12 (38). - P. 1199-1203.

12. Закирзянова Л.А. Методики диагностики и изучения нравственной сферы личности / Л.А. Закирзянова. – Казань: Казанский государственный университет, 2013. - 85 с.

13. Сайт КГМУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kgmu.kcn.ru/files/sveden/standarts>

14. Мандриков В.Б., Артюхина А.И., Чумаков В.И. Непрерывное педагогическое развитие преподавателей медицинских вузов: проблемы, перспективы / В.Б. Мандриков [и др.] // Медицинское образование и профессиональное развитие. - 2018. - № 1. - С. 149-155.

15. Craciun D. Educational Trends in Medicine: Collaborative Technologies and Pedagogical Models/ D. Craciun // New technologies and redesigning learning spaces. 15th International Scientific Conference on eLearning and Software for Education. Bucharest, Romania. - 2019. - V. III. - P. 199-208.

References:

1. Lukashenko M.A., Ozhgikhina A.A. Imidzh prepodavatelya vuza: mneniya i priority studentov / M.A. Lukashenko, A.A. Ozhgikhina // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. - 2019. - № 1. - P. 46-56.
2. Sysoyeva Ye.YU., Korsun M.Ye. Avtoritet pedagoga v transformiruyushchemsya rossiyskom obshchestve / Ye.YU. Sysoyeva, M.Ye. Korsun // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. - 2018. - № 5. - P. 73-78.
3. Zborovskiy G.Ye. Mozhno li byt' vmeste, nakhodyas' vroz': studenty i prepodavately v VUZe / G.Ye. Zborovskiy // Sotsiologicheskiye issledovaniya. - 2018. - № 9. - P. 49-58.

4. Ashyrbekova A.S. Psikhologo – pedagogicheskiye faktory akademicheskoy uspevayemosti i neuspevayemosti studentov v protsesse stanovleniya spetsialistami [Elektronnyy resurs] / A.S.Ashyrbekova // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. - 2019. - № 3. - Rezhim dostupa: http://www.science-education.ru/Achirbekova_AS_3_2019

5. Saprykina T.A. O perekhode «Shkola – VUZ»: prediktory uspevayemosti studentov – pervokursnikov / T.A. Saprykina // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. - 2017. - № 6. - P. 76-87.

6. Petrova R.G., Ryabova T.V. Nizkaya uspevayemost' studentov mladshikh kursov: mera sotsial'noy otvetstvennosti universiteta / R.G. Petrova, T.V.

Ryabova // Upravleniye ustoychivym razvitiyem. - 2019. - № 1. - P. 62-67.

7. Petrova R.G., Ryabova T.V. Vospriyatiye innovatsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy studentami mladshikh kursov na primere meditsinskogo vuza / R.G. Petrova, T.V. Ryabova // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. - 2017. - № 1. – P. 164-168.

8. Maleki F., Talaei M.H, Moghadam S., Shadigo S., Taghinejad H., Mirzaei A. Investigating the Influence of Teachers' Characteristics on the Teacher-Student Relations from Students' Perspective at Ilam University of Medical Sciences / F. Maleki [at al.] // Journal of Clinical and Diagnostic Research. - 2017. - № 11. - P. 04-08.

9. Bahman-Bijari B., Zare M., Bazrafshan A., Beigzadeh A., Esmaili M. Factors associated with students' perceptions of role modeling / V. Bahman-Bijari [at al.] // International Journal of Medical Education. - 2016. - № 7. – P. 333-339.

10. Bastani P., Vatankhah S., TaherNejad A., Ghasemi A. Teachers Evaluation Methods in Medical Education: Round Views of Faculty Members and Educational Expertse / R. Bastani // Galen Medical Journal. - 2017. - № 6 (3). – P. 233-239.

11. Fleming-Nouri A., Crocombe D., Sammaraiee Y. Twelve tips on setting up and running a peer-led medical education society / A. Fleming-Nouri [at al.] // Medical Teacher. - 2016. - № 12 (38). – P. 1199-1203.

12. Zakirzyanova L.A. Metodiki diagnostiki i izucheniya nravstvennoy sfery lichnosti / L.A. Zakirzyanova. – Kazan': Kazanskiy gosudarstvennyy universitet, 2013. - 85 p.

13. Sayt KGMU [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.kgm.u.kcn.ru/files/sveden/standarts>

14. Mandrikov V.B., Artyukhina A.I., Chumakov V.I. Nepreryvnoye pedagogicheskoye razvitiye prepodavateley meditsinskikh vuzov: problemy, perspektivy / V.B. Mandrikov [i dr.] // Meditsinskoye obrazovaniye i professional'noye razvitiye. - 2018. - № 1. - P. 149-155.

15. Craciun D. Educational Trends in Medicine: Collaborative Technologies and Pedagogical Models/ D. Cracium // New technologies and redesigning learning spaces. 15th International Scientific Conference on eLearning and Software for Education. Bucharest, Romania. - 2019. - V. III. - P. 199-208.

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 371.7

Психолого-педагогический потенциал педагогов к реализации здоровьесберегающей работы в ДОУ

Readiness of pedagogical staff for implementation health-saving work in a pre-school educational institution

Ванштейн Л.Ю., ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»,
lidiya_vanshtein@mail.ru

Vanshtein L., Sakhalin state University, lidiya_vanshtein@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.031

Ключевые слова: образовательная программа, педагогические кадры, здоровьесберегающие технологии, профессиональные компетенции, образовательный процесс.

Keywords: educational program, teaching staff, health-saving technologies, professional competence, educational process.

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы подготовки педагогических кадров для работы в области сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста в условиях реализации программы дошкольного образования в дошкольных образовательных учреждениях. Определены психолого-педагогические компоненты подготовки будущих педагогов ДОУ к реализации здоровьесберегающих технологий, а также выделены аспекты, способствующие самообразованию личности педагога в профессиональной деятельности. В сравнении рассмотрены две образовательные программы – подготовка специалистов среднего профессионального образования по профилю «Дошкольное образование» и бакалавров по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования». Приводится анализ работы дошкольного учреждения по повышению квалификации педагогических кадров, в том числе направленных на саморазвитие педагогов в области психолого-педагогических наук.

Abstract. The issues of training teachers for work in the field of preserving and strengthening the health of preschool children in the context of the implementation of the preschool education program in preschool educational institutions are treated in the article. The psychological and pedagogical components of the preparation of future teachers of a pre-school educational institution for the implementation of health-saving technologies are determined, as well as the aspects contributing to the self-development of the personality of the teacher in professional activities are identified. In comparison, two educational programs are considered – training specialists in secondary vocational education in the profile of "Preschool education" and bachelors in the profile of "Psychology and pedagogy of preschool education". The analysis of the work of a pre-school institution to improve the qualifications of teachers, including those aimed at the self-development of teachers in the field of psychological and pedagogical sciences, is given.

Введение. Организация здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении является одной из важнейших задач при реализации образовательного процесса. В связи с этим встает вопрос о готовности педагогических кадров к реализации здоровьесберегающих технологий в рамках учебно-воспитательного процесса.

В 2012 году был принят новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», который четко обозначил роль каждой образовательной организации, ее права и обязанности. Одной из таких обязанностей всех

образовательных организаций является пропаганда и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда; организация и создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия физической культурой и спортом; обеспечение безопасности обучающихся во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность; профилактика несчастных случаев с обучающимися во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность; проведение

санитарно-противоэпидемических и профилактических мероприятий [10].

Современные здоровьесберегающие технологии отражают две линии оздоровительно-развивающей работы: приобщение детей к физической культуре и использование развивающих форм оздоровительной работы с детьми. Цель здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании – обеспечение высокого уровня реального здоровья детей и воспитание физической культуры, позволяющей дошкольнику самостоятельно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения [2].

Важно, чтобы реализуемые технологии формировали у дошкольников, родителей, педагогов стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, стремление к физическому совершенствованию.

Наряду с изменениями в дошкольном образовании, изменения коснулись Федеральных государственных образовательных стандартов в системе высшего образования и среднего специального образования. Так, согласно новым образовательным стандартам по подготовке бакалавров в области педагогического образования, выпускники должны обладать рядом профессиональных компетенций, которые напрямую соотносятся с реализацией здоровьесберегающих технологий в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения.

Материалы и методы. Материалами для исследования послужили ФГОС СПО + и ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.02.01 «Дошкольное образование» и 44.03.02 «Психология и педагогика дошкольного образования» соответственно.

Поставленные задачи были решены на основе анализа нормативной и педагогической литературы, программ подготовки студентов высшего и среднего звена по указанным направлениям, нормативных актов в сфере дошкольного образования, педагогического наблюдения.

Результат. В основу своего исследования мы включили две образовательные программы, реализуемые ФГБОУ ВО Сахалинский государственный университет, в рамках высшего и среднего специального образования. Это программа подготовки бакалавров по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования» и программа подготовки специалистов среднего профессионального образования «Дошкольное образование».

В ходе изучения и анализа основной образовательной программы высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» профиль подготовки: «Психология и педагогика дошкольного образования» выпускники должны обладать следующими компетенциями:

- способностью использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9);

- способностью использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12) [7].

Данные профессиональные компетенции формируются в рамках учебных дисциплин, изучаемых студентами. В ходе анализа учебного плана данного профиля мы смогли выявить четыре такие дисциплины:

- безопасность жизнедеятельности;
- здоровьесберегающие технологии в ДОУ;
- анатомио-физиологические особенности детей дошкольного возраста;
- педагогические условия адаптации детей в ДОУ.

С учетом того, что последняя дисциплина является предметом по выбору, т.е. данный курс могут посетить не все студенты, такое небольшое количество дисциплин в рамках которых происходит формирование компетенций отвечающих за умение реализовывать и организовывать здоровьесберегающую среду выглядит недостаточным.

Нами была проанализирована программа подготовки специалистов среднего звена по специальности 44.02.01 «Дошкольное образование».

Как и в случае с программой подготовки бакалавров, результатом освоения программы подготовки специалистов среднего звена является овладение выпускником следующими общими и профессиональными компетенциями, среди которых мы выделили интересующие нас компетенции, связанные с реализацией здоровьесберегающей работы, например, осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья детей (ОК 10) [8].

Интересно было отметить, что в программе подготовки специалистов среднего профессионального образования выделен целый блок профессиональных компетенций направленных на формирование

здоровьесберегающих компетенций будущих педагогов, который называется «Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физическое развитие»:

- планировать мероприятия, направленные на укрепление здоровья ребенка и его физическое развитие (ПК 1.1.);

- проводить режимные моменты в соответствии с возрастом (ПК 1.2.);

- проводить мероприятия по физическому воспитанию в процессе выполнения двигательного режима (ПК 1.3.);

- осуществлять педагогическое наблюдение за состоянием здоровья каждого ребенка, своевременно информировать медицинского работника об изменениях в его самочувствии (ПК 1.4.) [8].

Формирование интересующих нас компетенций происходит в результате изучения таких дисциплин, как:

- медико-биологические и социальные основы здоровья;

- теоретические и методические основы физического воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста;

- практикум по совершенствованию двигательных умений и навыков.

В сравнении видно, что дисциплин, направленных на формирование отмеченных нами компетенций, немного. Однако количество часов на изучение данных дисциплин в несколько раз превосходит количество часов на изучение дисциплин у бакалавров, в первую очередь, это связано с тем, что набор бакалавров производится исключительно на заочную форму обучения, а там, как известно, количество часов, отведенное на освоение профессии сравнительно меньше, чем на очной форме обучения.

Стоит отметить, тот факт, что все-таки при подготовке бакалавров под изучение здоровьесберегающих технологий выделена отдельная дисциплина, чего нет в подготовке педагогов в рамках среднего специального образования. В ходе анализа нормативной документации подготовки специалистов данных направлений мы также отметили, что при прохождении практики на производстве также происходит формирование от меченных нами компетенций. Тем не менее, мы считаем, что количество дисциплин, отведенных на формирование здоровьесберегающих компетенций будущих педагогов недостаточно при подготовке специалистов дошкольного образования, в частности воспитателей.

Однако мы бы хотели рассмотреть вопрос готовности уже имеющих опыт работы педагогов

реализовывать здоровьесберегающие технологии в образовательной деятельности ДООУ. Так основываясь на наблюдениях, осуществляемых в ходе непосредственно-образовательной деятельности в МАДОУ № 36 «Мальвина» г. Южно-Сахалинска, которое выступает базой нашего основного научного исследования, мы пришли к выводу о недостаточной квалификации педагогов при реализации здоровьесберегающего подхода.

Для дошкольных учреждений приоритетной является работа в соответствии с ФГОС ДО, который подчеркивает задачи образовательной области «Физическое развитие». В Стандарте прослеживается два направления образовательной работы по физическому развитию дошкольников:

- 1) формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, формирование начальных представлений о здоровом образе жизни;

- 2) физическая культура, развитие физических качеств.

Здоровьесберегающие технологии в непрерывной физкультурной деятельности дошкольников направлены на решение приоритетной задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов педагогического процесса ДОО и начальной школы: детей, педагогов и родителей [1].

Согласно ФГОС ДО, решение задач по здоровьесбережению должно быть интегрировано во все образовательные области, а также является одним из важнейших компонентов воспитательной работы педагога.

Согласно исследованиям Зотовой И.В., Сучковой М.Н., в каждом ДООУ повышение квалификации педагогов строится через самообразование и все формы методической работы [4].

Повышение компетентности педагогов возможно через реализацию таких форм работы, как: педагогический совет, семинар, практикум, тематические консультации, открытые занятия, индивидуальные беседы, стажировки, наставничество (если речь идет о молодых педагогах), направление на курсы повышения квалификации или профессиональной переподготовки.

В нашем дошкольном учреждении ежегодно разрабатывается «Программа деятельности педагогического коллектива» целью которой является планомерная работа по формированию образовательной среды, созданию условий для воспитанников учреждения по развитию культурно-личностных ориентиров, физического

развития, эмоционально-психического благополучия и социализации детей дошкольного возраста в постоянно меняющихся условиях современного мира. Задачи программы ежегодно корректируются с учетом приоритетов работы учреждения.

В МАДОУ № 36 «Мальвина» г. Южно-Сахалинска, в рамках повышения профессиональной компетентности педагоги разрабатывают программу по самообразованию, в рамках которой целенаправленно изучают интересующие их вопросы и проблемы образовательной деятельности. В дальнейшем педагоги могут диссеминировать опыт реализации программы по саморазвитию на различных педагогических объединениях и тематических семинарах.

Заключение. Подводя итог всему вышеизложенному, мы можем говорить о том, что будущие педагоги не готовы к организации здоровьесберегающей работы и сталкиваются с проблемой нехватки знаний в этой области, когда они приходят непосредственно на производство.

Как вариант решения данной проблемы может выступить организация практико-ориентированных семинаров, посвященных проблеме реализации здоровьесберегающих технологий с привлечением опытных педагогов.

Так студенты смогут перенимать опыт непосредственно от тех, кто напрямую занимается организацией здоровьесберегающей среды. К тому же стоит дополнить учебные планы еще несколькими дисциплинами по здоровьесбережению или же вводить блоки по изучению данной проблемы в педагогические дисциплины.

Как показало наше исследование, не все педагоги работающие в сфере дошкольного образования, готовы применять здоровьесберегающие технологии в своей работе. Как показывают исследования ученых в области психологии и педагогики, данную проблему может решить саморазвитие личности педагога в условиях постоянно изменяющейся педагогической действительности. Саморазвитие личности педагога – это не только самообразование и самосовершенствование в области педагогической науки, но также и развитие психологических знаний о индивидуально-типологических особенностях детей дошкольного возраста. Данное положение является одним из важнейших в связи с интеграцией в воспитательно-образовательный процесс дошкольных учреждений общеразвивающего вида, воспитанников с ОВЗ.

Литература:

1. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. От рождения до школы / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева // Основная общеобразовательная программа дошкольного образования. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. - 304 с.
2. Волошина Л.Н. Организация здоровьесберегающего пространства. Взаимодействие пед. колледжа и дошкольных учреждений / Л.Н. Волошина // Дошкольное воспитание. - 2004. - № 1. - С. 114-117.
3. Жукова О.Г. Повышение квалификации педагогов ДОУ в условиях ФГОС [Электронный ресурс] / О.Г. Жукова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/povyshenie-kvalifikatsii-pedagogov-dou-v-usloviyah-fgos>
4. Зотова И.В., Сучкова М.Н. Формы, методы и средства методического руководства работой педагогов в дошкольном образовательном учреждении / И.В. Зотова, М.Н. Сучкова // European science. - 2019. - № 1(43). – С. 56-60.
5. Петрова Н.Б., Зайцева И.В. Особенности управления деятельностью педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения по сохранению и укреплению здоровья воспитанников / Н.Б. Петрова, И.В. Зайцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2015. - № 4. - С. 46-50.
6. Скворцов В.Н. Непрерывное образование как основа современного научного знания / В.Н. Скворцов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 2. – С. 157–161.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) (утвержден Приказом МИНОБРНАУКИ России от 14.12.2015 г. № 1457).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ МИНОБРНАУКИ России от 17.10.2013 № 1155).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование (утвержден Приказом МИНОБРНАУКИ России от 27.10.2014 г. № 1351).
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. От 29.07.2017 г.).

References:

1. Veraksa N.E., Komarova T.S., Vasil'eva M.A. Ot rozhdeniya do shkoly` / N.E. Veraksa, T.S. Komarova, M.A. Vasil'eva // Osnovnaya obshheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya. - M.: MOZAIKA-SINTEZ, 2010. - 304 p.
2. Voloshina L.N. Organizatsiya zdorov'esberegayushhego prostranstva. Vzaimodejstvie ped. kolledzha i doshkol'ny`x uchrezhdenij / L.N. Voloshina // ?Doshkol'noe vospitanie. - 2004. - № 1. - P. 114-117.
3. Zhukova O.G. Povyshenie kvalifikatsii pedagogov DOU v usloviyah FGOS [E`lektronny`j resurs] / O.G. Zhukova. - Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/povyshenie-kvalifikatsii-pedagogov-dou-v-usloviyah-fgos>
4. Zotova I.V., Suchkova M.N. Formy`, metody` i sredstva metodicheskogo rukovodstva rabotaj pedagogov v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii / I.V. Zotova, M.N. Suchkova // European science. - 2019. - № 1(43). - P. 56-60.
5. Petrova N.B., Zajceva I.V. Osobennosti upravleniya deyatel'nost'yu pedagogicheskogo kollektiva doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya po soxraneniyu i ukrepleniyu zdorov`ya vospitannikov / N.B. Petrova, I.V. Zajceva // Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Koncept». - 2015. - № 4. - P. 46-50.
6. Skvorczov V.N. Nepreryvnoe obrazovanie kak osnova sovremennogo nauchnogo znaniya / V.N. Skvorczov // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. - 2017. - № 2. - P. 157-161.
7. Federal'ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel'ny`j standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.02 Psixologo-pedagogicheskoe obrazovanie (uroven` bakalavriata) (utverzhen Prikazom MINOBRNAUKI Rossii ot 14.12.2015 g. № 1457).
8. Federal'ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel'ny`j standart doshkol'nogo obrazovaniya (Prikaz MINOBRNAUKI Rossii ot 17.10.2013 № 1155).
9. Federal'ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel'ny`j standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 44.02.01 Doshkol'noe obrazovanie (utverzhen Prikazom MINOBRNAUKI Rossii ot 27.10.2014 g. № 1351).
10. Federal'ny`j zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 g. № 273-FZ (red. Ot 29.07.2017 g.).

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 159.923.5

Формирование ценностных ориентаций у юношества в процессе волонтерской деятельности

Formation of adolescence value orientations in the process of volunteer activity

Синкевич И.А., Мурманский арктический государственный университет, i.sinkevich@mail.ru
Тучкова Т.В., Мурманский арктический государственный университет, ttuchkova@yandex.ru

Sinkevich I., Murmansk Arctic State University», i.sinkevich@mail.ru
Tuchkova T., Murmansk Arctic State University, ttuchkova@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.032

Ключевые слова: ценностные ориентации, обучающиеся вуза, программа и социально-психологические условия формирования ценностных ориентаций, волонтерская деятельность.

Keywords: value orientations, University-students, program and socio-psychological conditions for the formation of value orientations, volunteer activities.

Аннотация. В статье раскрывается специфика феномена ценностных ориентаций; анализируются социально-психологические условия их формирования в юношеском возрасте. Волонтерская деятельность рассматривается как средство социализации личности, формирования у молодого поколения системы ценностей, нравственных установок альтруистического поведения и готовности к служению людям. Экспериментальное исследование проведено на базе ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет». Цель исследования заключалась в определении степени значимости ценностных ориентаций для обучающихся вуза. При проведении экспериментального исследования использовались методики: «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубновой; «Ценностные ориентации» М. Рокича. В статье представлена программа социально-культурного проекта, содержание которого было реализовано на формирующем этапе экспериментальной работы в условиях онкологического отделения ГОБУЗ «Мурманская детская клиническая больница». Сравнительный анализ результатов исследования до и после реализации программы в экспериментальной группе и метод математической статистики (угловое преобразование Фишера) позволили выявить достоверно значимые различия в показателях степени значимости ценностных ориентаций для обучающихся.

Abstract. The article reveals the specifics of the phenomenon of value orientations, analyzes the socio-psychological conditions of their formation in adolescence. Volunteer activity is considered as a means of socialization of the individual, the formation of a young generation of a system of values, moral attitudes of altruistic behavior and readiness to serve people. An experimental study was conducted on the basis of FSBEI HE "Murmansk Arctic State University". The purpose of the study was to determine the degree of importance of value orientations for students of the University. When conducting an experimental study, the following methods were used: "Diagnostics of the real structure of personality's value orientations" by S.S. Bubnova; "Value orientations" by M. Rokich. The article presents the program of a socio-cultural project, the content of which was implemented at the formative stage of experimental work in the oncology department of the Murmansk Children Clinical Hospital. A comparative analysis of the research results before and after the implementation of the program in the control and experimental groups and the method of mathematical statistics (Fisher angular transformation) revealed significant differences in the degree of significance of value orientations for students.

Введение. В связи с происходящими в современном мире глобальными преобразованиями в социально-экономической и политической сферах проблема ценностей и ценностных ориентаций занимает важное место в науках, изучающих человека и общество. Ценностные ориентации задают вектор развития в сфере культуры, образования, науки, искусства, религии, политики, спорта, профессионального развития личности, определения жизненной стратегии людей.

Исследованию ценностных ориентаций волонтеров посвящены работы Р.И. Амировой [1], И.С. Артоховой [2], Т.В. Бабиной [3], Е.И. Головаха [6], Н.И. Горловой [7] и др. Под волонтерской деятельностью понимается форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующая личностному росту и развитию

выполняющих эту деятельность граждан (волонтеров). В современных условиях волонтерство является одной из основных форм проявления социальной активности людей во всем мире. Для информирования о возможностях вовлечения молодежи в практику волонтерской деятельности созданы различные проекты: «Доброволец России», «Технология добра» и др. (официальный сайт конкурса проектов «Доброволец России». URL: <https://проекты.добровольцы.россии.рф> (дата обращения 24.02.2019).

Волонтерская деятельность, выполняя нравственную функцию укоренения в молодежной среде фундаментальных ценностей – милосердия, справедливости, гуманности, отзывчивости, доброты, стала значимым ресурсом саморазвития личности и общества. Волонтеры являются наиболее энергичной и дееспособной социальной силой, потому вопросы о том, что представляют собой ценностные ориентации современных волонтеров, благодаря каким социально-психологическим условиям они формируются, требуют внимательного изучения.

Материалы и методы исследования. Анализируя позиции ученых, следует заметить, что волонтерская деятельность предполагает проявление альтруистического поведения и готовности к служению людям - приоритетной для волонтеров ценностной ориентации, наличие которой создает благоприятные условия для развития личности. По утверждению А.В. Сычевой [9], наиболее значимым показателем сформированности ценностных ориентаций является желание осуществлять бескорыстную помощь и поддержку, которые становятся неотъемлемым атрибутом нравственного развития личности и основой для осуществления волонтерской деятельности.

С.И. Богдан отмечает, что волонтерство позволяет формировать устойчивые социальные установки как у самих волонтеров, так и у юношей, вовлекаемых в массовые мероприятия социальной направленности (пропаганда

здорового образа жизни, оказание помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, безопасности на дорогах и т.д. [4].

Исследование И.М. Яковлевой показало, что ведущими в иерархии ценностей волонтеров являются следующие: уверенность в себе; развитие и самосовершенствование; жизнерадостность и чувство юмора; широта знаний и взглядов. К отвергаемым ценностям относятся материальная обеспеченность и общественное признание. Не считаются значимыми такие социально одобряемые ценности, как дисциплинированность, исполнительность и аккуратность [10].

Для проведения экспериментального исследования нами были выбраны следующие методики: 1) «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубновой [5]; 2) «Ценностные ориентации» М. Рокича [8]. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» (далее МАГУ). Выборку составили 48 обучающихся в возрасте от 18 до 23 лет (24 человека в контрольной группе и 24 человека в экспериментальной; в экспериментальную группу вошли желающие заниматься волонтерской деятельностью).

Результаты исследования. При исследовании структуры ценностных ориентаций у юношества с помощью методики «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» получены данные о степени их выраженности у обучающихся контрольной и экспериментальной групп, представленные на рисунке 1. Проанализировав результаты исследования, можно отметить различия в степени выраженности ценностных ориентаций у обучающихся.

У респондентов экспериментальной группы преобладающими являются показатели степени выраженности таких ценностных ориентаций, как приятное времяпрепровождение (54%), поиск и наслаждение прекрасным (50%); в контрольной группе - приятное времяпрепровождение (56%).

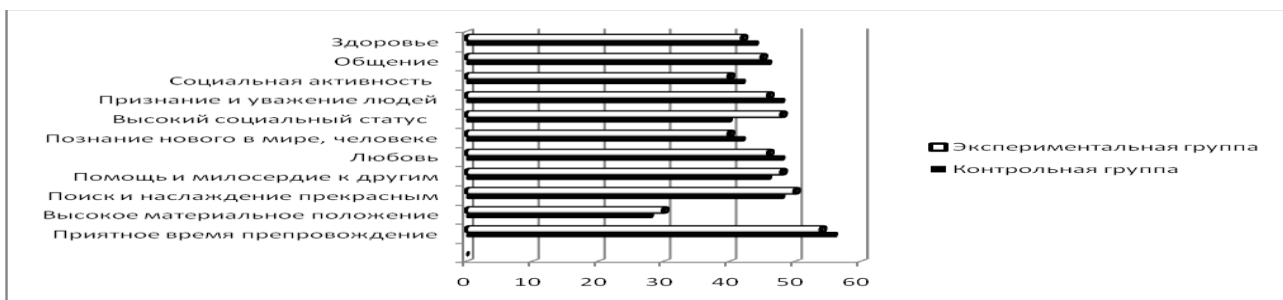


Рисунок 1. - Показатели степени выраженности ценностных ориентаций у обучающихся контрольной и экспериментальной групп (методика С.С. Бубновой)

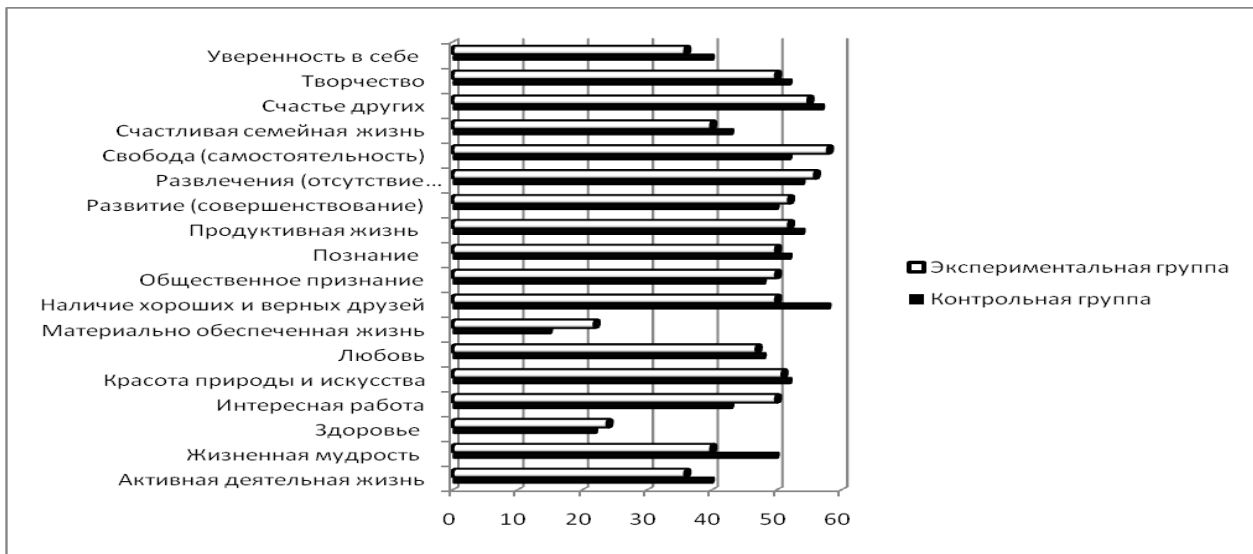


Рисунок 2. - Показатели степени значимости терминальных ценностей для обучающихся контрольной и экспериментальной групп (методика М. Рокича)

На рисунке 2 представлены результаты исследования терминальных ценностей у обучающихся контрольной и экспериментальной групп по методике М. Рокича. Терминальные ценности отражают цели, которые человек стремится достичь в жизни.

Анализируя результаты исследования терминальных ценностей, можно сделать выводы:

1. В контрольной группе наиболее значимыми являются ценности жизненной мудрости (50%), красоты природы и искусства (52%), наличия хороших и верных друзей (58%), познания (52%), продуктивной жизни (66%), развития, совершенствования (50%), развлечений, отсутствия обязанностей (54%), свободы (самостоятельности) (52%), счастья других (57%),

творчества (52%).

2. В экспериментальной группе в большей степени актуализированы следующие ценности: интересная работа (50%), красота природы и искусства (51%), наличие хороших и верных друзей (50%), общественное признание познание (50%), продуктивная жизнь (50%), развитие, совершенствование (52%), развлечения, отсутствие обязанностей (56%), свобода, самостоятельность (58%), счастье других (55%), творчество (50%).

На рисунке 3 представлены данные исследования инструментальных ценностей обучающихся контрольной и экспериментальной групп по методике М. Рокича.

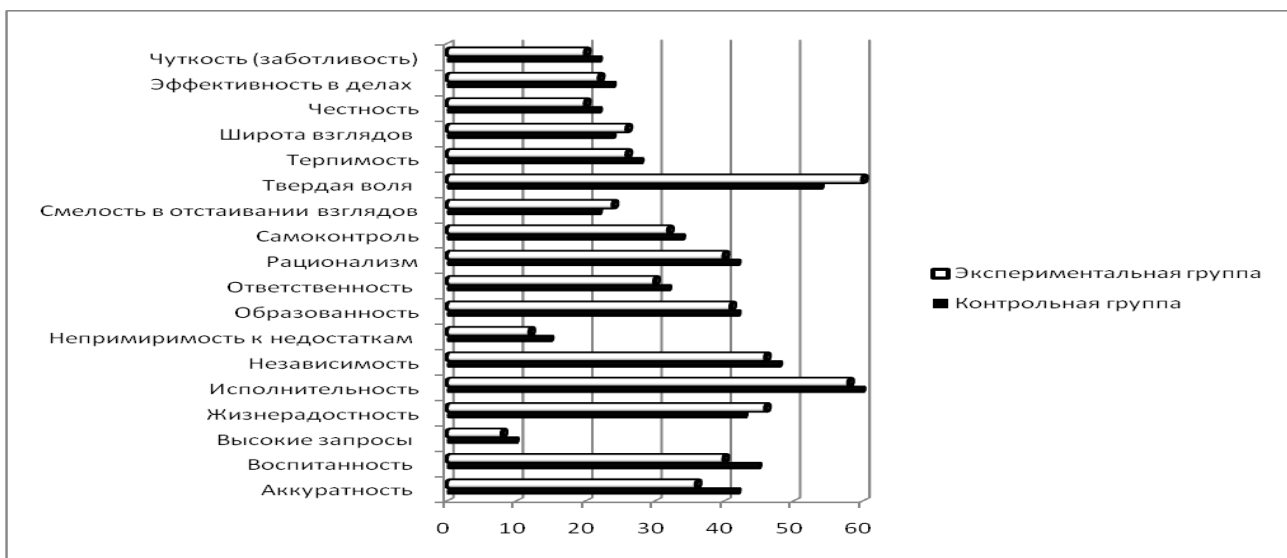


Рисунок 3. - Показатели степени значимости инструментальных ценностей для обучающихся контрольной и экспериментальной групп (методика М.Рокича)

Инструментальные ценности являются средствами (инструментами) для достижения целей. В контрольной группе преобладают показатели, свидетельствующие о приоритетности в выборах таких ценностей, как исполнительность (60%), твердая воля (54%); в экспериментальной группе так же более выражены показатели, подтверждающие значимость исполнительности (58%), твердой воли (60%) как ценностей.

Далее была разработана программа, направленная на развитие ценностных ориентаций у юношества в процессе волонтерской деятельности. В 2018 году обучающиеся ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» выиграли грант Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежи). «Социально-культурный проект «Солнечные лики» стал победителем Всероссийского конкурса молодежных проектов среди образовательных организаций высшего образования в 2018 году в номинации «Поддержка молодежных студенческих инициатив». Реализовывался проект волонтерами в онкологическом отделении государственного областного бюджетного учреждения здравоохранения «Мурманская детская клиническая больница».

Представим краткую аннотацию проекта. Актуальность работы в рамках данного проекта обусловлена рядом факторов. У тяжелобольных детей и их родителей теряется социальная полнота жизни, ограничивается количество и качество связей с обществом, снижается уровень эмоционального благополучия. Дети с проблемами физического здоровья, находящиеся на лечении в условиях стационара в онкологическом отделении, испытывают на себе влияние ряда негативных факторов: выход из зоны комфорта и необходимость адаптации к новым условиям больницы, меняющемуся персоналу; строгая регламентация их жизнедеятельности; отрыв от родителей, учебных и иных занятий; проведение сложных медицинских процедур, ограничение двигательной активности. Вследствие этого, кроме физического недомогания, дети испытывают стресс, переживают разочарование, протест из-за невозможности продолжить привычную активность, страх, тревогу, колебания настроения, трудности общения и т.д. Появление такого рода симптомов мешает обследованию, лечению, затягивает процесс выздоровления детей. Родители тяжелобольных детей находятся в состоянии повышенной тревожности, страха за их здоровье, испытывают усталость,

опустошенность, чувство вины из-за болезни, печаль и другие отрицательные эмоции. Дети и их родители нуждаются в общении, поддержке, в добром отношении и положительных эмоциях, в занятиях творческими видами деятельности, чтобы они могли ощутить полноценность своей жизни.

Актуальность участия молодежи в данном проекте заключалась в снижении остроты проблем, связанных с её инфантильностью, пассивностью жизненной позиции, затруднениями в поиске путей самореализации. Основные целевые группы, на которые направлен проект: 1) дети от 3-х до 18 лет, проходящие лечение в государственном областном бюджетном учреждении здравоохранения «Мурманская детская клиническая больница» в онкологическом отделении; 2) родители детей, находящихся в ГОБУЗ «МДКБ»; 3) молодежь г. Мурманска.

Основная цель проекта - повышение уровня психологического благополучия у детей, находящихся в условиях стационара, оптимизация эмоционального состояния их родителей. Задачи проекта: 1) регулирование эмоциональных состояний детей и родителей; 2) активизация адаптивных и компенсаторных возможностей детей в ходе лечения на основе их включения в процесс творчества; 3) оказание психологической поддержки в развитии творческого потенциала детей; 4) организация процесса сотворчества детей и родителей; 5) формирование активной жизненной позиции и ценностных ориентаций у молодежи; 6) обучение волонтеров навыкам общения и организации досуговой деятельности с разными социальными группами.

Представим методы реализации проекта:

1. Проведение обучающего семинара для пилотной команды проекта волонтеров МАГУ с элементами тренинга по теме: «Особенности взаимодействия с тяжелобольными детьми, находящимися на лечении в условиях стационара». Организаторы: преподаватели кафедры психологии МАГУ.

2. Создание группы в социальной сети «ВКонтакте»; публикация статьи в газете; подготовка одного видео-сюжета в СМИ о реализации проекта. Положительное позиционирование проекта в информационной среде города Мурманска и региона.

3. Разработка авторских сценариев для проведения мероприятий членами пилотной команды проекта один раз в месяц.

4. Показ театрализованных представлений для детей.

5. Организация и проведение совместных занятий изобразительной деятельностью для детей и родителей «Наши руки не для скуки».

6. Кинотерапия «Доброфильм»: просмотры мультипликационных и видеофильмов, направленных на нравственное, интеллектуальное развитие детей, и их обсуждение.

7. Игротерапия «Моя игра»: организация игрового взаимодействия детей и родителей.

8. Мастерские по созданию шоу мыльных пузырей, освоению фокусов, обучение детей и родителей азам проведения названного шоу.

Проведя анализ работы волонтеров, можно отметить её результативность, свидетельством которой являются количественные и качественные показатели добровольческой деятельности.

1. Количественные показатели реализации проекта: создана группа в социальной сети «ВКонтакте» (120 подписчиков); организовано и проведено 4 театрализованных представления, 3 кинопоказа, 3 занятия изобразительной деятельностью, 2 занятия игротерапией, 3 мастерских по созданию шоу мыльных пузырей, освоению фокусов; студенты МАГУ работали в команде проекта (24 человека); активная молодежь города Мурманска присоединилась к

реализации проекта - 10 человек участвовало в волонтерской деятельности; мероприятиями были охвачены дети, находящиеся в онкологическом отделении ГОБУЗ «МДКБ», и их родители ~ 30 человек; сделана публикация 1 статьи в газете «Мурманский вестник» о реализации социально-культурного проекта «Солнечные лики»; размещен 1 видеосюжет о работе в проекте в социальной сети «ВКонтакте» и на официальном сайте «МАГУ».

2. Качественные показатели реализации проекта: приобретен уверенный опыт организации волонтерской деятельности представителями активной молодежи; освоены умения взаимодействия с тяжелобольными детьми и их родителями, представителями активной молодежи; повышен уровень эмоционального благополучия у детей, находящихся в стационаре, и их родителей; установлены дружеские отношения между участниками проекта.

После реализации программы нами был сделан повторный эмпирический срез по выявлению степени выраженности ценностных ориентаций у обучающихся МАГУ (контрольной и экспериментальной групп) и осуществлен сравнительный анализ результатов исследования, которые представлены на рисунке 4.

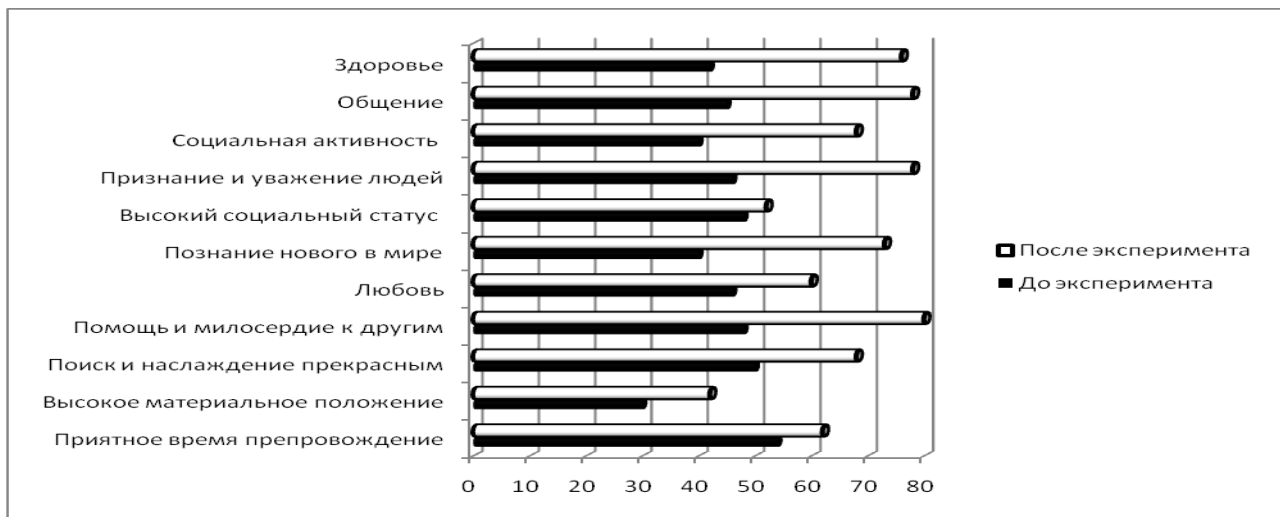


Рисунок 4. - Показатели выраженности ценностных ориентаций обучающихся экспериментальной группы до и после эксперимента (методика С.С. Бубновой)

Проанализировав данные исследования, можно сделать вывод о том, что реализация программы прошла успешно. Систематическая работа в больнице с детьми и их родителями в качестве волонтеров оказала влияние на степень выраженности ряда ценностных ориентаций, показатели которых возросли по сравнению с данными констатирующего этапа исследования:

помощь и милосердие к другим (80%), познание нового в мире, природе, человеку (73%), признание и уважение людей, влияние на окружающих (78%), социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе (68%), общение (78%), здоровье (76%). В контрольной группе наметился незначительный прирост в показателях степени выраженности

ценностных ориентаций.

На рисунке 5 видны изменения в показателях степени значимости терминальных ценностей по методике М. Рокича в экспериментальной группе до и после эксперимента. Данные свидетельствуют о значимости для респондентов терминальных ценностных ориентаций, таких как: жизненная мудрость (70%), здоровье (56%), интересная работа (78%), красота природы и искусства (80%), любовь (82%), наличие хороших и верных друзей (78%), общественное признание (76%), познание (78%), продуктивная жизнь (85%), развитие, совершенствование (78%), свобода, самостоятельность (83%). Это обусловлено тем, что деятельность волонтеров

проходила в условиях онкологического отделения, где они постоянно наблюдали за серьёзно болеющими детьми и прониклись мыслью о ценности здоровья.

Самостоятельно организованная работа, совместное творческое взаимодействие волонтеров при разработке сценариев, подборе, изготовлении атрибутов для занятий и спектаклей, благодарные отклики родителей, персонала и детей по поводу проведённых мероприятий повысили степень значимости вышеуказанных ценностей. В контрольной группе намечился незначительный прирост в показателях степени значимости терминальных ценностных ориентаций.

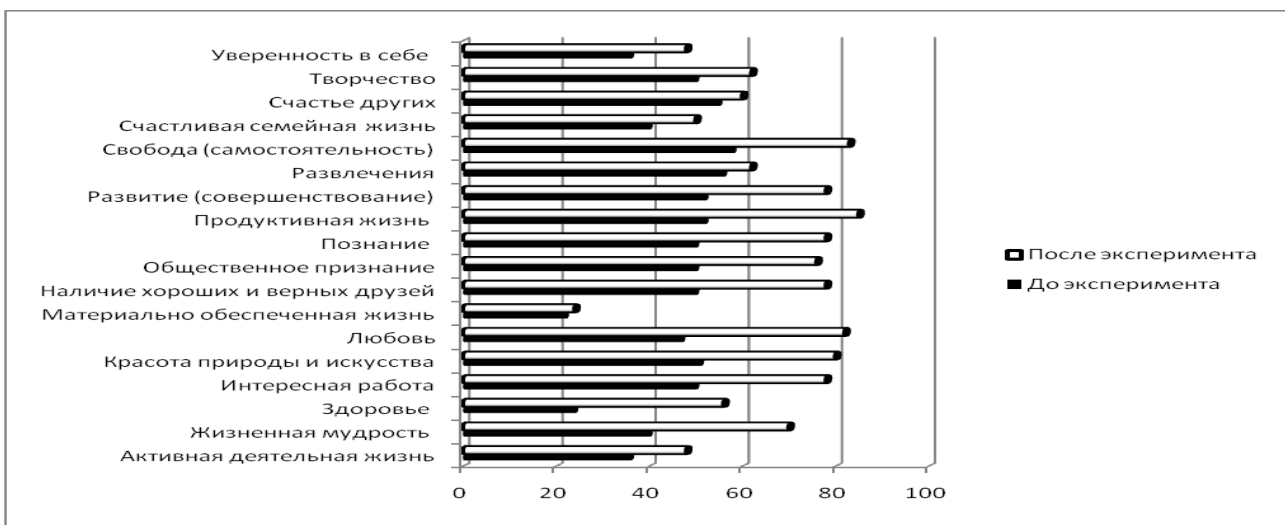


Рисунок 5. - Показатели степени значимости терминальных ценностей для обучающихся в контрольной и экспериментальной группах (методика М.Рокича)

На рисунке 6 видны возросшие показатели значимости инструментальных ценностей в экспериментальной группе, таких как: аккуратность (64%), воспитанность (68%),

исполнительность (88%), независимость (72%), ответственность (64%), рационализм (74%), самоконтроль (66%), твердая воля (88%).

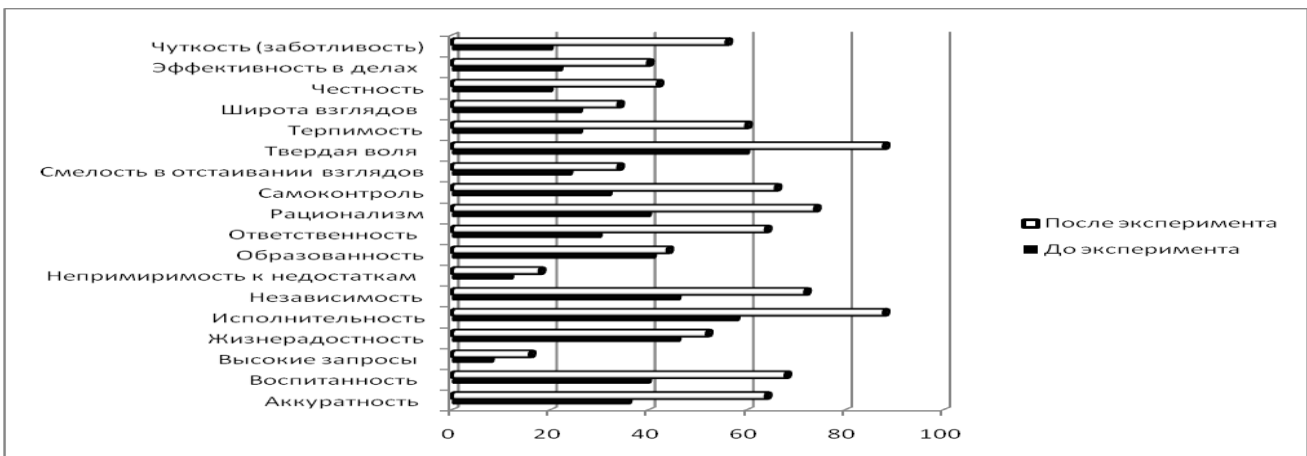


Рисунок 6. - Показатели степени значимости инструментальных ценностей для обучающихся экспериментальной группы до и после эксперимента (методика М.Рокича)

Достоверность различий показателей степени значимости ценностных ориентаций обучающихся в экспериментальной группе до и после реализации программы была подтверждена с помощью углового преобразования Фишера (от $\varphi^*_{эмп.} = 2,25$, $\varphi^*_{эмп.} \leq \varphi^*_{кр.}$ при $p = 0,01$ до $\varphi^*_{эмп.} = 4,36$, $\varphi^*_{эмп.} > \varphi^*_{кр.}$ при $p < 0,01$).

Заключение. Процесс формирования ценностных ориентаций многомерен, обусловлен влиянием разных факторов, к числу которых можно отнести объективные (обучение, общение, включение в деятельность) и субъективные (особенности мотивационно-потребностной сферы). Волонтерская деятельность по своей социально-психологической природе

благоприятствует формированию у юношества ценностных ориентаций или способствует повышению степени значимости терминальных и инструментальных ценностей. В заключение хотелось бы отметить следующее: реализация социально-культурного проекта «Солнечные лики» вдохновила студентов Мурманского арктического государственного университета на продолжение волонтерской деятельности в ГОБУЗ «Мурманская детская клиническая больница» не только в онкологическом, но и в терапевтическом отделении. В планах волонтеров МАГУ – подготовка творческих проектов для реализации их в дошкольных образовательных организациях.

Литература:

1. Амирова Р.И. Волонтерство как инновационная практика в России / Р.И. Амирова // Научная мысль XXI века: результаты фундаментальных и прикладных исследований / Материалы Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 80-81.
2. Артюхова И.С. Ценности и воспитание / И.С. Артюхова // Педагогика. – 2016. - № 4. - С.78-80.
3. Бабина Т.В. Методы оценки социальной и экономической эффективности добровольческой деятельности: сборник статей / Т.В. Бабина // Проблемы эффективного использования научного потенциала общества // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – 2018. – № 3. – С. 43-45.
4. Богдан С.И. Современные тенденции становления ценностных ориентаций и адаптационных особенностей личности (на примере студенчества Восточного Казахстана): Монография / С.И. Богдан. - Усть-Каменогорск: Восточно-Казахстанский государственный университет имени С. Аманжолова, 2016. – 142 с.
5. Бубновская О.В. Исследование взаимосвязи ценностных и смысложизненных ориентаций студентов / О.В. Бубновская // Система ценностей современного общества. –

2016. – № 25. – С. 168–173.
6. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. - 2016. - № 5. - С. 256-269.
7. Горлова Н.И. Исторический обзор деятельности волонтерских и общественных объединений в области природоохранной деятельности: сборник / Н.И. Горлова, Е.В. Красавина // EUROPEAN RESEARCH / Материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – № 1. – С. 185-190.
8. Сатимбаева Ю. Классификация методов обучения / Ю. Сатимбаева // Молодой ученый. – 2017. – № 43. – С. 113–115.
9. Сычева А.В. Добровольческое движение в молодежной среде / А.В. Сычева // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. - 2016. - № 1. - С. 255-262.
10. Яковлева И.М. Волонтерская деятельность студентов по сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра / И.М. Яковлева, О.В. Караневская, Ю.А. Афанасьева // Высшее образование в России. – 2017. – № 8/9. – С. 152-158.

References:

1. Amirova R.I. Volonterstvo kak innovacionnaya praktika v Rossii / R.I. Amirova // Nauchnaya my'sl` XXI veka: rezul'taty fundamental'ny`x i prikladny`x issledovanij / Materialy` Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – 2017. – P. 80-81.
2. Artyuxova I.S. Cennosti i vospitanie / I.S. Artyuxova // Pedagogika. – 2016. - № 4. - P. 78-80.
3. Babina T.V. Metody` ocenki social'noj i e`konomicheskoj e`ffektivnosti dobrovol`cheskoj deyatel`nosti: sbornik statej / T.V. Babina // Problemy` e`ffektivnogo ispol'zovaniya nauchnogo potenciala obshhestva // Materialy` Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – 2018. – № 3. – P. 43-45.
4. Bogdan S.I. Sovremennye tendencii stanovleniya cennostny`x orientacij i adaptacionny`x osobennostej lichnosti (na primere studenchestva Vostochnogo Kazaxstana): Monografiya / S.I. Bogdan. - Ust'-Kamenogorsk: Vostochno-Kazaxstanskij gosudarstvenny`j universitet imeni S. Amanzholova, 2016. – 142 p.
5. Bubnovskaya O.V. Issledovanie vzaimosvyazi cennostny`x i smy'slozhiznenny`x orientacij studentov / O.V.

- Bubnovskaya // Sistema cennostej sovremennogo obshhestva. – 2016. – № 25. – P. 168–173.
6. Golovaxa E.I. Zhiznennaya perspektiva i cennostny`e orientacii lichnosti / E.I. Golovaxa // Psixologiya lichnosti v trudax otechestvenny`x psixologov. - 2016. - № 5. - P. 256-269.
7. Gorlova N.I. Istoricheskij obzor deyatel`nosti volonterskix i obshhestvenny`x ob`edinenij v oblasti prirodooxrannoj deyatel`nosti: sbornik / N.I. Gorlova, E.V. Krasavina // EUROPEAN RESEARCH / Materialy` XIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – 2017. – № 1. – P. 185-190.
8. Satimbaeva Yu. Klassifikaciya metodov obucheniya / Yu. Satimbaeva // Molodoj ucheny`j. – 2017. – № 43. – P. 113–115.
9. Sy`cheva A.V. Dobvol`cheskoe dvizhenie v molodezhnoj srede / A.V. Sy`cheva // Izvestiya TulGU. Gumanitarny`e nauki. - 2016. - № 1. - P. 255-262.
10. Yakovleva I.M. Volonterskaya deyatel`nost` studentov po soprovozhdeniyu detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra / I.M. Yakovleva, O.V. Karanevskaya, Yu.A. Afanas`eva // Vy`shee obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 8/9. – P. 152-158.

УДК 159.9.075

Психологические особенности гаджет-зависимости учащихся

Psychological features of students' gadget addiction

Шакирова Г.Ф., Казанский Федеральный Университет, gkharis@gmail.com

Shakirova G., Kazan Federal University, gkharis@gmail.com

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.033

Ключевые слова: цифровые технологии, гаджет-зависимость, психологическая зависимость, образовательная среда, пол.

Keywords: digital technologies, gadget addiction, psychological addiction, learning environment, sex.

Аннотация. Согласно исследованиям зарубежных и отечественных ученых популяризация гаджетов формирует у личности психологическую зависимость. Наиболее ярко это проявляется в рамках образовательного пространства, где подросток проводит большую часть времени. Особую значимость работа приобретает в условиях централизованно проводимого в Российской Федерации экзамена в средних учебных заведениях – ЕГЭ, показатели которого служат одним из индикаторов успешности/неуспешности образовательной среды.

Целью исследования является выявление склонности к гаджет-зависимости у подростков в образовательных средах с различным рейтингом по показателям ЕГЭ.

Методология и методики исследования. Склонность к гаджет-зависимости определялась с помощью анкетирования и методики «Методический комплекс по выявлению вероятностных предикторов возможного вовлечения в употребление наркотических средств» (Ю.П. Зинченко, А.Ш. Тхостов, 2016). Применялись математические и статистические методы обработки и интерпретации данных с помощью программы IBM SPSS Statistics Base 22.0, U-критерий Манна-Уитни, точечно-бисериальная корреляция.

Результаты. В ходе исследования установлена вариативность по шкале «склонность к гаджет-зависимости» при высоких показателях по ЕГЭ и гомогенность при низких рейтингах. Различий между склонностью к гаджет-зависимости и образовательными средами не обнаружено. Установлена корреляционная взаимосвязь между шкалой «склонность к гаджет-зависимости» с мужским полом учащихся.

Научная новизна заключается в том, что результаты исследования выявляют особенности формирования безопасной цифровой образовательной среды подростков, где необходимо учитывать возрастные особенности и индивидуально-типологические характеристики мальчиков и девочек.

Практическая значимость. Выявленные особенности к гаджет-зависимости у подростков в образовательных средах разного уровня представляют практический интерес для учителей, родителей, педагогов-психологов и практикующих психологов в образовательных центрах. Дальнейшие исследования должны сосредоточиться на выявлении макро- и микрофакторов среды, которые создают условия для формирования гаджет-зависимого поведения у подростков в углубленном изучении содержательных факторов, детерминирующих склонность к данному феномену у мальчиков и девочек с учетом среднего балла по успеваемости.

Abstract. Cross-cultural studies show that the popularization of gadgets among teenagers creates psychological dependence on the individual. Moreover, information pressure on a teenager's psyche leads to changes in his/her learning environment. It is assumed that a high accountability rating (measured by the federal standardized exam) of learning environment is an indirect indicator of teenagers' involvement in educational activities.

The aim of the study is to identify teenager's tendencies to gadget addiction in learning environments with different accountability ratings.

Methodology and research methods. Data sources included demographic survey and the tendency for gadget addiction scale (Zinchenko, Tkhostov, 2016). Data analysis is performed by IBM SPSS Statistics Base 22.0 using measures of descriptive statistics, Mann-Whitney U-test, point-biserial correlation.

Results. The results show the variability of gadget addiction in learning environments with high ratings and homogeneity in learning environments with low ratings. Differences between the tendency to gadget addiction and learning environments were not set. Association between the "tendency to gadget addiction" and male students were set.

Scientific novelty. The results of the study reveal characteristics of a safe digital learning environment formation for teenagers, where it is necessary to take into account individual and typological characteristics of boys and girls.

Practical significance. The revealed features of teenager's gadget addiction in learning environments with different accountability ratings are of practical interest for teachers, parents, educational psychologists and practicing psychologists. Further research should focus on identifying macro- and micro factors of the learning environments that make conditions for gadget-addiction and in-depth study of substantial factors that determine the tendencies for this phenomenon in the group of boys and girls, taking into their GPA.

Введение. Важную роль в развитии личности в современном мире играет информационная среда, включающая, в том числе, цифровые технологии. По данным отечественных исследований, в России 89% подростков в возрасте от 12 до 17 лет ежедневно пользуются интернетом и гаджетами. Соответственно самыми распространёнными потребителями цифровых технологий являются подростки как наиболее восприимчивая категория к воздействию информационного потока. Поскольку такого рода воздействие может быть позитивным или негативным, создаются различные варианты поведения, одним из которых является склонность к гаджет-зависимости.

Исследователи в качестве основных предикторов склонности к гаджет-зависимости выделяют: потребность в престиже и в самоуважении; потребность в риске; наличие искусственных потребностей; эмоциональную неустойчивость; наличие акцентуации характера (к «группе риска» относятся гипертимный, истероидный, шизоидный и эмоционально-лабильный тип акцентуации); отклонения в психическом развитии; низкое самоуважение; неадекватную самооценку и др.

Подростки, склонные к гаджет-зависимости, характеризуются агрессивностью и тревожностью, стремлением к поиску новых ощущений, асоциальными стратегиями в борьбе со стрессовыми ситуациями, эмоциональной отчужденностью и низкими коммуникативными навыками.

В содержательном аспекте такие подростки зачастую находятся онлайн, бесцельно проводят время в поисках ненужной информации («серфинг»), чтобы оградить себя от повседневных проблем, выйти из депрессии и уйти от чувства беспокойства; общаются в социальных сетях с виртуальными друзьями; обмениваются различного рода информацией в мессенджерах; играют (в том числе, сетевые игры); совершают покупки без ведома родителей; посещают запрещенные сайты и т.д.

В исследованиях выявлена взаимосвязь между увлеченностью компьютерными играми как вариантом склонности к гаджет-зависимости и социальными условиями [1]; условиями семейного воспитания [2]; коммуникативными

навыками общения [3]; общей структурой направленности личности [4]; наличием мотивации на учебную деятельность [5]; уровнем притязаний и самооценкой школьника [6]; особенностями познавательной и эмоционально-волевой сферы [7].

Придерживаясь деятельностного подхода к пониманию исследуемой проблемы, с нашей точки зрения, склонность к гаджет-зависимости приводит к отклоняющемуся поведению и проявляется у подростков при обучении в образовательных учреждениях. В результате формируется стремление к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния в процессе развертывания деятельности подростка в информационном пространстве, фиксируется внимание на различных ее видах для развития интенсивных эмоций.

Таким образом, существует достаточно много исследований относительно склонности к гаджет – зависимости и ее вариантов во взаимосвязи с психическими явлениями, однако исследований данного феномена у подростков в образовательной среде не обнаружено. В связи с этим возникает проблема исследования: каковы особенности склонности к гаджет-зависимости у подростков в образовательной среде школы с различным рейтингом по показателям ЕГЭ.

Методология исследования. Концепции развития образовательной среды подробно разрабатываются как в исследованиях российских педагогов и психологов, так и в зарубежной психологии.

В целом, образовательная среда рассматривается как:

– совокупность условий, оказывающих влияние на формирование личности; возможность для ее развития и самореализации [8];

– подсистема социокультурной среды, включающая различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ученика [9].

В данной работе образовательная среда рассматриваем как подсистема социокультурной среды, когда происходит влияния социальных

норм и правил на субъекта в связи с развитием социально-логического мышления [10], где школа играет самую важную роль.

Дидактическая структура современной образовательной среды включает следующие элементы: «учитель», «ученик», «содержание» и «технология» [11]. Соотношение данных элементов определяет разные формы обучения в эпоху цифровых технологий; отражает взаимодействие между учителями и учениками, выходящее за рамки предметной области посредством применения информационно-коммуникационных технологий.

Психолого-педагогическая составляющая образовательной среды содержит специально организованные условия для формирования личности; возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение; совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса [12].

Исследователи сходятся во мнении, что образовательная среда влияет на развитие учеников согласно деятельностному подходу и основополагающему принципу единства сознания и деятельности. Эффективность деятельности современных образовательных организаций во многом определяется уровнем сформированности образовательной среды, одним из важных показателей которой является рейтинг школ по результатам ЕГЭ.

Согласно В.А. Ясвину, образовательная среда представляет собой систему влияния и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. В.И. Слободчиков вписывает образовательную среду в механизмы развития личности, определяя тем самым её целевое и функциональное назначение, а также выделяет её истоки в предметности культуры общества. «Эти два полюса предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека в их взаимоотношении в образовательном процессе задают границы содержания образовательной среды и её состав» [13].

В свою очередь, образовательная среда по показателям ЕГЭ характеризуется качеством академических результатов, приобретением общеобразовательных, специфических и социальных компетенций. Демографические, социальные и экономические характеристики выступают в качестве факторов, определяющих учебные достижения школьников, их дальнейшие образовательные и жизненные траектории, и

обуславливает разницу в образовательных достижениях.

Образовательные достижения современного общества, связанные с применением цифровых технологий в обучении, стали исследоваться с середины 80-х годов, когда начали создаваться компьютерные программы-инструменты визуализации динамических процессов.

Цифровые технологии, с психологической точки зрения в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, представляют современный этап знакового (семиотического) опосредствования деятельности. Такого рода орудийное опосредствование представляет собой одно из самых существенных условий и одновременно характеристик развития психики, усложняет количественные и преобразует качественные показатели традиционных знаковых систем. При этом следует дифференцировать прямое и косвенное влияние информационных технологий на психическую деятельность. Прямое влияние связано с «эффектом преобразования» – трансформацией, опосредствованной информационными технологиями деятельности в содержательном и в структурном аспектах по сравнению с традиционной, с возникновением новых форм этой деятельности [14]. Косвенное же влияние распространяется на некомпьютеризированные виды деятельности, а также на личность человека в целом. Как показывает мировой и отечественный опыт, информационные технологии оказывают все более активное воздействие на формирование психических процессов.

В результате развиваются и трансформируются «высшие психические функции». Ученые считают, что образовательная среда школы не может существовать и функционировать без применения цифровых технологий, в том числе Интернета. В то же время цифровые устройства могут оказывать негативное воздействие на личность [15], вызывать привыкание, и приводить к гаджет-зависимости [16;17].

Основными потребителями современных цифровых устройств и технологий, по данным Sorokina A.B., 2015 et.al. [18] являются подростки. В исследованиях установлено, что подростки со склонностью к гаджет-зависимости опережают своих сверстников в психическом развитии, однако тяжелее усваивают учебный материал, не уверены в своих знаниях. Все это отрицательно сказывается на учебных показателях, которые определяют последующий рейтинг образовательной среды по ЕГЭ.

В соответствии с целью исследования о выявлении склонности к гаджет-зависимости у подростков в образовательной среде с различным рейтингом по показателям ЕГЭ было сделано предположение о том, что существует взаимосвязь между склонностью к гаджет-зависимости у подростков в образовательной среде с различным рейтингом по показателям ЕГЭ.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняло участие 178 подростков в возрасте 12 – 15 лет: из них 99 учащихся находятся в образовательной среде школ с высокими показателями по ЕГЭ, 79 учащихся – в образовательной среде школ с низкими показателями по ЕГЭ; 91 мальчик и 87 девочек.

Под образовательной средой с высоким рейтингом, согласно данным Министерства образования и науки Республики Татарстан, понимаются те общеобразовательные учебные заведения, в которых учащиеся получили по ЕГЭ 80 и более баллов. Образовательная среда с низким рейтингом – это общеобразовательные учреждения, в которых учащиеся не прошли через минимальный порог ЕГЭ.

Выборка респондентов образовательной среды с высоким рейтингом по показателям ЕГЭ сконцентрирована у учеников 8 класса и характеризуется преобладанием мальчиков, а также выраженностью к низкому уровню склонности к гаджет-зависимости, см. таблицу 1.

Выборка респондентов образовательной среды с низким рейтингом по показателям ЕГЭ распределена у учеников 6 – 9 классов; характеризуется преобладанием девочек; склонность к гаджет-зависимости выражена в средней степени, см. таблицу 1.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие психодиагностические методы: анкетирование, тестирование с помощью методики «Методический комплекс по выявлению вероятностных предикторов возможного вовлечения в употребление наркотических средств»; математические и статистические методы обработки и интерпретации данных (меры описательной статистики. U-критерий Манна-Уитни, точечно-бисериальная корреляция).

Методический комплекс для выделения вероятностных предикторов возможного вовлечения школьников в потребление наркотических средств применялся в связи с одной из задач проекта Российского фонда фундаментальных исследований «Комплексная модель оценки рисков социокультурной среды школы» (№ 17-29-02092) для выявления индикаторов, характеризующих факторы

социокультурной среды во взаимосвязи с проблемой безопасного поведения учащихся в образовательной среде.

Опросник состоит из трёх блоков и содержит личностные характеристики, связанные с потенциальным рискованным поведением; особенности стратегий при решении жизненных проблем; особенности отношений с родителями или другими близкими людьми. В данном исследовании диагностировалась шкала «склонность к гаджет-зависимости» как форма небезопасного поведения учащихся в образовательной среде и одного из важных предикторов возможного вовлечения подростков к чрезмерному использованию цифровых устройств. Уровни склонности к гаджет-зависимости выделялись на основе статистического критерия по стандартному отклонению: низкий уровень – 0 – 7 баллов, средний уровень – 8 – 13 баллов, от 14 баллов и выше – высокий уровень.

Результаты исследования. В выборке подростков, обучающихся в образовательных средах школы с высокими показателями по ЕГЭ, низкие значения по шкале «склонность к гаджет-зависимости» встречаются в группе мальчиков, высокие значения в равном соотношении выявлены как у мальчиков, так и у девочек, см. таблицу 1. Согласно выявленному критерию склонности к гаджет-зависимости было установлено, что низкий уровень выраженности гаджет-зависимости у 35 подростков, средний уровень – у 55 подростков и высокий уровень – у 9 подростков. Выборка подростков, обучающихся в образовательных средах с низкими показателями по ЕГЭ, характеризуется гомогенностью. Склонность к гаджет-зависимости в данной выборке выражена в средней степени.

Таким образом, выборка с высокими показателями по успеваемости характеризуется гомогенностью по категории «класс учащегося». Обнаружен разброс от отсутствия до склонности к гаджет-зависимости, показывающий вариативность отношения к гаджетам при высоких показателях по ЕГЭ в образовательных средах школ. В выборке с низкими показателями по ЕГЭ в образовательных средах школ отмечается разброс по категории «класс», но гомогенность проявляется в отношении к показателю «склонность к гаджет-зависимости». Это указывает на стабильное и усредненное отношение к гаджетам в данной выборке. Эти данные свидетельствуют об отсутствии специфики в отношении склонности к гаджет-зависимости в образовательных средах с низким рейтингом.

Таблица 1. – Основные значения экспериментальной базы (респондентов) в образовательных средах с высоким и низким рейтингом по показателям ЕГЭ

	Пол		Класс				Склонность к гаджет-зависимости		
	Мальчики	Девочки	6	7	8	9	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Образовательные среды с высоким рейтингом по показателям ЕГЭ	57	42	24	25	25	25	35	55	9
Образовательные среды с низким рейтингом по показателям ЕГЭ	34	45	25	16	20	18	0	79	0

Для сравнения показателей обеих выборок был проведен U-критерий Манна-Уитни. В результате были установлены статистически не значимые различия между выборками.

Самые низкие значения, равно и как самые высокие – наблюдаются у учеников 8 класса. В наибольшей степени гаджет-зависимость наблюдается в возрасте 14 лет. Низкие значения по шкале «склонность к гаджет-зависимости» встречаются в выборке мальчиков, а высокие значения – в равном соотношении в группах мальчиков и девочек.

В результате корреляционного анализа было установлена взаимосвязь значений показателя по шкале «склонность к гаджет-зависимости» с полом учащихся ($r = 0,28$ в выборке мальчиков при $p \leq 0,05$) и не связана с образовательной средой школы с высокими показателями по ЕГЭ.

Заключение. Образовательная среда школы выступает подсистемой социокультурной среды и создает продуктивные условия для развития личности. Однако цифровые устройства, занимающие лидирующую позицию в системе ценностей подростков [18] в образовательных средах с высоким и низким рейтингом по показателям ЕГЭ, в сходной степени повышают интерес к деятельности, связанной с времяпрепровождением в Интернете или «серфингом». Поэтому учащиеся не всегда успевают выполнять учебные задания.

Исследовательская гипотеза подтвердилась частично:

1. В образовательных средах с высоким и низким рейтингом по ЕГЭ склонность к гаджет-зависимости выражена в средней степени, при этом в первой группе встречаются подростки с низкой и высокой выраженностью к гаджет-

зависимости.

2. Различий между склонностью к гаджет-зависимости и образовательными средами не обнаружено.

3. Установленная корреляционная взаимосвязь между шкалой «склонность к гаджет-зависимости» не связана с образовательной средой школы с показателями ЕГЭ.

Эти данные согласуются с полученными ранее результатами исследований [19] и в содержательном аспекте заключаются в следующем: мальчики интересуются компьютерными играми, как правило, в онлайн – режиме, в то время как девочки – Интернетом и общением в социальных сетях.

Формирование адекватного отношения к цифровым технологиям в целом, и гаджетам в частности, в условиях образовательной среды возможно при взаимодействии учителя и ученика. Для этого, в первую очередь, необходимо развивать проектировочно-конструкторский тип мышления у учителей [11;20] с использованием оснащённой технологиями обучающей среды, ориентированной на результат, которая позволит ученикам ставить собственные цели обучения, отслеживать и оценивать собственное продвижение в учёбе с помощью гаджетов; развивать учебную и творческую деятельность через цифровые инструменты и ресурсы и т.д.

Дальнейшие направления исследования могут быть сосредоточены на выявлении макро- и микрофакторов среды, которые создают условия для формирования гаджет-зависимости у подростков; определении влияния гаджет-зависимости на успеваемость в группах мальчиков и девочек.

Литература:

1. Cholz M., Echeburua E., Labrador F.J. Technological Addictions: Are These the New Addictions? / M. Cholz [et al.] // *Current Psychiatry Reviews*. - 2012. - Vol. 8, no. 4. - Pp. 290-291.
2. Baumgarten M. Kids and the internet: a developmental summary/ M. Baumgarten // *Computers in Entertainment (CIE). Theoretical and Practical Computer Applications in Entertainment*. USA, New York. - 2003. - Vol. 1, Issue 1. - Pp. 553-575.
3. Wu C.S., Wong H.T., Yu K., Fok K., Yeung S., Lam C., Liu K. Parenting approaches, family functionality, and internet addiction among Hong Kong adolescents / C.S. Wu [et al.] // *BMC Pediatrics*. - 2016. - Vol. 16, no. 130.
4. Wegmann E., Brand M. Internet-Communication Disorder: It's a Matter of Social Aspects, Coping, and Internet-Use Expectancies / E. Wegmann [et al.] // *Frontier of Psychology*. - 2016. - No. 7. - Pp. 1747.
5. Othman Z., Lee Ch., Kueh Y. Internet Addiction and Personality: Association with Impulsive Sensation Seeking and Neuroticism-Anxiety Traits / Z. Othman [et al.] // *International Medical Journal*. - 1994. - Vol. 24, no. 5. - Pp. 375-378.
6. Demir Y., Kutlu M. The Relationship among Internet Addiction, Academic Motivation, Academic Procrastination and School Attachment in Adolescents / Y. Demir [et al.] // *International Online Journal of Educational Sciences*. - 2018. - Vol. 10, no. 5. - Pp. 315-332.
7. Błażnio A., Przepiórka A. and others. The role of self-esteem in Internet addiction: a comparison between Turkish, Polish and Ukrainian samples / A. Błażnio [et al.] // *The European Journal of Psychiatry*. - 2016. - Vol. 30, no.2.
8. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха / А.И. Савенков // *Вестник практической психологии образования*. - 2006. - № 1. - С. 30-38.
9. Patricia J., van Tryon S., Bishop M.J. Theoretical foundations for enhancing social connectedness in online learning environments / J. Patricia [et al.] // *Distance Educ.* - 2009. - Vol. 30, no. 3. - Pp. 291-315.
10. Urmeneta A. R. Reification Processes of Social Norms in Children and Adolescents / A.R. Urmenta // *Social and Behavioral Sciences*. - 2014. - Vol. 1, no. 16. - Pp. 1810-1818.
11. Чошанов М.А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий / М.А. Чошанов // *Образовательные технологии и общество*. - 2013. - № 1. - С. 685-696.
12. Graetz K.A. The Psychology of Learning Environments Learning spaces. Chapter 6. - 2006. - Pp. 237-241.
13. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // *Новые ценности образования*. - М.: Инноватор-BENNETT COLLEGE-M. - 1997. - Вып. 7. - С. 177-185.
14. Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи / С. Пейперт. - М., 1989. - 224 с.
15. Aslan S. The views of university students regarding internet addiction / S. Aslan // *Contemporary Educational Researches Journal*. - 2016. - Vol. 6, no. 3. - Pp. 88-94.
16. Nogueira F., Moreira A. Civic Education: Teachers Knowledge and Role / F. Nogueira [et al.] // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. - 2013. - Vol. 8, no. 3. - Pp. 281-291.
17. Rodgers R.F., Melioli T., Laconi S., Bui E., Chabrol H. Internet Addiction Symptoms, Disordered Eating, and Body Image Avoidance / R.F. Rodgers [et al.] // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. - 2013. - Vol. 16, no. 1. - Pp. 56-60.
18. Сорокина А.Б. Интернет в жизни современных детей и подростков: проблема и ресурс / А.Б. Сорокина // *Современная зарубежная психология*. - 2015. - Т. 4. - № 1. - С. 45-64.
19. Губанова А.Ю. Подростки в интернет-среде: общение, чтение, поведение / А.Ю. Губанова // *Вестник РГГУ. Серия «Социологические науки»*. - М.: РГГУ. - 2013. - № 2(103). - С. 402-405.
20. Dym C., Agogino A., Eris O., Frey D., Leifer L. Engineering design thinking, teaching, and learning / C. Dym [et al.] // *Journal of Engineering Education*. - 2005. - Vol. 94, no.1. - Pp. 103-120.

References

1. Cholz M., Echeburua E., Labrador F.J. Technological Addictions: Are These the New Addictions? / M. Cholz [et al.] // *Current Psychiatry Reviews*. - 2012. - Vol. 8, № 4. - Pp. 290-291.
2. Baumgarten M. Kids and the internet: a developmental summary/ M. Baumgarten // *Computers in Entertainment (CIE). Theoretical and Practical Computer Applications in Entertainment*. USA, New York. - 2003. - Vol. 1, Issue 1. - Pp. 553-575.
3. Wu C.S., Wong H.T., Yu K., Fok K., Yeung S., Lam C., Liu K. Parenting approaches, family functionality, and internet addiction among Hong Kong adolescents / C.S. Wu [et al.] // *BMC Pediatrics*. - 2016. - Vol. 16, № 130.
4. Wegmann E., Brand M. Internet-Communication Disorder: It's a Matter of Social Aspects, Coping, and Internet-Use Expectancies / E. Wegmann [et al.] // *Frontier of Psychology*. - 2016. - № 7. - Pp. 1747.
5. Othman Z., Lee Ch., Kueh Y. Internet Addiction and Personality: Association with Impulsive Sensation Seeking and Neuroticism-Anxiety Traits / Z. Othman [et al.] // *International Medical Journal*. - 1994. - Vol. 24, № 5. - Pp. 375-378.
6. Demir Y., Kutlu M. The Relationship among Internet Addiction, Academic Motivation, Academic Procrastination and School Attachment in Adolescents / Y. Demir [et al.] // *International Online Journal of Educational Sciences*. - 2018. - Vol. 10, № 5. - Pp. 315-332.
7. Błażnio A., Przepiórka A. and others. The role of self-esteem in Internet addiction: a comparison between Turkish, Polish and Ukrainian samples / A. Błażnio [et al.] // *The European Journal of Psychiatry*. - 2016. - Vol. 30, № 2.

8. Savenkov A.I. E`mocional`ny`j i social`ny`j intellekt kak prediktor` zhiznennogo uspeha / A.I. Savenkov // Vestnik prakticheskoj psixologii obrazovaniya. - 2006. - № 1. - Pp. 30-38.
9. Patricia J., van Tryon S., Bishop M.J. Theoretical foundations for enhancing social connectedness in online learning environments / J. Patricia [et al.] // Distance Educ. - 2009. - Vol. 30, № 3. - Pp. 291-315.
10. Urmeneta A. R. Reification Processes of Social Norms in Children and Adolescents / A.R. Urmenta // Social and Behavioral Sciences. - 2014. - Vol. 1, № 16. - Pp. 1810-1818.
11. Choshanov M.A. E-didaktika: novy`j vzglyad na teoriyu obucheniya v e`poxu cifrovyx texnologij / M.A. Choshanov // Obrazovatel`ny`e texnologii i obshhestvo. - 2013. - № 1. - Pp. 685-696.
12. Graetz K.A. The Psychology of Learning Environments Learning spaces. Chapter 6. - 2006. - Pp. 237-241.
13. Slobodchikov V.I. Obrazovatel`naya sreda: realizaciya celej obrazovaniya v prostranstve kul`tury` / V.I. Slobodchikov // Novy`e cennosti obrazovaniya. - M.: Innovator-BENNETT COLLEGE-M. - 1997. - Vy`p. 7. - Pp. 177-185.
14. Pejpert S. Perevorot v soznanii: deti, komp`yutery` i plodotvorny`e idei / S. Pejpert. - M., 1989. - 224 p.
15. Aslan S. The views of university students regarding internet addiction / S. Aslan // Contemporary Educational Researches Journal. - 2016. - Vol. 6, № 3. - Pp. 88-94.
16. Nogueira F., Moreira A. Civic Education: Teachers Knowledge and Role / F. Nogueira [et al.] // Cypriot Journal of Educational Sciences. - 2013. - Vol. 8, № 3. - Pp. 281-291.
17. Rodgers R.F., Melioli T., Laconi S., Bui E., Chabrol H. Internet Addiction Symptoms, Disordered Eating, and Body Image Avoidance / R.F. Rodgers [et al.] // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. - 2013. - Vol. 16, № 1. - Pp. 56-60.
18. Sorokina A.B. Internet v zhizni sovremenny`x detej i podrostkov: problema i resurs / A.B. Sorokina // Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya. - 2015. - T. 4. - № 1. - P. 45-64.
19. Gubanova A.Yu. Podrostki v internet-srede: obshhenie, chtenie, povedenie / A.Yu. Gubanova // Vestnik RGGU. Seriya «Sociologicheskie nauki». - M.: RGGU. - 2013. - № 2(103). - P. 402-405.
20. Dym C., Agogino A., Eris O., Frey D., Leifer L. Engineering design thinking, teaching, and learning / C. Dym [et al.] // Journal of Engineering Education. - 2005. - Vol. 94, № 1. - Pp. 103-120.

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 159.92

Д.Э.У Валлин как представитель клинического направления изучения умственной отсталости в США

D.E.W. Wallin as a representative of the clinical aspect in mental retardation research in the USA

Моргачёва Е.Н., Московский городской педагогический университет, morgachevaen@mgpu.ru

Morgacheva E., Moscow City Pedagogical University, morgachevaen@mgpu.r

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.034

Ключевые слова: умственная отсталость, клиническое направление изучения слабоумия в США, отечественная научная школа изучения слабоумия, сходство, различия, тождество.

Keywords: mental retardation, the clinical direction of the study of dementia in the USA, Russian scientific school for the study of dementia, similarities, differences, identity.

Аннотация. В статье раскрывается вклад известного американского психолога Д.Э.У. Валлина в изучение проблемы умственной отсталости в США в первой половине XX столетия. Особое внимание уделяется исследованию клинического аспекта состояния (определение, этиология, классификация, основная характеристика). Подчеркивается уникальность работ ученого в решении научных и организационных вопросов. Это касается, прежде всего, интереса к нетипичному для американской науки первой половины двадцатого столетия клиническому направлению исследования слабоумия и отхода исследователя от самого популярного – психологического аспекта изучения интеллектуальной недостаточности; проводятся параллели с изысканиями отечественной научной школы: выделяется национальная самобытность (отражена в классификациях), черты сходства научных традициях двух стран, имеющиеся различия, а также элементы тождества.

Abstract. The article reveals the contribution of the famous American psychologist D.E.W. Wallin to the study of the problem of mental retardation in the USA in the first half of the 20-th century. Particular attention is paid to the study of the clinical aspect of the condition (definition, etiology, classification, main characteristic). The uniqueness of the scientist's work in solving scientific and organizational issues is emphasized. This concerns, first of all, interest in the clinical area of research in mental retardation, which is atypical for American science of the first half of the twentieth century, and the researcher's departure from the most popular - the psychological aspect of studying intellectual deficiency; parallels are drawn with the research of the Russian scientific school: national identity is highlighted (reflected in the classifications), similarities in the scientific traditions of the two countries, differences that exist, as well as elements of identity.

Введение. Проблема умственной отсталости в течение многих лет разноаспектно изучается в отечественной и зарубежной психологии, педагогике, медицине. При этом ученые различных стран делают различные акценты и по-разному трактуют данный феномен. В связи с возросшим в последние годы интересом к сравнительным исследованиям, отечественную научную школу интересуют труды зарубежных ученых, которые не только противоречат, но и совпадают с позицией отечественной школы изучения интеллектуальной недостаточности [1;3-6]. Одним из таких ученых является американский клинический психолог Джон Эдвард Уоллес Валлин, научная деятельность

которого представляет огромный интерес для российских исследователей.

Материалы и методы: при написании статьи мы опирались на сравнительно-исторический метод; использовали анализ отечественных и зарубежных литературных источников.

Результат исследования представлен в описании научной биографии автора.

Джон Эдвард Уоллес Валлин (21 января 1876 г. - 5 августа 1969 г.) - американский клинический психолог, один из активных сторонников обучения и воспитания умственно отсталых детей и подростков; создатель специализированных учреждений, автор более тридцати книг и трехсот научных статей.

Предисловие к последней книге «Одиссея клинического психолога», вышедшей в 1954 г. и опубликованной на средства автора, содержит очень короткую и исчерпывающую характеристику профессиональной деятельности У. Валлина:

- доктор философии (Йельский университет), основатель и бывший директор психолого-профилактической клиники, отделов специального образования университетов Питтсбурга, Майами, отделов образования Сент-Луиса, Балтимора, Уилмингтона и Делавера;

- в прошлом – сотрудник двадцати восьми колледжей, секретарь и президент Национальной ассоциации директоров государственных учреждений по специальному образованию [6].

Действительно, в разные годы Валлин стоял у истоков создания нескольких клиник, наиболее известной из которых является психиатрическая клиника для людей, страдающих эпилепсией в Нью-Джерси (ныне Нейропсихиатрический институт Нью-Джерси). Ученый занимался вопросами психогигиены и психического здоровья; исполнял обязанности директора по вопросам психического здоровья в государственном совете по образованию; руководил созданием Американской ассоциации клинических психологов (впоследствии вошедшей в Американскую психологическую ассоциацию (АПА)).

Уоллес родился в Пейдж Каунти (штат Айова). Его родители были выходцами из Швеции, и пытались сделать все, чтобы жить достойно.

Валлин закончил среднюю школу в Айове, в 1897 г. получил степень бакалавра в Августановом колледже (штат Иллинойс). Степень доктора философии ему была присуждена в Йельском университете в 1901 г. Затем молодой ученый работал ассистентом в С. Холла в университете Кларка, что во многом повлияло на профессиональную деятельность, а именно – пробудило интерес к психологии.

По завершении обучения Валлин занимал несколько академических должностей. Одно время он работал в очень известной государственной школе для слабоумных детей - Vineland Training School (школа была известна тем, что в разные годы в ней работали и вели исследования знаменитые педагоги и психологи Р. Джонстон, Г. Годдард, С. Портеус, Э. Долл); затем основал психологическую клинику в Нью-Джерси. Он проработал там около года, но потом ему пришлось ее покинуть, так как, по мнению ученого, к нему никто не относился как к профессионалу. Однако этот

опыт подтолкнул Валлина к участию в профессиональных организациях, и Джон отправился в университет Питтсбурга, чтобы основать там одну из первых психологических и образовательных клиник в стране.

Интерес к изучению умственной отсталости складывался постепенно. В университете Иллинойса будущий ученый очень серьезно изучал философию и педагогику. В университете Йелля Валлин посещал все курсы по психологии, однако, по его воспоминаниям, эти курсы были хоть и многочисленными, но полностью лишены системы. Один из преподавателей, немец по происхождению, запрещал студентам говорить по-английски. Эта ситуация ставила всех обучающихся в неловкое положение. В Принстоне будущий ученый активно посещал курсы по медицине и психогигиене. Все это создавало предпосылки для всестороннего изучения слабоумия.

С 1907 г. Валлин начинает работать с умственно отсталыми детьми, считая это своим призванием. Он получает должность психолога в одной из школ в Пенсильвании (East Stoutsberg school). Там он обращает внимание на то, что в классах находится большое число неуспевающих детей. Уолтер вспоминает, что для того, чтобы как-то справиться с ситуацией и помочь школьникам ему пришлось проштудировать всю литературу по умственной отсталости. И здесь Валлин с сожалением замечает, что книг было чрезвычайно мало, и он опирался в основном на труды английского психиатра А. Тредгольда и американского врача-психиатра Т. Барра.

По воспоминаниям ученого, в практике американских школ до 1908 г. практически не было ничего известно о тестировании интеллекта. Никто не знал, как проводить диагностику. Но и здесь помог случай.

В 1910 г. Валлин принимает предложение Г. Годдарда - прочитать курс лекций по функциональной психологии в святой святой – вайнлендской школе для слабоумных. Именно там он знакомится с тестами Бине-Симона и осваивает методику их проведения. В это время Уоллес серьезно увлекся тестированием интеллекта. По воспоминаниям ученого, он занимался этим с утра и до позднего вечера. Однако впоследствии Валлин без сожаления оставил это направление, заметив, что для диагностики необходима команда специалистов – клинического, социального психолога, а также педагога. И в дальнейшем ученый предостерегал коллег от акцентирования на IQ как на показателе интеллектуального развития, открыто выражая опасения, что единичная интерпретация теста IQ

может привести к обнаружению «ненормальности» у абсолютно здоровых людей. В 1915 г. Уоллес, совместно со своим коллегой Г. Уипплом, становится автором резолюции, препятствовавшей проведению психологического тестирования непрофессионалами. Резолюция была принята Американской психологической ассоциацией.

Валлин пытался придать профессии психолога особый статус, однако его коллеги не всегда это понимали. В 1917 г. Валлин стал первым президентом Американской ассоциации клинических психологов. После создания образовательных психологических служб для систем государственных школ в Сент-Луисе и Балтиморе Валлин руководил отделом специального образования и психической гигиены при Совете по образованию штата Делавэр, приглашенным профессором в Упсальском колледже в Ист-Оранж (Нью-Джерси).

Имея значительный опыт психологической практики, Валлин с большим уважением относился к педагогам. На многочисленные критические замечания, в частности, о том, что учителя, работающие с «особенными» детьми, становятся похожими на своих учеников он отвечал, что:

- школа предполагает скопление большого разнообразия людей (образование, возраст, социальной происхождение, воспитание, характер и т.д.);

- подавляющее большинство педагогов – это люди с абсолютно сохранной психикой;

- психологических и невротических проблем у них не больше, чем у представителей других профессий;

- наиболее сложной задачей любого директора, руководителя, администратора является создание комфортной среды для всего разнообразия педагогического коллектива.

Вклад в изучение проблемы умственной отсталости. Прежде чем представить позицию У. Валлина на проблему умственной отсталости, необходимо объяснить, почему именно этот ученый вызывает интерес у отечественных исследователей.

Прежде всего, он является сторонником клинического направления изучения слабоумия, что для американской науки – явление достаточно нетипичное: приоритетным направлением изучения слабоумия в американской науке в течение длительного периода времени, как было указано выше, оставалось психологическое.

Во-вторых, позиция Валлина очень тесно смыкается с позицией отечественной клинической школы изучения умственной отсталости. Не случайно он с гордостью называл себя самым последовательным клиницистом и олигофренопедагогом.

В-третьих, не зная работ советских психологов, Валлин в конце 40-х гг. XX столетия практически дословно формулирует положение Л.С. Выготского о зоне актуального и ближайшего развития. К такому выводу автора подтолкнула многолетняя практика работы с умственно отсталыми детьми и, в частности, разработка критериев обучаемости подростков с интеллектуальной недостаточностью. Исследователь подчеркивал, что для определения динамики школьников важными являются два показателя: уровень их настоящего развития и потенциальные возможности.

Рассмотрим основные взгляды известного американского психолога-клинициста на проблему умственной отсталости. Его позиция, как указано выше, почти полностью совпадает с позицией отечественной школы (что также нетипично для американской науки).

Прежде всего, Валлин считает интеллектуальную недостаточность особым состоянием, связанным с органическим поражением коры головного мозга.

«Умственная отсталость - состояние выраженного и постоянного дефекта нервной системы, произошедшего вследствие остановки или повреждения нервной ткани, которое поражает в основном мозг, в особенности – внешний слой серого вещества; возникает до рождения или в раннем детстве. Дефектная морфология нервных клеток мозга остается выраженной и не восстанавливается ни в случаях биологических тенденций к вариациям, ни в случае недостаточного потенциала к созреванию (гипоплазия), ни в результате болезни или травмы» [9, с.215].

Ученый считает, что слабоумие по времени возникновения может быть врожденным (он их называет первичными или наследственными формами) и приобретенным (в результате болезненного процесса или болезни). Следует отметить, что здесь известный клиницист продолжает традицию англо-американской науки, согласно которой всю интеллектуальную недостаточность делят на эндогенные и экзогенные формы.

Валлин выделяет три характерных признака интеллектуальной недостаточности:

- органическое поражение коры головного мозга, приводящее к остановке развития;

- стойкость;
- проявление до рождения или в раннем возрасте.

Мы видим, что автор перечисляет признаки, на которые ориентируются представители отечественной клинической школы: раннее начало; органическая природа нарушения, стабильность.

Позиция американского ученого различается с трактовкой отечественной клинической школы, специалисты которой ограничивают время возникновения и проявления слабоумия тремя годами. Валлин считает, что умственная отсталость возникает в возрасте до пяти лет.

Также как отечественные ученые, автор отмечает, что снижение интеллекта может сопровождаться другими нарушениями (роста, веса, моторики, заболеваниями внутренних органов и болезнями обмена веществ).

При характеристике форм умственной отсталости Валиин, помимо двух традиционных форм - наследственной (или врожденной) и приобретенной (которую он объясняет влиянием средовых факторов в широком смысле слова) выделяет также и смешанную (наследственно-средовую). В основе наследственных форм лежат генетические аномалии. Причинами приобретенного слабоумия являются вредности, воздействующие на организм матери и плода на разных сроках беременности и в первые месяцы (годы жизни) ребенка. Наследственно-средовая форма сочетает первые две.

Валлин обобщает известные к тому времени этиологические факторы умственной отсталости, выделяя традиционно пренатальные, натальные и постнатальные. К пренатальным вредностям он относит инфекционные заболевания матери во время беременности, особенно – на ранних сроках (тиф, тифозная лихорадка, краснуха); отравления и интоксикации (свинцом, никотином, лекарственными препаратами, алкоголем). Сюда также были включены соматические заболевания матери (эндокринопатии); плохое питание во время беременности, соблюдение диет, а также несовместимость крови матери и плода по резус фактору. Натальные вредности автор соотносит с затяжными или стремительными родами, неправильным предлежанием плода, использованием анестезии, наложением щипцов и асфиксиями.

Постнатальные вредности, по мнению автора, могут быть биологическими и социальными. Биологические могут быть вызваны перенесенными в раннем возрасте первичным менингитом, энцефалитом, коклюшем,

скарлатиной, дифтерией; эндокринными заболеваниями; заболеваниями, связанными с расстройствами пищеварения и плохим питанием; эпилепсией; травмами головы, сенсорной депривацией. Социальные причины обусловлены отсутствием стимуляции и адекватных социальных контактов у ребенка, а также образовательной депривацией.

К наследственно-средовой форме автор относит случаи наследственной передачи умственной отсталости (семейное накопление), сочетающиеся с неблагоприятными средовыми факторами (условия семейной, культурной депривации).

Подобная систематика факторов, обуславливающих умственную отсталость, несколько отличается от позиции отечественной школы, но это вопрос политики: в сороковые годы XX столетия в отечественной науке было невозможно заявлять о некоторых феноменах, в частности, о социальной депривации как о лежащем в основе интеллектуальной недостаточности факторе. Это будет возможно в середине 50-х гг. прошедшего столетия, и сделает это Г.Е. Сухарева [8].

У. Валлин систематизировал классификации умственной отсталости, разработанные специалистами смежных отраслей наук (психогигиены, патопсихологии), и обогатил научное знание систематиками по темпераменту и по психопатологическим особенностям личности. По эмоциональному фону (темпераменту) автор выделил возбудимые и тормозимые типы. Возбудимые автор разделил на нестабильных, подвижных, гиперкинетических, с навязчивыми движениями, психопатизированных, с проблемами дисциплины. К тормозимым он отнес анемичные, спокойные, замедленные, инертные, астенические варианты слабоумия.

При характеристике психопатологических состояний автор ссылается на источники начала XX столетия, которые объединяли в эту группу людей с «моральной имбецильностью», но в связи с исключением из употребления по соображениям этики и самого понятия, и термина, эта группа умственно отсталых людей получила новое название. В основу нарушений у людей данной группы были положены нарушения аффективности (в большей степени, чем интеллекта) плюс широкий спектр различных расстройств (эмоциональных, инстинктивных, волевых, а также темперамент). В рамках данной группы выделяются следующие болезненные состояния: психопатии (невропатии), психопатическая личность, конституционная

неполноценность. Необходимо отметить, что эта группа людей полностью соотносится с характеристиками темперамента умственно отсталых людей, предложенными в разные годы отечественными исследователями (М.О. Гуревич, Н.И. Озерцкий, Т.П. Симсон и др.) [2;7].

Заключение. Таким образом, анализируя научно-исследовательскую и практическую деятельность Джона Эдварда Уоллеса Валлина, можно сказать, что она была разносторонней и многогранной как в научном, так и в организационном планах. Ученый организовал

несколько психиатрических клиник; активно отстаивал и продвигал статус клинического психолога в психологии и в образовании; разноаспектно занимался изучением слабоумия, выбрав в качестве приоритетного клинический аспект, и внес весомый вклад в его изучение. Это касается определения, причин, механизма, а также характерных особенностей состояния. При этом его авторская позиция практически полностью совпадает с позицией отечественной научной школы изучения слабоумия.

Литература:

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. - Москва: Просвещение, 1985.
2. Гуревич М.О. Психопатология детского возраста / М.О. Гуревич. - Москва: Медгиз, 1949.
3. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. - Санкт-Петербург: Речь, 2003.
4. Моргачева Е.Н. Компаративный анализ парадигм феномена умственной отсталости в специальной педагогике России и США: автореф. ... дис. д-ра пед. наук / Е.Н. Моргачева. - Москва, 2011.
5. Певзнер М.С. Дети-олигофрены / М.С. Певзнер. - Москва: АПН РСФСР, 1959.

6. Психиатрия детского возраста. - Москва: Медицина, 1995.
7. Симсон Т.П., Модель М.М., Гальперин Л.И. Психоневрология детского возраста / Т.П. Симсон, М.М. Модель, Л.И. Гальперин. - Москва-Ленинград, 1935.
8. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. - Т. 3. - М: Медицина, 1965.
9. Wallin, W. E. J. Children with Mental and Physical Handicaps. - NJ: Prentice Hall, 1949.
10. Wallin, W. E. J. The Odyssey of psychologist. Published by the author: Willington: Delaware, 1954.

References:

1. Vygotskiy L.S. Problemy defektologii / L.S. Vygotskiy. - Moskva: Prosveshcheniye, 1985.
2. Gurevich M.O. Psikhopatologiya detskogo vozrasta / M.O. Gurevich. - Moskva: Medgiz, 1949.
3. Isayev D.N. Umstvennaya otstalost' u detey i podrostkov / D.N. Isayev. - Sankt-Peterburg: Rech', 2003.
4. Morgacheva Ye.N. Komparativnyy analiz paradigmy fenomena umstvennoy otstalosti v spetsial'noy pedagogike Rossii i SSHA: avtoref. ... dis. d-ra ped. nauk / Ye.N. Morgacheva. - Moskva, 2011.
5. Pevzner M.S. Deti-oligofreny / M.S. Pevzner. - Moskva: APN RSFSR, 1959.

6. Psikhiiatriya detskogo vozrasta. - Moskva: Meditsina, 1995.
7. Simson T.P., Model' M.M., Gal'perin L.I. Psikhonevrologiya detskogo vozrasta / T.P. Simson, M.M. Model', L.I. Gal'perin. - Moskva-Leningrad., 1935.
8. Sukhareva G.Ye. Klinicheskiye lektzii po psikhiiatrii detskogo vozrasta / G.Ye. Sukhareva. - T. 3. - M: Meditsina, 1965.
9. Wallin, W. E. J. Children with Mental and Physical Handicaps. - NJ: Prentice Hall, 1949.
10. Wallin, W. E. J. The Odyssey of psychologist. Published by the author: Willington: Delaware, 1954.

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 378

Активизация профессионального самоопределения старшеклассников в процессе профориентационного тренинга

Activation of professional self-determination of high school students in the process of career-guidance training

Вдовина Н.А., Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, natalex-15@yandex.ru

Кечина М.А., Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, kechina30@yandex.ru

Савинова Т.В., Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, stanya2610@yandex.ru

Vdovina N., Mordovian State Pedagogical Institute M. Evsevieva, natalex-15@yandex.ru

Kechina M., Mordovian State Pedagogical Institute M. Evsevieva, kechina30@yandex.ru

Savinova T., Mordovian State Pedagogical Institute M. Evsevieva, stanya2610 @yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.028

Статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Развитие готовности старшеклассников к осознанному профессиональному самоопределению».

Ключевые слова: старшеклассники, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, активизация, профессиональная идентичность, профессиональная готовность, профориентационный тренинг.

Keywords: high school students, professional orientation, professional self-determination, activation, professional identity, professional readiness, career-guidance training.

Аннотация. Статья посвящена профессиональному самоопределению старшеклассников, особое внимание уделяется формированию осознанного отношения к выбору профессии. Необходимость обращения к проблеме профессиональной ориентации диктуется современными уровнем развития производства и высокими требованиями к личности молодого специалиста. Произведен аналитический обзор научной и учебно-методической литературы по обозначенному направлению деятельности. Представлены данные эмпирического исследования, направленного на выявление статуса профессиональной идентичности старшеклассников и уровня их готовности к выбору профессии. Раскрыты возможности профориентационного тренинга, и доказано его положительное влияние на формирование готовности старшеклассников к осознанному профессиональному выбору. Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности использования полученных результатов в образовательном процессе. Статья предназначена для педагогов-психологов, организующих профориентационную работу в общеобразовательных учреждениях, студентов психологических и психолого-педагогических направлений подготовки.

Abstract. The article is devoted to the professional self-determination of high school students, special attention is paid to the formation of a conscious attitude to the choice of profession. The need to address the problem of professional orientation is dictated by the current level of industry development and high requirements for the personality of a young specialist. The analytical review of scientific and educational-methodical literature on the designated direction of activity is done. The article presents the data of an empirical study aimed at identifying the status of professional identity of high school students and the level of their readiness for choosing a profession. The possibilities of career-guidance training are revealed and its positive impact on the formation of high school students readiness for conscious professional choice is proved. The practical value of the conducted study lies in the possibility of using the results in the educational process. The article is purposed for pedagogues-psychologists who organize career-guidance work in the educational institutions, students of psychological and psychological-pedagogical fields of training.

Введение. Требования современного высокотехнологичного производства предъявляют высокие требования к уровню профессиональной подготовки кадров и указывают на необходимость профессиональной ориентации выпускников и абитуриентов. М.В. Антонова в своих исследованиях отмечает, что актуальность профориентационной проблематики сегодня определяется как стратегическими решениями, так и усиливающимся вниманием различных социальных институтов – предприятий бизнес-сферы, образовательных организаций, родительской общественности [1, с.9].

В настоящее время возрастает интенсивность, и усиливается напряженность труда [6], и отмечается потребность в активных, самостоятельных и конкурентоспособных специалистах, обладающих возможностью не только адаптироваться к возникающим условиям, но и изменять их с учетом новой ситуации профессиональной деятельности, преобразовывать себя в ней [10, с.117].

Создание условий для правильного выбора профессии подрастающим поколением является одним из важнейших направлений современного образования и необходимости обеспечения готовности подростков к осознанному профессиональному самоопределению.

Профессиональное самоопределение Чистякова С.Н. и Родичев Н.Ф. рассматривают, как процесс формирования личностного отношения к профессионально-трудовой деятельности и способ самореализации, согласования индивидуальных и социально-профессиональных потребностей [8].

В.А. Варданын, А.П. Русяев подчеркивают, что профессиональное самоопределение является длительным процессом согласования внутриличностных профессиональных потребностей, и длится он всю жизнь. Исследователи отмечают, что быть готовым принять жизненно важное решение о начале своего профессионального пути происходит в подростковом возрасте, когда возрастает потребность в самоопределении во всех жизненных сферах, формирования собственного стиля жизни и раскрытия своих способностей [2].

Готовность к профессиональному самоопределению является важнейшим условием для успешной реализации профессиональной деятельности. С.Н. Чистякова и др., раскрывая понятие готовности, отмечают, что она изначально является устойчивой характеристикой личности и гарантирует наиболее успешное осуществление абсолютно

любого вида деятельности. Ученый выделила универсальные компоненты готовности – положительное отношение к выполняемой деятельности, определенные значимые черты характера, знания, умения, навыки и др. [4].

Холостова Н.Б. и Гилемханова Э.Н. рассматривают готовность к профессиональному самоопределению как состояние, характеризующееся активизацией внутренних качеств и личностных конструктов для осуществления непосредственно осознанного выбора профессиональной траектории [7, с.189].

Процесс профессионального самоопределения включает в себя формирование отношения личности к труду, стремление к самореализации и выбор профессии в соответствии со своими индивидуальными возможностями, интересами и склонностями.

Среди наиболее важных компонентов профессионального самоопределения большинством ученых выделены следующие: профессиональные способности, профессиональная мотивация, профессиональное самосознание, социальный статус, психофизиологические особенности человека.

Для того, чтобы старшеклассники смогли сделать правильный профессиональный выбор, им необходимо учиться понимать себя, свой внутренний мир, свои личностные особенности, правильно оценивать свои силы. Также важно понимать, что выбор профессии влияет на всю последующую жизнь, и решение данной проблемы требует множества усилий, большой ответственности, а так же способности прогнозировать образ своего будущего, которое может возникнуть в результате выбора той или иной профессии.

Учащиеся старших классов, выбирая определенную профессию, делают больший уклон на несколько показателей: престижность профессии, месторасположение вуза, часто поступают просто за компанию со своими одноклассниками или по совету родителей. Чаще всего в этих ситуациях интересы, склонности и способности отходят на задний план, что в дальнейшем негативно скажется на учебе и на последующей профессиональной деятельности.

Группа исследователей во главе с Пряжниковым С.Н., изучая роль ценностного фактора в профессиональном самоопределении, указывают, что ценности самостоятельности поступков мысли, направленности на достижения, напрямую связаны с обретением подростками статуса взрослости и выступают основанием для личностного и профессионального самоопределения [5].

Традиционно в профориентации выделяют несколько подходов: информационный (обеспечение разнообразной информацией о современных профессиях, учебных заведениях, рынке труда, планировании карьеры), диагностико-консультативный (установление соответствия определенному виду деятельности в процессе сопоставления особенностей личности и требований к профессии), развивающий (формирование знаний, умений, навыков, необходимых для овладения определенной профессией и успешного трудоустройства), активизирующий (формирование готовности к осознанному и самостоятельному построению своего профессионального или жизненного пути) [3].

Особая деятельность по организации профориентационной работы в школе, как замечают А.Н. Яшкова, М.И. Каргин, Г.А. Винокурова, отводится педагогу-психологу, который создает условия для выбора и принятия направления дальнейшего обучения и повышения психологической готовности учащихся к личностному и профессиональному самоопределению. Авторы подчеркивают необходимость организации целенаправленной, опережающей работы по освоению учеником самого механизма принятия решения, освоения «поля возможностей и ответственности» [9, с.13].

Исследователи Н.Б. Холостова и Э.Н. Гилемханова также отмечают, что актуализация процесса профессионального самоопределения подростков направлена на опережение самого

процесса формирования готовности к профессиональному самоопределению, и источником формирования выступает внутренне побуждение подростка к самоопределению, через развитие личностных факторов, конструкторов и навыков [7, с.191].

Профессиональное самоопределение старшеклассников требует организованной, целенаправленной работы и педагога-психолога, и классного руководителя, и учителей-предметников, и администрации, и родителей.

Материалы и методы исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе Государственного казенного образовательного учреждения Республики Мордовия «Ялгинский детский дом-школа» с обучающимися старших классов в количестве 27 человек. Для изучения готовности к осознанному профессиональному самоопределению выпускников использовались методики «Изучение статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбель, А.Г. Грецова и «Выявление готовности к выбору профессии» В.Б. Успенского. Математико-статистическая обработка данных исследования проводилась с помощью Т-критерия Вилкоксона.

На основе данных констатирующего этапа исследования были определены статусы профессиональной идентичности. Обобщенные результаты исследования по методике «Изучение статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбель, А.Г. Грецова представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Статусы профессиональной идентичности старшеклассников

Статусы профессиональной идентичности	Количество испытуемых	
	абс.	%
Неопределенная профессиональная идентичность	9	33
Навязанная профессиональная идентичность	10	37
Мораторий	6	22
Сформированная профессиональная идентичность	2	8

Согласно данным таблицы 1 неопределенную профессиональную идентичность имеют 33% испытуемых, они не имеют прочных профессиональных целей и планов и не пытаются их сформировать и выстроить варианты своего профессионального развития. 37% выпускников имеют навязанный статус профессиональной идентичности, при котором выбрали свой профессиональный путь под влиянием мнения родителей, друзей. Для 22% опрошенных свойственен статус моратория; учащиеся ищут альтернативные варианты профессионального развития, примеряют различные социальные роли, стремятся больше

узнать о различных специальностях и путях получения. Лишь 8% старшеклассников имеют сформированную профессиональную идентичность; они готовы совершить осознанный профессиональный выбор, уверены в правильности принятого решения.

На основе данных констатирующего этапа исследования были также определены уровни готовности выпускников к выбору профессии. Обобщенные результаты исследования по методике «Выявление готовности к выбору профессии» В.Б. Успенского представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Уровни готовности старшеклассников к выбору профессии

Уровень готовности	Количество испытуемых	
	абс.	%
Неготовность	3	11
Низкая готовность	13	48
Средняя готовность	8	30
Высокая готовность	3	11

Согласно данным таблицы 2 не готовы к выбору профессии 11% старшеклассников; они не имеют никаких представлений о профессиях, их дальнейшее профессиональное самоопределение их мало волнует, им сложно представить свое профессиональное будущее, они еще не готовы к принятию серьезных решений относительно своего профессионального будущего. 48% учащихся имеют низкую готовность, представления о трудовой деятельности недостаточно полные, мало проявляют интерес к поиску профессии, не изучают свои интересы и склонности, отдают предпочтение тем специальностям, которые рекомендуют родители. У 30% испытуемых была выявлена средняя готовность; учащиеся имеют представление о профессиях, понимают важность выбора профессии, однако интерес к учебной и трудовой деятельности неглубокий, они задумываются о будущей профессии, но выбор обосновать не могут, задания выполняют ответственно, но не проявляют при этом активности и творческого подхода. Высокой уровень готовности выявлен у 11% испытуемых; у учащихся четко сформировано представление о выборе дальнейшей специальности, старшеклассники хорошо изучили свои наклонности, интересы, профессионально важные качества, при выборе профессии ориентируются на свои возможности, а не на месторасположение или престиж ВУЗа.

Данные констатирующего этапа экспериментального исследования показали, что у большинства подростков преобладают слабо выраженный и средний уровень готовности к выбору профессий, при этом выявлена часть учащихся, у которых проявляется неготовность к выбору профессии, также старшеклассники с высоким уровнем готовности к профессиональному самоопределению. Основываясь на полученные данные, мы выявили, что у значительной части испытуемых необходимо развивать уровень профессиональной идентичности и готовности к профессиональному самоопределению, что поможет учащимся в совершении осознанного выбора и дальнейшего профессионального развития.

С целью развития готовности старшеклассников к осознанному профессиональному самоопределению в процессе активного планирования своего профессионального будущего нами был разработан и апробирован профориентационный тренинг. В соответствии с целью были определены следующие задачи: активизация внутренних психологических ресурсов личности; повышение ответственности в профессиональном и личностном самоопределении, формирование готовности самостоятельно планировать и реализовывать перспективы профессионального роста, осознание собственных ценностей, влияющих на выбор профессии, освоение моделей профессионального поведения.

Тренинг включал в себя 12 развивающих занятий. Средняя продолжительность одного занятия 1,5 часа в неделю в течение двух месяцев. В процессе тренинга использовались разнообразные технологии: анкеты, опросники, психодиагностические методики с последующим обсуждением результатов, изучение профессионально важных качеств, необходимых для определенных профессий и их соотнесение с возможностями и интересами старшеклассников, активизирующие профориентационные методики, профориентационные игры и упражнения; самоописания; составление личностных профессиональных планов, групповые дискуссии, творческие задания др.

Результаты исследования. Характеризуя данные исследования, полученные после проведения профориентационного тренинга, можно отметить существенные изменения. Увеличилось количество выпускников, готовых сделать сознательный выбор дальнейшего профессионального развития, они стали более уверенными, отмечается наличие сформированной системы знаний о себе, профессиональных ценностей, целей, смысложизненных ориентаций. Количество выпускников, имеющих сформированную профессиональную идентичность, увеличилось до 26%, статус моратория – до 55,5%, навязанный статус профессиональной идентичности остался у 18,5%,

старшеклассников, имеющих неопределенный статус не зафиксировано. Изменилось количество испытуемых, имеющих высокий и средний уровни готовности к выбору профессии (47% и 53% соответственно).

Анализ статистической значимости изменения готовности учащихся к осознанному выбору профессии по методике «Изучение статусов профессиональной идентичности» Азбель А.А., Грецова А.Г. ($T_{Эмп}=3$) и опроснику «Выявление готовности к выбору профессии» В.Б. Успенского ($T_{Эмп}=6$) был выполнен с помощью Т-критерия Вилкоксона. Полученные эмпирические значения свидетельствует о статистически достоверных изменениях на однопроцентном уровне значимости ($p \leq 0,01$), что указывает на положительное влияние

профориентационного тренинга на развитие готовности к осознанному профессиональному самоопределению старшеклассников.

Заключение. Таким образом, адекватное профессиональное самоопределение является важнейшим условием достижения успеха в трудовой деятельности, получения удовлетворения от ее выполнения, подготовки высококвалифицированных специалистов, готовых быстро приспосабливаться к изменениям, происходящим в современном мире. Подготовка молодежи к сознательному и самостоятельному выбору профессии должна строиться с учетом индивидуальных особенностей личности, ее потребностей и требований общества.

Литература:

1. Антонова М.В. Проектирование и апробация системы педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников / М.В. Антонова // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т.9. – № 2. – С. 7–15.
2. Варданын В.А. Сущность и структура готовности к профессиональному самоопределению подростков [Электронный ресурс] / В.А. Варданын, А.П. Русяев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т.7. – № 5. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN519.pdf>
3. Иванова В.В. Необходимость активизирующего и развивающего подходов к профориентации / В.В. Иванова // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2015. – № 7-10. – С. 48–51.
4. Критерии и компоненты готовности школьников к профессиональному самоопределению: методическое пособие; авт.-сост. С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина, Е.Н. Землянская и др. – М.: ИОСО РАО, 1997. – 80 с.
5. Пряжников Н.С. Морально-ценностные основания процесса профессионального самоопределения в подростковом возрасте

[Электронный ресурс] / Н.С. Пряжников, С.В. Молчанов, К.А. Кирсанов // Психологические исследования. – 2018. – Т.11. – № 62. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>

6. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки: учебн.-метод пособие / Г.В. Резапкина. – М.: Генезис, 2017. – 208 с.

7. Холостова Н.Б. Психологические факторы готовности к профессиональному самоопределению подростков / Н.Б. Холостова, Э.Н. Гилемханова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 188–192.

8. Чистякова С.Н. От учебы к профессиональной карьере: учебное пособие / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев. – М.: Академия, 2012. – 176 с.

9. Яшкова А.Н. Психологическое сопровождение профильного обучения: метод. пособие // А.Н. Яшкова, М.И. Каргин, Г.А. Винокурова. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2006. – 112 с.

10. Яшкова А.Н. Субъектность как психологическая предпосылка развития карьерной компетентности / А.Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 116–119.

References:

1. Antonova, M.V. Proektirovanie i aprobatsiya sistemy pedagogicheskoy podderzhki professionalnogo samoopredeleniya mladshikh shkolnikov / M.V. Antonova // Gumanitarnie nauki i obrazovanie. – 2018. – Tom 9. – № 2. – P. 7–15.
2. Vardanyan, V.A. Sushhnost i struktura gotovnosti k professionalnomu samoopredeleniyu podrostkov / V.A. Vardanyan, A.P. Rusyaev // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. – 2019. – № 5. – Tom 7. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN519.pdf>
3. Ivanova, V.V. Neobkhodimost aktiviziruyushhego i razvivayushhego podkhodov k proforientatsii / V.V. Ivanova // Teoreticheskie i prikladnye aspekty sovremennoy nauki. – 2015. № 7-10. – P. 48–51.

4. Kriterii i komponenty gotovnosti shkolnikov k professionalnomu samoopredeleniyu: metod. Posobie; avt.-sost. S.N. Chistyakova, A.YA. Zhurkina, E.N. Zemlyanskaya i dr. – М.: IOSO RAO, 1997. – 80 p.

5. Pryazhnikov, N.S. Moralno-tsennostnyye osnovaniya protsessa professionalnogo samoopredeleniya v podrostkovom vozraste / N.S. Pryazhnikov, S.V. Molchanov, K.A. Kirsanov // Psikhologicheskie issledovaniya. – 2018. – T.11 – № 62. – URL: <http://psystudy.ru>

6. Rezapkina, G.V. Psikhologiya i vybor professii: programma predprofilnoj podgotovki: uchebn.-metod posobie / G.V. Rezapkina. – М.: Genezis, 2017. – 208 p.

7. Kholostova, N.B. Psikhologicheskie faktory gotovnosti k professionalnomu samoopredeleniyu podrostkov / N.B. Kholostova, E.N. Gilemkanova // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2019 – № 1 – P. 188–192.

8. Chistyakova, S.N. Ot ucheby k professionalnoj karere : ucheb. posobie / S.N. Chistyakova, N.F. Rodichev. – M.: Akademiya, 2012. – 176 p.

9. Yashkova, A.N. Psikhologicheskoe soprovozhdenie profilnogo obucheniya: metod. posobie // A.N. Yashkova, M.I. Kargin, G.A. Vinokurova. – Saransk: Mordov. gos ped. in-t, 2006. – 112 p.

10. Yashkova, A.N. Subektnost kak psikhologicheskaya predposylka razvitiya karernoj kompetentnosti / A.N. Yashkova // Gumanitarnie nauki i obrazovanie. – 2012. – № 2 (10). – P. 116–119.

19.00.07 - Педагогическая психология



Общая психология

УДК 378.046.4

Профилактика выгорания медицинских и социальных работников: анализ эффектов проведения тренингов

Burnout prevention for medical and social workers: an analysis of the of training effects

Чемеков В.П., Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова (Сеченовский Университет), Благотворительный фонд содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», chemekov@gmail.com
Шашелева А.В., Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова (Сеченовский Университет), shasheleva@gmail.com

Chemekov V., The first Moscow State Medical University named after I.M. Sechenov (Sechenov University), Charity Fund for the Promotion of Social and Cultural Initiatives and Guardianship "Way of Life", chemekov@gmail.com

Shasheleva A., The first Moscow State Medical University named after I.M. Sechenov (Sechenov University), shasheleva@gmail.com

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.035

Статья выполнена при поддержке Грантов Мэра Москвы, проект «Комплексная модель профилактики профессионального выгорания сотрудников учреждений социальной сферы г. Москвы».

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание, тренинг, профилактика профессионального выгорания, осознанность, медитация, медицинские работники, работники социальной сферы.

Keywords: burnout, professional burnout, training, prevention of burnout, awareness, meditation, medical professionals, social workers.

Аннотация. Актуальность исследования, представленного в статье, определяется значимостью разработки эффективных подходов к преодолению профессионального выгорания сотрудников медицинской и социальной сферы, которые особенно подвержены этим синдромам. Статья посвящена обоснованию структуры такой формы работы как тренинг, который является эффективным инструментом профилактики выгорания медицинских и социальных работников и обобщению опыта проведения таких занятий. В статье обсуждается феномен выгорания, его признаки и этапы развития, факторы, способствующие его преодолению. Эти положения определили «смысловую» и «эмоциональную» части тренинга, его теоретический и практический материал. Кратко представлен трехлетний опыт проведения 30 тренингов с более чем 600-ми участниками; изложены некоторые эффекты, иллюстрирующие положения теории выгорания. Цель статьи: обосновать структуру и содержание тренинга эмоционального выгорания и описать опыт его применения для профилактики эмоционального и профессионального выгорания медицинских и социальных работников.

Abstract. The relevance of the study presented in the article is determined by the importance of developing effective approaches for overcoming the professional burnout of medical and social workers who are especially susceptible to these syndromes. The article is devoted to the substantiation of the structure of such a form of work as training, which is an effective tool for the prevention of burnout of medical and social workers and the generalization of experience in conducting such classes. The article discusses the phenomenon of burnout, its signs and stages of development, factors contributing to its overcoming. These provisions determined the "semantic" and "emotional" parts of the training, its theoretical and practical material. A three-year experience of conducting 30 trainings with more than 600 participants is briefly presented; some effects are presented that illustrate the theory of burnout. The purpose of the article is to justify the structure and content of training for burnout and describe the experience of its use for the prevention of emotional and professional burnout of medical and social workers.

Введение. Медицинские и социальные работники находятся под постоянным прицелом стрессовых атак и эмоциональных перегрузок, связанных не только с коммуникацией, как это принято считать в отношении профессий в системе «человек-человек». Особенность взаимодействия медработников и социальных работников с немощными может заключаться как раз в отсутствии коммуникаций, а их труд характеризуется зачастую отсутствием видимых или быстрых результатов при тяжелой физической нагрузке. Эмоциональный контекст труда медицинского и социального работника, как правило, негативен, поскольку во многих случаях его подопечному невозможно радикально улучшить, а порой просто даже поддерживать жизнь. Определенные группы пациентов могут представлять собой дополнительный, травмирующий психику работника фактор, который отсутствует у других социальных профессий: тяжелобольные и умирающие, новорожденные и пожилые, умственно отсталые и психиатрические пациенты, наркозависимые и агрессивные. Поэтому нередко медик и социальный работник – «последний рубеж» на котором общество борется за жизнь и здоровье человека, и эта борьба добавляет в топку эмоционального истощения специалиста еще и напряжение ответственности.

Таким образом, эмоциональный фон, сопровождающий труд медицинского и социального работника, создается следующими факторами:

- вовлеченность в подопечных (сочувствие подопечному, сопереживание его состоянию);
- фрустрация (чувство досады и вины при невозможности помочь, отсутствие заметных результатов в состоянии подопечных);
- коммуникативная перегрузка (повторение одного и того же действия или речевого послания без надежды научить или быть понятым);
- «родительская» ответственность за подопечного (нередко подопечный – никем кроме государства не опекается, а его жизнь нуждается в постоянной поддержке);
- негативный контекст проблем подопечных (это люди социально неустроенные, несостоятельные, немощные, инвалиды, умирающие).

Эти факторы приводят к эмоциональному истощению человека и снижению его мотивации на работе, которое сегодня описывается терминами «эмоциональное выгорание», «профессиональное выгорание» [1-3].

Основные детерминанты, факторы и этапы развития синдрома выгорания. Термин

«выгорание» (burnout) ввел в обиход Герберт Фрейденбергер в 1974 году по контрасту с выражением «горение на работе». Он характеризует состояние, которое происходит по причине крайнего эмоционального истощения, вызванного долговременным действием негативных мотивационно-эмоциональных проблем на работе [4], и проявляется в ряде явлений: халатное отношение к обязанностям, снижение интереса, конфликтность, невротические и даже соматические расстройства.

В течение последующих пяти лет проведено более тысячи исследований этого явления. А в отечественной литературе появились термины «эмоциональное выгорание» и «профессиональное выгорание», употребляемые и как синонимы, и как разные понятия. Вместе с тем, как указывает А.В. Стебловская, термин «эмоциональное выгорание» может сужать объем исходного широкого понятия выгорания за счет прибавки слова «эмоциональное» [5]. М.И. Санькова полагает, что «профессиональное выгорание» – суть «эмоциональное выгорание», проявляющееся на работе, в профессиональной сфере, но многие исследователи считают, что это два разных названия одного и того же явления [1]. Вместе с тем, разделение этих двух терминов дает возможность описывать процессы, происходящие в разных планах: в рабочем контексте и в контексте саморегуляции эмоциональных состояний человека, имеющих не обязательно производственное происхождение. Кроме того, термин «выгорание» произошел из метафоры, а добавление к нему слов «эмоциональное» или «профессиональное» делают метафору операционным понятием.

К. Маслач и С. Джексон предложили модель выгорания, которая сегодня снискала широкую популярность [6]. Согласно этой модели, выгорание имеет три главных компонента, которые можно считать признаками выгорания:

1. Психоземotionalное истощение: усталость, чувство эмоциональной опустошенности, причиной которых является работа, снижение настроения, иногда при одной только мысли о работе.

2. Деперсонализация/дегуманизация: изменение отношения к окружающим с позитивного на негативное, цинизм по отношению к коллегам, подопечным или к работе.

3. Редукция профессиональных достижений: переживание собственной несостоятельности, чрезмерности предъявляемых ему требований, недостатка успеха.

Эмоциональное истощение имеет динамику развития, этапы которого в контексте рабочего процесса описаны Дж. Гринбергом таким образом [7]:

Первая стадия – «медовый месяц»: новизна чувств, оптимистичное отношение к работе. По мере роста нагрузки и осознания проблем у работника происходит адаптация, выражающаяся в снижении оптимизма.

Вторая стадия – «недостаток топлива»: снижение продуктивности и концентрации под действием стрессов и рабочей нагрузки. Снижаются вовлеченность и мотивация, что приводит к браку, нарушениям трудовой дисциплины и избирательности в выполнении обязанностей.

Третья стадия – «синдром хронической усталости»: измождение и усталость, которую не удается преодолеть периодами отдыха (выходные, отпуск). Это состояние сопровождается раздражительностью, негативной эмоциональностью.

Четвертая стадия – «кризис»: усиление негативных переживаний, связанных с самоощущением собственной состоятельности, появление признаков соматического недомогания, обострение хронических заболеваний.

Пятая стадия – «пробивание стены»: глобальное усугубление психологических и соматических проблем, пробивающих психологическую защиту, развитие профзаболеваний, а также заболеваний нервной и сердечно-сосудистой систем.

Говоря о факторах, детерминирующих выгорание, Б. Перлман и Е. Хартман объединили их в следующие группы [8]:

1. Личностные – особенности личности, содействующие эмоциональному истощению, а также несоответствие между слишком высокими ожиданиями от работы и реальностью.

2. Ролевые – факторы, связанные с включением человека в систему межличностных отношений, с коммуникативной нагрузкой.

3. Организационные – факторы производственной деятельности: система обязанностей и ответственности, уровень нагрузки и мотивации, монотонность, недостаток автономии и поддержки, конфликты, недостаточная обратная связь от руководства и пр.

Приведенные выше положения хорошо иллюстрируются результатами опроса 3600 представителей российских и зарубежных компаний на предмет причин выгорания,

проведенного рекрутинговым агентством Naus [9]. Вот его краткие результаты:

1. За последние три года:

– 79% опрошенных испытывали синдром профессионального выгорания;

– 87% периодически вынуждены работать сверхурочно;

– 48% всерьез подумывают о том, чтобы устроить перерыв в карьере.

2. Работники испытывают стресс из-за:

– размытых обязанностей (42%);

– давления со стороны руководства (29%);

– отсутствия человека, кому можно делегировать задачи (28%).

3. Людям не нравится, что:

– работа перестала приносить удовлетворение (33%);

– не хватает времени на себя (18%) и семью (13%);

– нет уверенности, что они делают что-то полезное (16%).

Таким образом, обсужденные особенности феномена выгорания стали основой для формирования содержания одной из частей тренинга: мини-лекций об эмоциональном и профессиональном выгорании, подборе методик самодиагностики. Второй раздел тренинга основан на мерах противодействия выгоранию и его профилактики, которые обсуждаются в следующем разделе.

Факторы, влияющие на снижение выгорания, подходы к его профилактике. Поскольку основные причины выгорания по Г. Фрейденбергеру – недостаток мотивации и подверженность эмоциональному истощению, то на тренинге этим двум аспектам уделяется особое внимание. Причем, в тренинговом формате отрабатываются механизмы внутренней мотивации участников. В этом плане важным мотивационным механизмом выступает вовлеченность, которая, как принято считать, является противоположностью выгорания. В общем смысле вовлеченность – это качество, характеризующее насколько сильно или интенсивно человек занят делом, или состояние, которое мотивирует выполнять работу как можно лучше. Исследования показывают, что высокая степень вовлеченности работников положительно связана с эффективностью организации, качеством работы, дисциплиной, удовлетворенностью клиентов и отрицательно – с пропусками работы, опозданиями, конфликтами [10].

Совместное исследование Йельского и Лейпцигского университетов соотношения вовлеченности и выгорания показало, что

организации теряют своих самых мотивированных и трудолюбивых сотрудников потому, что они, будучи вовлеченными, одновременно с этим испытывают высокий уровень стресса [11]. Таких «вовлеченно-выгоревших» сотрудников, согласно данным исследования – 20% и среди них гораздо больше тех, кто хотел бы сменить работу по сравнению с невовлеченными, которых вдвое больше – 40%. Оптимально вовлеченные работники, которых тоже 40%, характеризуются низким уровнем выгорания.

А. Лэнгле, анализируя синдром выгорания с позиции экзистенциального анализа, приходит к выводу, что этот феномен можно объяснить дефицитом смысла и выдвигает ряд тезисов о причинах его возникновения [12], среди которых можно выделить следующие, не повторяющие положений обсуждаемых выше работ:

– эмоциональное выгорание – это результат того, что человек в профессии в течение длительного времени не обращается к ценностям, не опирается на них. Другими словами: истинная исполненность (Исполненность – термин, введенный В. Франклом и означающий переживание человеком внутреннего согласия с тем, как он живет и что делает. В качестве критерия исполненности, в частности, выступает система ценностей человека) в работе – лучшая защита от эмоционального выгорания;

– эмоциональное выгорание возникает из-за формальной, а не содержательной мотивации деятельности, когда содержание (предмет) деятельности является только средством для удовлетворения, как правило, неосознаваемых эгоцентрических потребностей (мотивов) человека;

– эмоциональное выгорание и стресс возникают у человека из-за жизни без внутреннего согласия в отношении содержания своей работы.

Из этого можно сделать вывод, что наделение смыслом собственной деятельности, способность быть в согласии с собой и своим делом, осознанное выполнение обязанностей на работе способны противодействовать наступлению выгорания. Хотя вопрос связи феноменов исполненности и вовлеченности специально не изучался, мы можем предположить, что исполненность и осмысленность лежат в основе механизма вовлеченности.

Поскольку плацдармом, на котором действует разрушительная сила выгорания, служит эмоциональная сфера человека, то главное внимание в тренинге должно уделяться практике эмоциональной регуляции. Для профилактики и

преодоления эмоционального выгорания в тренинге целесообразно использовать эффекты, касающиеся работы эмоциональной сферы: феноменологию эмоционального интеллекта и приемы канализации эмоциональной энергии.

Эмоциональный интеллект – понятие, предложенное Д. Гоулманом, означает способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [13].

Первым способом профилактики выгорания, а в особенности – саморегуляции эмоционального состояния – можно считать навык осознанности или осознания собственных эмоций, который является важнейшей частью эмоционального интеллекта.

В случаях обнаружении человеком у себя эмоций, разрушающих нормальный ход деятельности, межличностные отношения, самооценку, специалисты рекомендуют прибегнуть к мерам, снижающим силу эмоций и канализации эмоциональной энергии. Для этого практическая психология предлагает применять медитативные, телесно-ориентированные и дыхательные практики [14].

Материалы и методы. Анализ литературы, аудиторный тренинг с мини-лекциями и самоотчетами участников о собственном эмоциональном состоянии с групповым обсуждением эффектов, дыхательные и телесно-ориентированные упражнения, медитация.

Опытно-экспериментальной базой проведения тренингов стали учреждения социальной сферы г. Москвы (ЦССВ «Маяк», «Южное Бутово», «Лесной», «Кунцевский» и др.), Калужской области, Владимирской области и Первый медицинский университет им. Сеченова. В период с 2017 по 2020 год было проведено более двадцати тренингов со специалистами социальных учреждений: детских домов-интернатов, реабилитационных центров, центров содействия семейному воспитанию, органов опеки и др. Обучение прошли более 600 человек.

Структура тренинга и опыт его проведения. Существует целый ряд моделей тренингов по преодолению выгорания, применяемые для представителей разных профессий и состоящие из набора различных приемов развития творческого мышления, релаксации, методов поддерживающей коммуникации и пр. [15]. Очевидно, однако, что ограничение тренингов состоит в их неспособности изменить внешние обстоятельства жизни и работы организации, где

трудятся участники тренинга, он направлен на изменение их внутренних установок и поведения. Поэтому организационные меры профилактики выгорания остаются вне круга его задач, например, изменение условий труда, стиля руководителя организации и пр.

Изложенные во Введении статьи положения определили структуру и содержание нашего тренинга, его теоретического и практического содержания. Тренинг состоит из «смысловой части» и «эмоциональной части».

«Смысловая часть» тренинга посвящена разработке миссии и ценностей социального учреждения – то есть формированию исполненности, созданию процессов, в ходе которых сотрудники организации – участники тренинга осознают смысл своей работы, внутреннюю мотивацию и ценности, формулируют на их основе общий, командный, смысл и общие, командные, ценности. Такая работа имеет ярко выраженный эффект командообразования, поэтому эта часть тренинга и предьявляется участникам как командообразующий тренинг.

Тезисы для программы «смысловой части» тренинга:

1. Что делает совокупность сотрудников командой: аудит параметров команды (наличие общей цели, неписанных правил, самостоятельности в выработке решений и пр.), какая общая цель и какие общие ценности есть в коллективе, что придает сотрудникам смысл в работе?

2. Что создает командные отношения: отношения в команде основаны на неписанных правилах – командных ценностях, они складываются из совпадающих ценностях членов группы.

3. Формирование миссии и ценностей учреждения в подгруппах и объединение результатов в один общий. Возможности преодоления профессиональной деформации [18].

4. Обсуждение вопросов ответственности перед командой: что значит – дать слово и его выполнить, как предоставить обратную связь коллеге, как просить и отказывать в просьбе.

«Эмоциональная часть» тренинга посвящена самодиагностике и практикам осознанности, медитации, дыхания, телесным практикам и приемам гимнастики.

Тезисы для программы «эмоциональной части» тренинга:

1. Суть феномена выгорания. Этапы развития выгорания. Признаки выгорания. Эмоциональное выгорание и стресс.

2. Оценка уровня стресса по шкале Т. Холмса и Р. Рэя [16]. Обсуждение результатов.

3. Оценка уровня вовлеченности по Gallup методикой Q12 [10].

4. Оценка уровня выгорания авторской экспресс-методикой (Примечание: методики диагностики выгорания К. Маслач [15] и В.В. Бойко [17] не использовались в тренинге ввиду их значительного объема и требующих глубокой интерпретации результатов).

5. Общее обсуждение соотношения уровней вовлеченности и выгорания.

6. Понятие осознанности. Приемы осознания собственного эмоционального состояния. Медитация – как прием осознанности, как средство профилактики и преодоления последствий выгорания. Виды медитаций. Демонстрация эффектов и практическая отработка некоторых видов медитации.

7. Дыхательные практики. Размеренное дыхание, дыхание активации и успокаивающее дыхание. Роль пауз после вдоха и после выдоха.

8. Телесные практики, снимающая стресс и нервное напряжение. Гимнастика на рабочем месте, методы канализации эмоциональной перегрузки и профилактики стрессов. Упражнения, позволяющие справляться со эмоциональными всплесками вследствие конфликтов, критики, неудач.

Все теоретические положения, результаты демонстраций и диагностики, эффекты, обнаруженные в ходе выполнения практических заданий, обсуждаются также в парах или тройках.

Результаты. Основные эффекты, обнаруженные по итогам тренингов. Рассмотрим, как проявляются описанные эффекты в ходе тренингов с медицинскими и социальными работниками.

Наш опыт показывает, что у соцработников явно проявляется хотя бы один из признаков синдрома выгорания, описанных К. Маслач. Что касается этапов развития эмоционального истощения по Дж. Гринбергу, то, по отзывам участников тренинга, динамика перехода от первой ко второй стадии хорошо прослеживается у новичков, пришедших на работу недавно. Здесь хорошо заметны механизмы адаптации, когда работник, сориентировавшись в организационной обстановке и в неписанных правилах, начинает понимать, где следует включаться в работу полностью, а где можно и сэкономить усилия, с кем не следует общаться, а с кем общение может принести выгоду. На третьей стадии мы замечали эффекты «инкапсуляции» работника, когда он отгораживался от лишнего общения и стремился работать только по инструкции, не выполняя

лишнего, и порой даже отказываясь от просьб коллег. На четвертой стадии работники отказываются от целей, их лояльность перед организацией снижается, и они, как правило, ее покидают. Работник, дошедший до пятой стадии, зачастую уходит уже из профессии.

Примерно 5% участников (1 – 2 человека в группе) признались, что у них есть психосоматические проблемы (бессонница, изменение аппетита, нервозность) и изменение отношений с родными («Когда я прихожу домой, мне нужно 2 – 3 часа, чтобы меня не трогали и не разговаривали со мной», «После работы я беру пса и ухожу с ним гулять, пока не приду в ному», «Часто я ощущаю нежелание идти на работу»). Основная часть работников находится в состоянии «умеренно выгоревших» и балансе «вовлеченности-выгорания».

Большинство участников сообщали об эффектах применения навыков, освоенных на тренинге. Многие участники модифицировали способы преодоления стрессов и эмоциональных атак удобным для них способом – «под себя», некоторые делились собственными способами

профилактики и преодоления стрессов. Однако эти модифицированные и предложенные участниками способы соответствовали мерам преодоления выгорания, описанным в литературе.

Обсуждение. В целом, обобщение данных, полученных в ходе тренингов, показывает, что именно этот формат оказывается наиболее действенным в профилактике выгорания, поскольку оказывает мотивирующее воздействие на самоизменения сотрудников, дает импульс к началу «работы над собой», преодолению свойственных выгоранию синдромов. Обобщение данных представлено на диаграмме, см. рисунок 1, которая наглядно отражает рост готовности сотрудников к работе по преодолению синдромов эмоционального и профессионального выгорания. Данные получены в ходе срезов на тренингах с модельными группами ЦССВ «Кунцевский», «Южное Бутово», «Маяк», «Лесной» города Москвы (134 человека), а также с группами сотрудников органов опеки и попечительства Калужской области (66 человек); временной охват тренингов: конец 2019 - начало 2020 г.

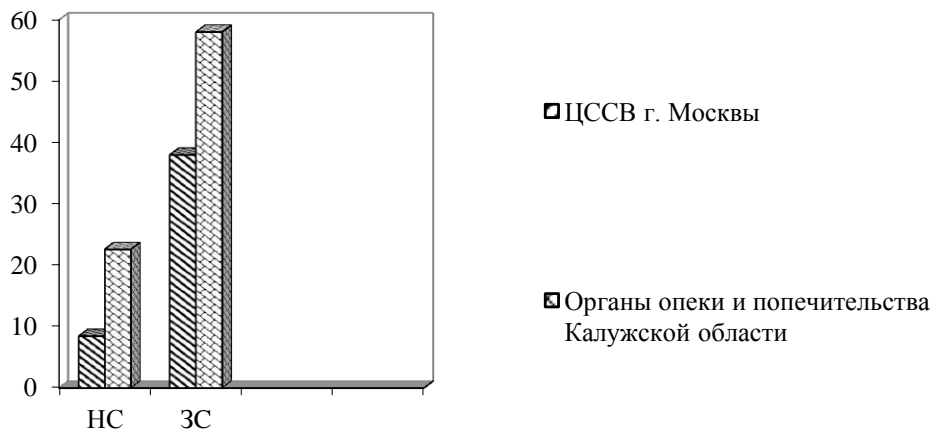


Рисунок 1. – Диаграмма «Готовность к преодолению синдромов профессионального выгорания сотрудников социальной сферы г. Москвы и Калужской области» (%)

Условные обозначения: НС – начальный срез, ЗС – завершающий срез

Более значительный рост готовности сотрудников к самостоятельному освоению техник и методик преодоления профессионального выгорания показали сотрудники органов опеки и попечительства Калужской области. Это связано с рядом факторов – в том числе с наличием высшего образования, более осознанному отношению к избранной специальности, а также поддержкой администрации в системном проведении тренингов.

Заключение. Отметим, что тренинг, как правило, не заканчивается словами прощания тренера с группой. Нередки случаи обращения участников за консультацией после его окончания. Они сообщают свои эмоциональные проблемы и запрашивают конкретные советы по их решению, применимые к их обстоятельствам жизни. Результаты тренинга хорошо иллюстрируют обсуждаемые в статье положения, касающиеся признаков и этапов развития выгорания. Итоги тренинга подтверждают эффективность применяемых в нем процессов и

упражнений, а также двухдневный формат тренинга.

Основными результатами проведения тренингов по профилактике выгорания сотрудников медицинской и социальной сфер являются:

– включение сотрудников в командную работу по освоению современных практик профилактики эмоционального и профессионального выгорания, что способствует и оптимизации среды учреждения, в целом;

– создание условий для осознания миссии и ценностей учреждения, чему способствует работа в подгруппах и последующее объединение результатов в один общий;

– обучение сотрудников медитативным, телесно-ориентированным и дыхательным

практикам профилактики выгорания;

– мотивация сотрудников к самоизменениям, поддержка профессионального становления и социокультурной рефлексии, создающей фундамент для профессиональной устойчивости.

Представляется целесообразным после проведения такого тренинга регулярно собирать участников в формате групповых встреч для короткого мониторинга и обсуждения эмоционального состояния работников, обмена опытом преодоления эмоциональных проблем.

Благодарности. Авторы благодарят Елену Юрьевну Алексееву, заместителя Министра труда и социальной защиты Калужской области, за организационную поддержку в проведении тренингов.

Литература:

1. Санькова М.И. Синдром «эмоционального выгорания» у социальных работников: теоретический анализ понятия / М.И. Санькова // Человек. Сообщество. Управление. – 2004. - № 2. – С. 30-43.

2. Балахонов А.В. Эмоциональное выгорание у медицинских работников как предпосылка астенизации и психосоматической патологии / А.В. Балахонов, В.Г. Белов, Е.Д. Пятибрат, А.О. Пятибрат // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 11. - Вып. 3. - 2009. – С. 57-71.

3. Болучевская В.В., Будников М.Ю. Эмоциональное выгорание врачей как актуальная психологическая и медицинская проблема / В.В. Болучевская, М.Ю. Будников // Вестник ВолГМУ. - 2012. - № 2(42).

4. Freudenberger H.J. Staff Burn-Out // Journal of Social Issues. - 1974. - Vol. 30. - № 1. - P. 159-165.

5. Стебловская А.В. Теоретическое представление понятия «Синдром эмоционального выгорания» в психолого-педагогической литературе [Электронный ресурс] / А.В. Стебловская // ИСОМ, 2017. - № 51. – С. 140-146. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-predstavlenie-ponyatiya-sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-v-psihologo-pedagogicheskoy-literature>

6. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Burnout inventory manual (3rd ed.). – Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996. – 52 p.

7. Гринберг Дж. Управление стрессом; пер. с англ. - 7-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 495 с.

8. Perlman B., Hartman E.A. «Burnout»: summary and future and research // J. Human relations. - 1982. - Vol. 14. - N 5. - P. 153-161.

9. Исследование мотивации и удовлетворенности работой профессионалов в России [Электронный

ресурс]. - Москва, 2018. - Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/CDts/EVqf5iPzH>

10. The Relationship Between Engagement At Work And Organizational Outcomes. – 2012. Режим доступа: https://news.gallup.com/topic/customer_engagement.aspx

11. Moeller J., Ivcevic Z., White A.E., Menges J., & Brackett M.A. Highly Engaged but Burned Out: Intra-Individual Profiles in the US Workforce. OSF Preprints, 25 Jan. 2018. – Режим доступа: <https://osf.io/h6qnf/>

12. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2008. - № 2. – С. 3-16.

13. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. - М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – 560 с.

14. Рейнуотер Д. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом / Д. Рейнуотер; пер. с англ. - М.: Прогресс, 1992. – 240 с.

15. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 258 с.

16. Holmes T.H., Rahe R.H. The Social Readjustment Rating Scale // Journal of Psychosomatic Research. - 1967. - Vol. 11. - P. 213-218.

17. Бойко В.В. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания / В.В. Бойко // Практическая психодиагностика; под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2009. – С. 161-169.

18. Stukalova O.V., Malaschenko O.V., Cornilov A.G., Sychenkova A.V., Kozlova E.B., & A.I. Prokopyev. Modern directions for prevention of destructive influence of teacher professional deformation // Humanities & Social Sciences Reviews. - 2019, 7(5), pp.731-737. – Режим доступа: <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7590>

References:

1. San'kova M.I. Sindrom «emotsional'nogo vygoraniya» u sotsial'nykh rabotnikov: teoreticheskiy analiz

ponyatiya / M.I. San'kova // Chelovek. Soobshchestvo. Upravleniye. – 2004. - № 2. – P. 30-43.

2. Balakhonov A.V. Emotsional'noye vygoraniye u meditsinskikh rabotnikov kak predposylka astenizatsii i psichosomaticheskoy patologii / A.V. Balakhonov, V.G. Belov, Ye.D. Pyatibrat, A.O. Pyatibrat // Vestnik sankt-peterburgskogo universiteta. Ser. 11. - Vyp. 3. - 2009. - P. 57-71.
3. Boluchevskaya V.V., Budnikov M.YU. Emotsional'noye vygoraniye vrachev kak aktual'naya psichologicheskaya i meditsinskaya problema / V.V. Boluchevskaya, M.YU. Budnikov // Vestnik VolGMU. - 2012. - № 2(42).
4. Freudenberger H.J. Staff Burn-Out // Journal of Social Issues. - 1974. - Vol. 30. - № 1. - P. 159-165.
5. Steblovskaya A.V. Teoreticheskoye predstavleniye ponyatiya «Sindrom emotsional'nogo vygoraniya» v psichologo-pedagogicheskoy literature [Elektronnyy resurs] / A.V. Steblovskaya // ISOM, 2017. - № 51. - P. 140-146. - Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-predstavlenie-ponyatiya-sindrom-emotsional'nogo-vygoraniya-v-psichologo-pedagogicheskoy-literature>
6. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Burnout inventory manual (3rd ed.). - Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996. - 52 p.
7. Grinberg Dzh. Upravleniye stressom; per. s angl. - 7-ye izd. - Sankt-Peterburg: Piter, 2004. - 495 p.
8. Perlman B., Hartman E.A. «Burnout»: summary and future and research // J. Human relations. - 1982. - Vol. 14. - N 5. - P. 153-161.
9. Issledovaniye motivatsii i udovletvorennosti rabotoy professionalov v Rossii [Elektronnyy resurs]. - Moskva, 2018. - Rezhim dostupa: <https://cloud.mail.ru/public/CDTs/EVqf5iPzH>
10. The Relationship Between Engagement At Work And Organizational Outcomes. - 2012. Rezhim dostupa: https://news.gallup.com/topic/customer_engagement.aspx
11. Moeller J., Ivcevic Z., White A.E., Menges J., & Brackett M.A. Highly Engaged but Burned Out: Intra-Individual Profiles in the US Workforce. OSF Preprints, 25 Jan. 2018. - Rezhim dostupa: <https://osf.io/h6qnf/>
12. Lengle A. Emotsional'noye vygoraniye s pozitsiyei zistsentsial'nogo analiza / A. Lengle // Voprosy psichologii. - 2008. - № 2. - P. 3-16.
13. Goulman D. Emotsional'nyy intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ / D. Goulman. - M.: «Mann, Ivanov i Ferber», 2013. - 560 p.
14. Reynuoter D. Eto v vashikh silakh. Kak stat' sobstvennym psichoterapevtom / D. Reynuoter; per. s angl. - M.: Progress, 1992. - 240 p.
15. Vodop'yanova N.Ye., Starchenkova Ye.S. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika / N.Ye. Vodop'yanova, Ye.S. Starchenkova. - SPb.: Piter, 2008. - 258 p.
16. Holmes T.N., Rahe R.H. The Social Readjustment Rating Scale // Journal of Psychosomatic Research. - 1967. - Vol. 11. - P. 213-218.
17. Boyko V.V. Metodika diagnostiki urovnya emotsional'nogo vygoraniya / V.V. Boyko // Prakticheskaya psichodiagnostika; pod red. D.YA. Raygorodskogo. - Samara, 2009. - P. 161-169.
18. Stukalova O.V., Malaschenko O.V., Cornilov A.G., Sychenkova A.V., Kozlova E.B., & A.I. Prokopyev. Modern directions for prevention of destructive influence of teacher professional deformation // Humanities & Social Sciences Reviews. - 2019, 7(5), pp.731-737. - Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7590>

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии



УДК 316

О психосоциальной идентичности и субъектности личности в исламе

About psychosocial identity and subject of a person in islam

Хайрутдинов Р.Р., Казанский (Приволжский) федеральный университет, ramilh64@mail.ru

Белкин А.И., профессор Самарского государственного социально-педагогического университета, Израильское общество кросскультурной психологии, belkin@pgsga.ru

Мухаметзянова Ф.Г., Казанский (Приволжский) федеральный университет, florans955@mail.ru

Khairutdinov R., Kazan (Volga Region) Federal University, ramilh64@mail.ru

Belkin A., Professor of Samara State University of Social Sciences and education, Israeli Society of Cross-Cultural Psychology, belkin@pgsga.ru

Mukhametzyanova F. Kazan (Volga Region) Federal University, florans955@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.036

Исследование выполнено при поддержке РФФИ темы «Многомерность сознания как проблема современной психологии: типологизация подходов и конструирование системы категориальных пространств» (проект № 19-013-00816 / А).

Ключевые слова: личность, идентичность, субъектность, студент, ислам, развитие, сознание.

Keywords: personality, identity, subjectivity, student, Islam, development, consciousness.

Аннотация. Раскрыта сущность психосоциальной идентичности в контексте религиозного сознания в исламе как системе социальной регуляции и социокультурном феномене. Показана связь психосоциальной идентичности и сознания. Процесс формирования психосоциальной идентичности студентов в исламе связан с классически быстрыми средствами достижения психосоциальной идентичности и отождествления с данной религиозной общностью. Классифицирована специфика формирования психосоциальной идентичности в контексте субъектности студента на основе влияния религиозного сознания в исламе. Показано, что достижение студентом первичной религиозной идентичности в исламе облегчено благодаря соответствию социальным нормам, а не прохождению процесса инициации или трудностей личностного роста как механизма развития субъектности. Статья предназначена для аспирантов, магистрантов, ученых, занимающихся вопросами кросс-культурных исследований феномена психосоциальной идентичности в контекстах субъектности личности.

Abstract. The essence of psychosocial identity is revealed in the context of religious consciousness in Islam as a system of social regulation and a sociocultural phenomenon. The relationship between psychosocial identity and consciousness is shown. The essence of the formation of students' psychosocial identity in Islam is associated with classically fast means of achieving psychosocial identity and identification with this religious community. The specificity of the formation of psychosocial identity in the context of student subjectivity based on the influence of religious consciousness in Islam is classified. It is proposed that the achievement of a primary religious identity by a student in Islam is facilitated by the fact that this process requires compliance with social norms, and not through the process of initiation or difficulties of personal growth as a mechanism for the development of subjectivity. The article is intended for graduate students, undergraduates, scientists involved in cross-cultural studies of the phenomenon of psychosocial identity in the context of personality subjectivity.

Введение. Сегодня в новых социально-экономических условиях развития общества и повышения роли самостоятельности, творчества и свободы выбора для человека продолжает оставаться актуальным вопрос о его психосоциальной идентичности и субъектности личности в различные периоды развития и профессиональной подготовки. В особенности

этот вопрос актуален для студенческого возраста как сенситивного периода развития его идентичности и субъектности.

Проблема идентичности в целом, и религиозной идентичности в частности, всегда считалась междисциплинарной и опиралась на полипарадигмальный подход в изучении этого феномена как в философии, так и психологии,

социологии, политологии и педагогике. Проблема идентичности является классической для философии и психологии.

Как отмечает А.Я. Яшина, проблема идентичности человека становится одной из важнейших тем современной общественной мысли, начиная с XX века и продолжается в XXI веке, требуя теоретико-исследовательского подхода в познании сущности культурной, этнической, политической, религиозной, психосоциальной, этнической, личностной и ролевой идентичности [18]. Мы согласны с ней, что человек реализует свою идентичность и одновременно ее развивает в пространствах профессиональных отношений, профессиональной подготовки и в контекстах социокультурных феноменов [18].

Мы изучали феномен субъектности студента как в междисциплинарном дискурсивном поле, так и в различных семантических пространствах [11;12]. Однако, мы недостаточно уделили внимания вопросам влияния религии на формирование сознания, идентичности и субъектности современного студента.

Методы исследования. В качестве методов исследования использованы контент-анализ, понятийно-терминологический анализ источников по проблеме исследования с нормированием возраста и социального статуса исследуемой группы – студентов вуза. Также применен теоретико-методологический анализ для согласования позиции исследователей с имеющейся в настоящей момент научной базой исследования.

Результаты исследования. Как отмечает А.В. Маслихин, религия проявляется в человеке как самое сложное духовное явление и начало, отличающееся от других форм общественного сознания многими специфическими свойствами и зачастую оценивается людьми с противоположных позиций и проявляется в их религиозном сознании, психосоциальной идентичности и субъектности [10].

Прежде чем остановиться на психосоциальной идентичности, выделим ряд штрихов к портрету феномена идентичности, разработанному в философии и, в особенности, в психологии.

О.В. Кобзева представила некоторые теоретические подходы к изучению идентичности [9]. Она считает, что впервые пристальное внимание на феномен идентичности обратил У. Джеймс [5], рассматривая личность человека как общую сумму того, что он может назвать своим приобретением: физические и душевные

качества, дом, родителей, жену или мужа, детей, репутацию, друзей, ценности и др. [9].

В то же время систематическое и целенаправленное изучение идентичности как психологического и психолого-педагогического феномена началось только в начале XX века и с этого времени стали восприниматься как атрибут психической жизни человека и одна из составляющих его сознания [9]. Мы согласны с ней, что феномен идентичности формируется и развивается в течение всей жизни человека и зависит от множества факторов, т.к. жизнь человека в социуме заставляет его не только взаимодействовать с ним, но и приспосабливаться в течение все жизнедеятельности, чтобы стать важной частью его субъектности [9].

Мы считаем, что современные студенты, в особенности будущие магистры, формируют субъектность как показатель профессиональной идентичности [21].

В то же время, студенты университета как субъекты выбора той или иной религии реализуют и формируют свою религиозную идентичность в контекстах религиозного и атеистического сознания, проявляя субъектность [18].

Для верующего человека особую роль начинает выполнять религия как регулятор и координатор формирования своего «Я» в условиях глобализации общества, самоотождествления и стремления к выражению индивидуальности и субъектности через религиозную идентичность. Религиозная идентичность позволяет человеку формировать индивидуальные конструкты, помогающие ему быстро и безболезненно адаптироваться к меняющимся условиям [9].

Нам импонирует понимание идентичности, предложенное В.А.Ильиным, как способности индивида к ассимиляции личностного и социального опыта в поддержании собственной уникальности и субъектности в постоянно меняющемся внешнем мире [8].

Не случайно Э. Эриксон формирование идентичности рассматривал как меняющуюся конфигурацию, складывающуюся еще в детстве на основе «Я»-синтезирования и перекристаллизации в условиях цивилизации общества и его трансформаций [16]. Однако, теории Эриксона противоречит точка зрения К. Гегена о том, что идентичность человека представляет из себя своеобразную смесь слабо связанных идентичностей, а традиционное представление о «Я»-концепции как психологической структуре личности является малоразработанным конструктом [20].

При изучении феномена психосоциальной идентичности как механизма субъектности студента мы взяли за основу субъектно-деятельностную теорию, представленную в ряде наших исследований в различных контекстах изучаемого феномена субъектности, активности, нелегитимированной деятельности на примере феномена граффити [3].

Субъектность в структуре личности студента рассматривается нами как динамическая функциональная характеристика личности, проявляющаяся в инициировании личностью как субъектом деятельности так называемых *сдвигов в сознании и поведении им самим же вызванном* [11-12].

Сегодня человечество развивает идентичность в условиях постиндустриального информационного общества а, вернее, цифрового пространства. Многочисленные прогнозы футурологов, которые, впрочем, не всегда отличаются научной точностью и скрупулезностью, говорят о том, что с 2020 года 21 века характер и облик современного общества изменятся. Как считают исторические психологи, облик личности и социально-психологические типы индивидуальности взаимосвязаны с обществом, в особенности, с его материальной и духовной подструктурами [2].

Другие ученые, в первую очередь религиозные философы Д. Андреев, Н.А. Бердяев, С.Н. Трубецкой и другие, считают, что определяющим фактором для развития общества является духовное состояние человека, а также улучшение отношений между людьми [2].

В контексте этих рассуждений выражается дифференциально-концептуальное отношение личности и общества к ускорению технического прогресса, который набирает сверхскоростные обороты. В этой ситуации все соглашаются с неизбежностью технического прогресса, который меняет облик общества и условия жизни постсовременного индивида [14].

Как считает Е.В. Грязнова и др., процессы глобализации, информатизации и цифровизации в современном обществе приводят к трансформациям идентичности, и, в первую очередь, профессиональной и религиозной [4].

Многообразные информационные технологии, которые позволяют скрупулезно изучить индивидуальность, превращают относительно самостоятельного субъекта с его субъективностью и индивидуальностью в придавок информационной системы. Иллюзии сознания становятся устойчивее, управление сознанием и поведением осуществляется с помощью внедрения в виртуальную реальность

определенных информационных сегментов, которые многократно повторяются, что воспринимается сознанием человека как правда и истина [14].

Проблема сознания, широко исследуемая в научной области – науке сознания, в настоящее время оформляет свой категориальный аппарат. В этом аспекте перспективным представляется построение категориальных пространств сознания, близость-дальность элементов которых определяется по числу совпадающих элементов в разных категориях и понятиях сознания.

Г.В. Акопов в качестве важнейших категорий предлагает использовать категории квалиа, знание, отношение, структура сознания, пространство сознания и др. [14]. Религиозное сознание является важным измерением сознания. В научной литературе исследуются ассоциации, связанные с религиозным сознанием, ценностные ориентации и установки [15].

Вместе с тем проблема влияния религиозного сознания на первоначальную и социальную идентичность не рассматривается специально. Отметим, что по отношению к поведенческой и личностной структурам религиозное сознание осуществляет управленческую функцию [2].

Многократное повторение приводит к тому, что информация погружается в бессознательное и приводит к повторению определенных форм реагирования: эмоционального реагирования, философского концептуального обоснования своего мнения и определенного ролевого поведения по отношению к окружающему миру и отдельным его фрагментам: людям, животным, объектам природы [2].

Как логическая категория идентичность означает отношение, члены которого тождественны друг другу. В качестве категории метафизики идентичность (тождество) есть характеристика бытия, более фундаментальная, чем различие. Так, для немецкого философа М. Хайдеггера, идентичность есть всеобщность бытия. Всякое сущее тождественно самому себе и – в той мере, в какой оно есть сущее – всякому другому сущему. Идентичность, таким образом, исключает различие [2].

Немецкий философ Т. Адорно дезавуирует господствовавшее на протяжении столетий философствование как особое мышление идентичности, которое игнорирует «нетождественное» как непосредственность существования, не поддающуюся *втискиванию* в рамки той или иной самотождественной «тотальности» [1].

Реабилитации «различия» и демонстрации его первичности перед идентичностью посвящены

работы философов постмодернизма Ж. Делёза и Ж. Деррида. Например, Ж. Делёз указывает на то, что феномен различия не является данностью, но представляет из себя то, посредством чего задаётся и формируется эта данность [6]. Ж. Деррида считал, что идентичность как знак принадлежности человека всегда адресована множеству получателей [7]. Ж. Деррида считает, что, несмотря на любые усилия, высказывающаяся личность никогда не сможет окончательно зафиксировать смысл, включая смысл собственной идентичности [7].

Анализ научной литературы показывает, что в рамках философского анализа подчеркивается неопределимый характер человеческого существования, ее погруженность в пространство различий, в то время как феномен идентичности рассматривается как проблематика соотношений понятия тождественности и различия, при этом приоритет в качестве наиболее точного описания условий человеческого существования отдается категории различия [2].

Этот подход к пониманию идентичности, несомненно, актуален и вполне современен, так как любая идентичность соотносится с определенными социальными группами или культурными системами, а ее характер определяется функционированием разнообразных социальных институтов общества.

Анализ философских и общенаучных подходов к идентичности позволяет сделать вывод о том, что идентичность нельзя понимать упрощенно, ведь определение идентичности как отождествления индивидом себя с определенной социальной группой. В этом аспекте в исламе как системе социальной регуляции присутствуют классические быстрые средства достижения психосоциальной идентичности и отождествления себя с данной религиозной общностью.

Личность идентифицирует себя со многими социальными общностями, поэтому идентичность можно определить как уникальную совокупность социальных качеств данной личности. Под идентификацией в науке понимается непрерывный процесс постепенного обретения или изменения идентичности.

В классической психологической науке классической является проблема соотношения субъектности личности и общества как целостной системы [11-12]. Если первоначально субъектность рассматривалась как отклонение от социального целого, угрожающее жизни общества, то в дальнейшем оно стало пониматься как условие его эффективного развития [2].

Рассмотрим влияние религиозного сознания на формирование психосоциальной идентичности личности в исламе в контексте его субъектности. Религиозное сознание обуславливает ценностно-нормативную систему, создает ощущение смысла жизни, а в случае ислама – задает четкие модели социально-ролевого поведения, которые обуславливают позитивное самоотношение и достижение позитивной идентичности. Такая жесткая система социального регулирования по принципу оценки «хороший-плохой» является средневековой системой с ее дуальностью, бинарностью, противопоставлением добра и зла, ахроматической оценкой окружающей действительности. Следование социальным нормам регулируется жестким образом, что взаимосвязано с социальной оценкой личности и ее самооценкой своего поведения. С одной стороны, в таких условиях достигается более быстрое достижение позитивной социальной и персональной идентичности [2].

Проведем небольшой экскурс в вероучение ислама на основе размышлений А.В. Маслихина [10] и М. Равшанова [13], соглашаясь с ними в том, что вероучение ислама несложно и представляет из себя так же социокультурный феномен и концепт [13]. Как считает М. Равшанов, смысл концепта «ислам» по шариату выделен рядом толкований по аятам Корана [13]. Во-первых, в Коране ислам противопоставляется ширку, т.е. вере в то, что Аллах имеет сотоварищей [13]. В религиозном представлении значение ширка приближено к пониманию субъекта, как того, кто может изменить порядок вещей независимо от господства миров [13].

При этом мусульманами называют тех, кто соблюдает покорность Аллаху и является последователем его пророков [13]. Мы согласны с этим автором, что концепт ислама с научной, религиозной, когнитивно-философской и логически – семантической точек зрения представляет из себя абстрагированные понятия [13].

Коран подробно регламентирует нравственно-правовую сторону личности, запрещая бессмысленное кровопролитие и призывает бороться только с теми, кто поднялся на борьбу [10]. Ислам предписывает верующим быть справедливыми [10]. При этом исламское духовенство выполняет не только религиозные, светские и судебные функции на основе шариата как мусульманского законодательства [10].

Ю.М. Якубов рассмотрел отношения личности и общества в исламе, и мы согласны с ним в том, что сегодня возрастает социальная значимость мусульманской религии, политизация

ислама и исламизация общественной жизни [17]. Мы полностью с ним согласны, что возрождение морально-этических, нравственных норм ислама уже заметно влияет на духовно-нравственные аспекты формирования религиозного сознания и психосоциальной идентичности личности в целом, и студентов в частности [17].

Вместе с тем, в самом исламе нет четкой определенности, связанной с идентификацией с важными представителями этого учения. Об этом свидетельствует то, что у самого пророка Мухаммада было множество имен, отражающих его различные качества и свойства его идентичности и субъектности, т.е. речь идет о сложной идентификационной структуре достижения религиозной идентификации и религиозной идентичности на более высоком уровне. Достижение первичной религиозной идентичности облегчено благодаря тому, что для этого процесса требуется только соответствие социальным нормам, а не прохождение процесса инициации или трудностей личностного роста [17].

Исследование религиозного сознания, наряду с другими его измерениями Самарской и Казанской психологическими школами показало, что оно является важнейшим измерением, влияющим на личностные качества и социальное поведение личности [19].

Заключение. Проведенный нами теоретический анализ актуальных вопросов о религиозном сознании позволил выявить, что в исламе эти вопросы сопряжены с проблемами психосоциальной идентичности и субъектности личности студента вуза. Анализ специфики религиозного сознания в структуре

психосоциальной идентичности в контексте субъектности студента в исламе позволил считать их результатом глобалистского пространства в постинформационном обществе с его информационной и цифровой культурой. Нами сделана попытка понимания религиозного сознания в контекстах психосоциальной идентичности и субъектности личности студента в исламе. Мы понимаем феномен религиозного сознания и психосоциальной идентичности личности в исламе в психологическом и педагогическом аспектах как механизм формирования субъектности студента вуза. Сущность религиозного сознания и психосоциальной идентичности в исламе заключается в отработанной системе социальной регуляции и социокультурном феномене как классически быстрых средств достижения психосоциальной идентичности и отождествления себя с данной религиозной общностью. У ислама есть специфика формирования психосоциальной идентичности в контексте субъектности студента на основе влияния религиозного сознания на этот процесс. Мы считаем, что достижение первичной религиозной идентичности в исламе облегчено благодаря тому, что для этого процесса требуется соответствие социальным нормам, а не прохождение процесса инициации или трудностей личностного роста как механизма развития субъектности. Статья ориентирована на субъектов, занимающихся вопросами кросскультурных исследований феномена психосоциальной идентичности в контекстах субъектности личности в исламе.

Литература:

1. Адорно Теодор В. Проблемы философии морали / В. Адорно Теодо; пер. с нем. М.Л. Хорькова. - М.: Республика, 2000. - 238 с.
2. Белкин А.И. Социально-регулятивное сознание и иудаизм / А.И. Белкин // Психология сознания: этнонациональные, религиозные, правовые и регулятивные аспекты / Материалы международной научной конференции, 15-17 октября 2015 г., Самара; под ред. Г.В. Аكوпова (отв. ред.), Е.Л. Чернышевой, С.Г. Ихсановой. - Самара: ПГСГА, 2015. - 356 с.
3. Белкин А.И., Мухаметзянова Ф.Г. Субъектность студентов нелегитимированной изобразительной деятельности / А.И. Белкин, Ф.Г. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2012. - № 2(92). - С. 138-142.
4. Грязнова Е.В., Гончарук А.Г., Блохина М.А. Проблема определения понятия "профессиональная идентичность" в психологии / Е.В. Грязнова, А.Г. Гончарук, М.А. Блохина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2019. - № 3(28). - С. 323-325.
5. Джеймс У. Личность / У. Джеймс // Психология личности: тексты; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пезыря. - И.: МГУ, 1982. - 288 с.
6. Делёз Ж. Логика смысла. Фуко М. *Theatrum philosophicum*. - Москва: Раритет, Екатеринбург: Деловая книга, 1998. - 480 с.
7. Деррида Ж. Эссе об имени / Ж. Деррида. - Москва: Алетейя, 2015. - 192 с.
8. Ильин В.А. Психосоциальная теория как полидисциплинарный подход к анализу социальных процессов в современном обществе: дис. ... д-ра псих. наук / В.А. Ильин. - М.: МГППУ. - 2009. - 392 с.
9. Кобзева О.В. Феномен идентичности в психологии / О.В. Кобзева // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 58-2. - С. 322-335.
10. Маслихин А.В. Религиозное и атеистическое сознание / А.В. Маслихин // Вестник Марийского государственного университета. - 2011. - № 6. - С. 5-10.
11. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л. Субъектность в междисциплинарном дискурсивном поле / Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 2(127). - С. 12-16.
12. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л. Феномен субъектности в семантическом пространстве / Ф.Г.

Мухаметзянова, О.Л. Панченко // Мир психологии. - 2017. - № 4 (92). - С. 137-148.

13. Равшанов М.Р. Когнитивно-философское исследование значений и смысла концепта "ислам" / М.Р. Равшанов // Россия и мусульманский мир. - 2016. - № 11 (293). - С. 152-157.

14. Социальная психология религиозного (конфессионального), этно-национального, правового и регулятивно-управленческого сознания в современной России; отв. ред. Г.В. Акопов, Е.В. Бакшутова, Т.К. Рулина. - Самара: Изд-во ООО «Порто-принт», 2016. - 420 с.

15. Хайдеггер М. Основные проблемы феноменологии / М. Хайдеггер. - СПб.: НСУ ВРФШ. - 2001. - 234 с.

16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. - М.: Флинта, 2006. - 342 с.

17. Якубов Ю.М. Отношения личности и общества в исламе / Ю.М. Якубов // Academy. - 2019. - № 6(45). - С. 73-75.

References:

1. Adorno Teodor V. Problemy` filosofii morali / V. Adorno Teodo; per. s nem. M.L. Xor`kova. - M.: Respublika, 2000. - 238 p.

2. Belkin A.I. Social`no-regulyativnoe soznanie i iudaizm / A.I. Belkin // Psixologiya soznaniya: e`tnonacional`ny`e, religiozny`e, pravovy`e i regulyativny`e aspekty` / Materialy` mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, 15-17 oktyabrya 2015 g., Samara; pod red. G.V. Akopova (otv. red.), E.L. Cherny`shevoj, S.G. Ixsanovoj. - Samara: PGSGA, 2015. - 356 p.

3. Belkin A.I., Muxametzyanova F.G. Sub`ektnost` studentov religiiimirovannoj izobrazitel`noj deyatel`nosti / A.I. Belkin, F.G. Muxametzyanova // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2012. - № 2(92). - P. 138-142.

4. Gryaznova E.V., Goncharuk A.G., Bloxina M.A. Problema opredeleniya ponyatiya "professional`naya identichnost`" v psixologii / E.V. Gryaznova, A.G. Goncharuk, M.A. Bloxina // Azimut nauchny`x issledovaniy: pedagogika i psixologiya. - 2019. - № 3(28). - P. 323-325.

5. Dzhejms U. Lichnost` / U. Dzhejms // Psixologiya lichnosti: teksty`; pod red. Yu.B. Gippenrejtser, A.A. Pezy`reya. - I.: MGU, 1982. - 288 p.

6. Deléz Zh. Logika smy`sla. Fuko M. Theatrum philosophicum. - Moskva: Raritet, Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1998. - 480 p.

7. Derrida Zh. E`sse ob imeni / Zh. Derrida. - Moskva: Aletejya, 2015. - 192 p.

8. Il'in V.A. Psixosocial`naya teoriya kak polidisciplinarny`j podxod k analizu social`ny`x processov v sovremennom obshhestve: dis. ... d-ra psix. nauk / V.A. Il'in. - M.: MGPPU. - 2009. - 392 p.

9. Kobzeva O.V. Fenomen identichnosti v psixologii / O.V. Kobzeva // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. - 2018. - № 58-2. - P. 322-335.

10. Maslixin A.V. Religioznoe i ateisticheskoe soznanie / A.V. Maslixin // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. - 2011. - № 6. - P. 5-10.

11. Muxametzyanova F.G., Panchenko O.L. Sub`ektnost` v mezhdisciplinarnom diskursivnom pole / F.G. Muxametzyanova,

18. Яшина А.А. Проблема идентичности в социальной психологии / А.А. Яшина // Logos et Praxis. - 2007. - № 6. - С. 110-113.

19. Akopov G. The Multidimensionality of Consciousness as a problem of Modern Psychology: The Typology of approaches and the Construction of a system of categorical spaces // Book of Abstracts: XVI European Congress of Psychology (ECP 2019) (2-5 July, 2019, Lomonosov Moscow State University, Moscow). - Moscow: Moscow University Press, 2019. P. 298.

20. Gergen K.J. Personal consistency and the presentation of self // G. Gordon, K.J. Gergen (ed.). The self insocial interaction. Vol. 1. New York: Wiley, 1968. - P. 299-308.

21. Fakhrutdinova A. Master`s degree program for 21st-century teaching and learning / Fakhrutdinova A., Mukhametzyanova F., Khairutdinov R.R. // 4th International forum on teacher education (ifte 2018). - 2018. - Vol. 45, Is. - P. 952-957.

O.L. Panchenko // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2018. - № 2(127). - P. 12-16.

12. Muxametzyanova F.G., Panchenko O.L. Fenomen sub`ektnosti v semanticheskom prostranstve / F.G. Muxametzyanova, O.L. Panchenko // Mir psixologii. - 2017. - № 4 (92). - P. 137-148.

13. Ravshanov M.R. Kognitivno-filosofskoe issledovanie znachenij i smy`sla koncepta "islam" / M.R. Ravshanov // Rossiya i musul`manskij mir. - 2016. - № 11 (293). - P. 152-157.

14. Social`naya psixologiya religioznogo (konfessional`nogo), e`tno-nacional`nogo, pravovogo i regulyativno-upravlencheskogo soznaniya v sovremennoj Rossii; отв. ред. Г.В. Акопов, Е.В. Бакшутова, Т.К. Рулина. - Самара: Изд-во ООО «Порто-принт», 2016. - 420 p.

15. Xajdegger M. Osnovny`e problemy` fenomenologii / M. Xajdegger. - SPb.: NSU VRFSH. - 2001. - 234 p.

16. E`rikson E`. Identichnost`: yunost` i krizis / E`. E`rikson; per. s angl. - M.: Flinta, 2006. - 342 p.

17. Yakubov Yu.M. Otnosheniya lichnosti i obshhestva v islame / Yu.M. Yakubov // Academy. - 2019. - № 6(45). - P. 73-75.

18. Yashina A.A. Problema identichnosti v social`noj psixologii / A.A. Yashina // Logos et Praxis. - 2007. - № 6. - P. 110-113.

19. Akopov G. The Multidimensionality of Consciousness as a problem of Modern Psychology: The Typology of approaches and the Construction of a system of categorical spaces // Book of Abstracts: XVI European Congress of Psychology (ECP 2019) (2-5 July, 2019, Lomonosov Moscow State University, Moscow). - Moscow: Moscow University Press, 2019. - P. 298.

20. Gergen K.J. Personal consistency and the presentation of self // G. Gordon, K.J. Gergen (ed.). The self insocial interaction. Vol. 1. New York: Wiley, 1968. - P. 299-308.

21. Fakhrutdinova A. Master`s degree program for 21st-century teaching and learning / Fakhrutdinova A., Mukhametzyanova F., Khairutdinov R.R. // 4th International forum on teacher education (ifte 2018). - 2018. - Vol. 45, Is. - P. 952-957.

УДК 159.923.5

Биопсихосоциальные предпосылки развития наркотической зависимости в подростковом возрасте

Biopsychosocial prerequisites for the development of drug addiction in adolescence

Соловьева И.Г., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России, irraso@mail.ru

Патрикеева О.Н., ГБУЗ НСО «Новосибирский областной клинический наркологический диспансер», oli74@mail.ru

Губина М.А., ФГБУ «Институт цитологии и генетики» СО РАН, межинститутский сектор молекулярной и эволюционной генетики человека, mgubina1967@inbox.ru

Рецер Р.А., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России, regina_rezer@mail.ru

Ларин А.В., ГБУЗ НСО «Новосибирский областной клинический наркологический диспансер», larin.raito@gmail.com

Карпенко Д.А., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России, karpenko-dashulya@mail.ru

Сундуева Д.Е., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России, dasha-1408@mail.ru

Soloveva I., *Novosibirsk State Medical University*, irraso@mail.ru

Patrikeeva O., *Novosibirsk regional clinical narcological dispensary*, oli74@mail.ru

Gubina M., *Institute of Cytology and Genetics of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences*, mgubina1967@inbox.ru

Rezer R., *Novosibirsk State Medical University*, regina_rezer@mail.ru

Larin A., *Novosibirsk regional clinical narcological dispensary*, larin.raito@gmail.com

Karpenko D., *Novosibirsk State Medical University*, karpenko-dashulya@mail.ru

Sundueva D., *Novosibirsk State Medical University*, dasha-1408@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.037

Статья выполнена в рамках проекта РФФИ № 18-013-00919 А - Клинико-патопсихологические аспекты наркозависимости от синтетических каннабиноидов и синтетических катинонов: роль полиморфизма генов дофамин-β-гидроксилазы (DBH) и транспортера дофамина (DAT).

Ключевые слова: система вознаграждения, полиморфизм генов, транспортер дофамина, аддиктивное поведение.

Keywords: reward system, gene polymorphism, dopamine transporter, addictive behavior.

Аннотация. В последние годы наблюдается рост зависимости от синтетических наркотиков. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения биопсихосоциальных предпосылок развития зависимости от синтетических наркотиков, пик начала употребления которых приходится на подростковый возраст. Проведенный анализ литературных источников и полученные нами ранее результаты свидетельствуют о связи полиморфных вариантов генов дофаминового сигнального пути, ответственного за уровень функционирования системы вознаграждения, с риском развития зависимого поведения. Также рядом исследований показано влияние семейной и общеобразовательной среды на формирование системы вознаграждения у детей. В статье нами впервые описаны связанные с 9/9-генотипом (DAT1 VNTR), психологические детерминанты развития зависимости: тревожно-мнительный психотип, неустойчивая самооценка, ориентация на избегание неудач, алекситимия. Учитывая то, что одним из механизмов развития зависимости может быть сочетание действия и генетического, и психосоциального факторов, которые блокируют полноценное развитие системы вознаграждения, профилактикой зависимого поведения у детей и подростков группы риска является помощь в формировании устойчивой самооценки через переживание успеха как результата собственных достижений с использованием здоровой адекватной системы вознаграждения.

Abstract. *In recent years, there has been an increase in dependence on synthetic drugs. The relevance of the study is due to the need to study biopsychosocial prerequisites for the development of dependence on synthetic drugs, the peak of which is in adolescence. The analysis of literary sources and our earlier results show that polymorphic variants of the dopamine signaling pathway genes responsible for the level of functioning of the reward system are linked to the risk of developing dependent behavior. A number of studies also show the impact of the family and general education environment on the formation of the remuneration system in children. In the article we are the first to describe, related to the 9/9-genotype (DAT1 VNTR), psychological determinants of the development of addiction: anxiety-mental psychotype, unstable self-esteem, orientation to avoid failures, alexity. It should be taken into account that a mechanism for developing addiction may be a combination of both genetic and psychosocial factors that block the full development of the reward system, preventing dependent behavior in children and adolescents at risk is helping to shape sustainable self-esteem through experiencing success, as a result of one's own achievements, using a healthy adequate reward system.*

Введение. В последние годы растет частота использования синтетических наркотиков, которые в отличие от их натуральных предшественников, оказывают более мощное наркотическое действие, имеют высокий потенциал формирования зависимости. Причем, возраст начала употребления наркотиков имеет тенденцию к снижению. Так, пик начала употребления наркотиков приходится на подростковый возраст [1;2;12;14].

Формирование зависимого поведения имеет как генетические, так и психосоциальные предпосылки. Среди генетических факторов риска выделяют полиморфные варианты генов, определяющих уровень активности дофаминергической системы мозга [13]. В результате наших исследований получены данные о том, что полиморфизм гена обратного транспортера дофамина (DAT1 VNTR) сопряжен с риском развития зависимости от синтетических наркотиков.

Известно, что дофамин связан с системой вознаграждения и переживанием удовольствия [10;11]. Учитывая то, что процесс воспитания и обучения ребенка в определенной степени реализуется через систему поощрения-наказания, изучение роли наследственной детерминации, связанной с индивидуальными различиями в функционировании системы вознаграждения (дофаминовой системы), в развитии зависимого поведения представляется актуальным.

Целью настоящего исследования является определение связи полиморфизма гена DAT (DAT1 VNTR), детерминирующего уровень дофамина, с личностными особенностями и параметрами психоэмоциональной реактивности у лиц, зависимых от синтетических наркотиков.

Материал и методы исследования. Обследовано 125 человек, находящихся на лечении в ГБУЗ НСО «Новосибирский областной клинический наркологический диспансер», с синдромом зависимости от синтетических наркотиков. Все пациенты мужского пола. Средний возраст – 24±0,98 лет. Уровень

образования: среднее общее – у 29,8%; профессионально-техническое училище – 29,8%; техникум – 27,1%; неоконченное высшее – 7,6%; высшее – 2,1%. В полных семьях воспитывались 35% обследованных, в неполных (в том числе, бабушками и другими близкими родственниками) – 65%.

Исследование полиморфизма гена транспортера дофамина (DAT1 VNTR) проводили на базе «Института цитологии и генетики» СО РАН. Для определения параметров психоэмоциональной реактивности использовали: госпитальную шкалу тревоги и депрессии HADS, опросник А. Басса и А. Дарки - для определения уровня агрессии, опросник свойства-состояния и выражения гнева STAXI, Торонтскую шкалу алекситимии, тест индекса жизненного стиля (Life Style Index) Келлермана-Плутчека - для исследования степени напряжения психологических защит. Диагностику личностных особенностей проводили с помощью Миннесотского многоаспектного личностного опросника (Minnesota Multiphasic Personality Inventory, MMPI). Математическую обработку полученных данных проводили с помощью программы STATISTICA 10.0 for Windows (StatSoft, USA). Для сравнения частот встречаемости признака в разных группах пациентов использовали критерий Chi-square, при сравнении двух средних величин количественных показателей – критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение. При исследовании возраста начала употребления наркотиков оказалось, что около 60% обследованных начали употреблять наркотические препараты в подростковом возрасте, см. таблицу 1.

Ранее нами получены данные о том, что среди наркозависимых в 7,5 раз чаще, чем у здоровых встречается 9/9-генотип гена DAT (DAT1 VNTR) (24,6% против 3,2%, $p < 0,01$). В связи с чем, мы предположили, что носители 9/9-генотипа является потенциальным генетическим фактором риска развития зависимого поведения [5].

Таблица 1. - Возраст начала употребления наркотиков в обследованной группе наркозависимых от синтетических наркотиков

Возраст начала употребления наркотиков	Количество человек	Доля (в %)
10 - 16 лет	77	61,6
17 - 20	40	32,0
Старше 20 лет	8	6,4

Анализ клинических характеристик показал, что у лиц с 9/9-генотипом более тяжелое течение зависимости: средний временной период воздержания от приема наркотика значительно меньше (2,5 месяца против 8,4 месяцев, $p=0,03$), чем у носителей 10/10-генотипа.

В настоящем исследовании мы изучали личностные и психоэмоциональные особенности носителей 9/9-генотипа гена DAT (*DAT1 VNTR*).

Оказалось, что в группе наркозависимых с 9/9-генотипом достоверно выше показатели по 7-ой шкале ММРІ (шкала психастении, фиксации тревоги), чем у здоровых ($p=0,002$), см. рисунок 1.

Согласно Собчик Л.Н. (2003), лица с высокими значениями по 7-ой шкале ММРІ имеют выраженные тревожно-мнительные черты характера: неуверенность в себе и в стабильности ситуации, высокую чувствительность к средовым воздействиям, навязчивое беспокойство по самым разным, и даже незначительным, причинам, низкую стрессоустойчивость. Для них характерны страх неуспеха/ошибки и склонность к ограничительному поведению, которое может проявляться в отказе от деятельности в тех случаях, когда успех не представляется гарантированным [3].

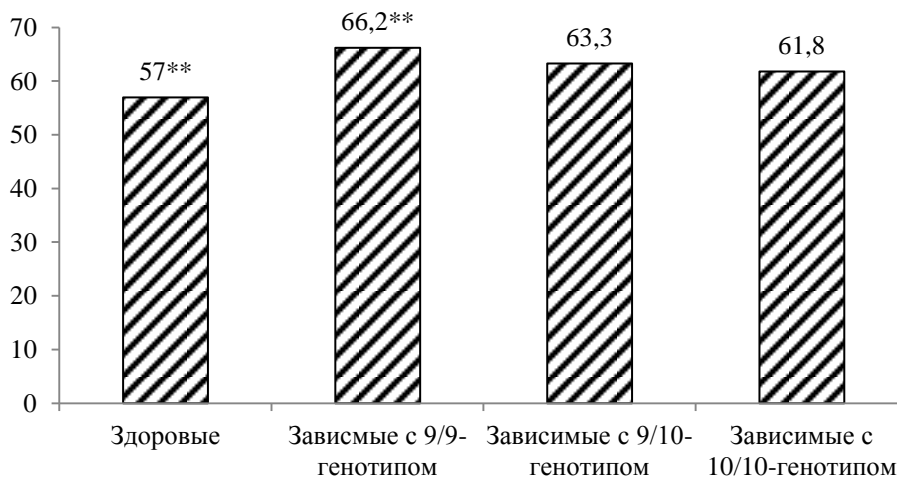


Рисунок 1. - Сравнение параметров Шкалы психастении/фиксации тревоги по опроснику ММРІ у зависимых от синтетических наркотиков с разными полиморфными вариантами гена транспортера дофамина (*DAT1 VNTR*) и здоровых

Примечание: ** - $p < 0,01$

Действительно, исследование особенностей психоэмоциональной реактивности показало, что у лиц с 9/9 генотипом имеется более низкий уровень агрессии и враждебности ($p=0,00007$ и $p=0,003$, соответственно) в сравнении с наркозависимыми с 10/10-генотипом. Носители

9/9-генотипа более склонны избегать переживание тревоги с помощью психологической защиты «отрицание» ($p=0,007$) и имеют трудности в описании чувств ($p=0,05$), см. таблицу 2.

Таблица 2. - Полиморфизм гена транспортера дофамина (*DAT1 VNTR*) и показатели психоэмоциональной реактивности у зависимых от синтетических наркотиков

Показатели психоэмоциональной реактивности	Группа 1 Зависимые с 9/9 генотипом	Группа 2 Зависимые с 9/10 генотипом	Группа 3 Зависимые с 10/10 генотипом	p 1-2	p 1-3
Психологическая защита «отрицание»	83,9%	79,3	69,6%		0,007

Продолжение таблицы 2

Трудности в описании чувств	15,9	14	13,8		0,05
Индекс агрессии	7,7	12,2	15,1	0,02	0,00007
Индекс враждебности	6,9	7,9	9,1		0,003

Примечание: в таблице приведены только те параметры, по которым получены достоверные различия

По данным литературы, единого мнения о том, как полиморфизм гена транспортера дофамина *DAT1 VNTR* связан с уровнем дофамина в структурах головного мозга, нет. Ряд исследований показали связь 10/10-генотипа гена с синдромом гиперактивности и дефицита внимания, а 9/9 генотипа – с риском развития аддиктивного поведения [13].

Известно, что дофамин – нейромедиатор, который связан с чувствительностью к вознаграждению. Удовольствие, которое испытывает человек при удовлетворении потребности, обусловлено повышением уровня дофамина в структурах мозга. При воспитании и обучении ребенка внешнее поощрение (похвала, бальная система оценки знаний, денежное вознаграждение и т.п.) сопровождаются повышением уровня дофамина и стимулируют желаемое поведение.

Индивидуумы с генетически обусловленным низким уровнем дофамина малочувствительны к обычному вознаграждению или отсроченному вознаграждению (к похвале, награде, например), они нуждаются, либо в непрерывном прямом и более значимом подкреплении [7], либо испытывают удовольствие только при чрезмерной стимуляции [13].

Подростки с генетически обусловленным нормативно низким уровнем дофамина могут проявлять склонность к наркотической аддикции, вследствие того, что наркотики реализуют свои эффекты через дофаминовые рецепторы и, таким образом, активируя дофаминовый сигнальный путь, вызывают «искусственное» переживание удовольствия. Но такая стимуляция дофаминергической системы приводит к перенапряжению и истощению дофаминовых сигнальных путей, что может проявляться в более тяжелом течении абстинентного синдрома и высоком мотивационном возбуждении к дальнейшему употреблению наркотика.

Кроме генетических, существует и психосоциальные причины, блокирующие развитие системы вознаграждения. Жестокое обращение с детьми, эмоционально дистантные отношения между членами семьи и, как следствие, отсутствие поощрительных стимулов, снижают чувствительность ребенка к ежедневным вознаграждениям [8].

Так же имеются данные о том, что в семьях, испытывающих социальные или экономические трудности, когда вознаграждение малодоступно, дети проявляют меньшую чувствительность к обычному поощрению, и склонны к поведению, направленному на немедленное получение мощного масштабного вознаграждения [6].

Нами ранее получены данные о том, что 65% наркозависимых воспитывались в неполной родительской семье. Травматические события в детстве имели место у 90% наркозависимых, из них, у 35% - эпизоды насилия в семье. На алкоголизм родителей указали 60% обследуемых. Эмоционально холодные дистантные отношений между членами родительской семьи выявлены у 40% зависимых от наркотиков [4].

Weeland J. и др. (2015) пишут о том, что отсутствие или дефицит поощрительных стимулов может снизить чувствительность детей к ежедневным вознаграждениям, особенно у детей с низкой активностью дофамина. Дети, испытывающие такой двойной риск, могут развить низкую чувствительность к «обычному» подкреплению и продемонстрировать более рискованное, направленное на поиск острых ощущений, поведение, в сравнении с детьми, не имеющими генетического и/или психосоциального риска [13].

Использование достаточного вознаграждения и мер, направленных на поощрение ориентированных на успех стратегий поведения ребенка, может быть эффективно для уменьшения проблемного поведения у этих детей. При воспитании и обучении ребенка внешнее поощрение и, соответственно, повышение уровня дофамина в мозге, стимулируют желаемое поведение. Matthys et al. (2012) пишут о том, что если эмоциональная значимость положительного подкрепления уже снижена, то важно продолжать использовать как вербальные, так и невербальные эмоциональные стимулы, сопровождающие похвалу и вознаграждение [9]. Поскольку такие дети склонны развивать импульсивное поведение, связанное с риском, то важно периодически использовать мягкий бережный контроль за поведением ребенка.

Заключение. Таким образом, одним из механизмов развития зависимости в

подростковом возрасте может быть сочетание действия генетических и психосоциальных факторов, которые блокируют полноценное развитие системы вознаграждения.

Профилактикой зависимого поведения у детей и подростков группы риска является помощь в формировании устойчивой самооценки через переживание успеха как результата

собственных достижений с использованием здоровой адекватной системы вознаграждения.

Задача родителей и педагогов заключается в том, чтобы помочь ребенку найти ту область, где он успешен, и где через использование системы маленьких шагов может получать удовольствие от полученного результата, начиная с раннего детства, включая период обучения в школе.

Литература:

1. Алексеева Д.Н. Распространенность употребления Спайса и других синтетических каннабиноидов в молодежной среде / Д.Н. Алексеева, Е.Е. Дюкова, М.А. Пальчиков, Е.Д. Фленкина // Прикладные информационные аспекты медицины. - 2014. - Т. 17. - № 1. - С. 3-7.
2. Головкин А.И. Дизайнерские наркотики. Классификации, механизмы токсичности / А.И. Головкин, В.А. Башарин, М.Б. Иванов и др. // Наркология. - 2015. - № 8. - С. 69-86.
3. Собчик Л.Н. СМЛЛ. Стандартизованный многофакторный метод исследования личности / Л.Н. Собчик. - СПб: Речь, 2003. - 219 с.
4. Соловьева И.Г. Особенности структуры родительской семьи у лиц с химической аддикцией [Электронный ресурс] / И.Г. Соловьева, С.В. Гиркин, С.С. Лысенко, И.А. Чуйкина, О.Н. Патрикеева // Клиническая психология в России. - 2016. - № 3 - Режим доступа: [//www.medpsy.ru/mprij/archiv_global/2016_3_38/nomer03.php](http://www.medpsy.ru/mprij/archiv_global/2016_3_38/nomer03.php)
5. Соловьева И.Г. Зависимость от синтетических наркотиков у европеоидов Западно-Сибирского региона: возможная роль DAT1 VNTR – полиморфизма / И.Г. Соловьева, М.А. Губина, О.Н. Патрикеева, О.Н. Кунгурцева, Р.А. Рецер, О.М. Кормилина // Наркология. - 2019. - Т.18. - № 12. - С. 27-32.
6. Griskevicius V, Tybur JM, Delton AW, Robertson TE. The influence of mortality and socioeconomic status on risk and delayed rewards: A life history theory approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011;100(6):1015–1026.

7. Kobayashi S, Schultz W. Influence of reward delays on responses of dopamine neurons. *The Journal of Neuroscience*. 2008;28(31):7837–7846.
8. Masten AS. Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*. 2007; 19(3):921–930.
9. Matthys W, Vanderschuren LJ, Schutter DJ, Lochman JE. Impaired neurocognitive functions affect social learning processes in oppositional defiant disorder and conduct disorder: Implications for interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2012; 15(3):234–246.
10. Pessiglione M, Seymour B, Flandin G, Dolan RJ, Frith CD. Dopamine-dependent prediction errors underpin reward-seeking behaviour in humans. *Nature*. 2006; 442(7106):1042–1045.
11. Schultz W. Review dopamine signals for reward value and risk: Basic and recent data. *Behavioral and Brain Functions*. 2010;6(24):e24.
12. Vandrey R., Johnson M.W., Johnson P.S., Khalil M.A. Novel Drugs of Abuse: A Snapshot of an Evolving Marketplace // *Adolesc Psychiatry (Hilversum)*. - 2013 Apr; 3(2):123-134.
13. Weeland J., Overbeek G., Orobio de Castro B., Matthys W. Underlying Mechanisms of Gene–Environment Interactions in Externalizing Behavior: A Systematic Review and Search for Theoretical Mechanisms // *Clin Child Fam Psychol Rev*. 2015; 18: 413–442.
14. Weinstein A.M., Rosca P., Fattore L., London E.D Synthetic Cathinone and Cannabinoid Designer Drugs Pose a Major Risk for Public Health // *Front Psychiatry*. 2017 Aug 23;8:156.

References:

1. Alekseeva D.N. Rasprostranennost' upotrebleniya Spajsa i drugix sinteticheskix kannabinoidov v molodezhnoj srede / D.N. Alekseeva, E.E. Dyukova, M.A. Pal'chikov, E.D. Flenkina // *Prikladny'e informacionny'e aspekty mediciny*. - 2014. - T. 17. - № 1. - P. 3-7.
2. Golovko A.I. Dizajnerskie narkotiki. Klassifikacii, mexanizmy toksichnosti / A.I. Golovko, V.A. Basharin, M.B. Ivanov i dr. // *Narkologiya*. - 2015. - № 8. - P. 69-86.
3. Sobchik L.N. SMIL. Standartizovannyj mnogofaktornyj metod issledovaniya lichnosti / L.N. Sobchik. - SPb: Rech', 2003. - 219 p.
4. Solov`eva I.G. Osobennosti struktury` roditel'skoj sem`i u licz s ximicheskoy addikciej [E`lektronnyj resurs] / I.G. Solov`eva, S.V. Girkin, S.C. Ly`senko, I.A. Chujkina, O.N. Patrikeeva // *Klinicheskaya psixologiya v Rossii*. -

2016. - № 3 - Rezhim dostupa: [//www.medpsy.ru/mprij/archiv_global/2016_3_38/nomer03.php](http://www.medpsy.ru/mprij/archiv_global/2016_3_38/nomer03.php)
5. Solov`eva I.G. Zavisimost' ot sinteticheskix narkotikov u evropeoidov Zapadno-Sibirskogo regiona: vozmozhnaya rol' DAT1 VNTR – polimorfizma / I.G. Solov`eva, M.A. Gubina, O.N. Patrikeeva, O.N. Kungurceva, R.A. Recer, O.M. Kormilina // *Narkologiya*. - 2019. - T.18. - № 12. - P. 27-32.
6. Griskevicius V, Tybur JM, Delton AW, Robertson TE. The influence of mortality and socioeconomic status on risk and delayed rewards: A life history theory approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011;100(6):1015–1026.
7. Kobayashi S, Schultz W. Influence of reward delays on responses of dopamine neurons. *The Journal of Neuroscience*. 2008;28(31):7837–7846.

8. Masten AS. Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*. 2007;19(3):921–930.

9. Matthys W, Vanderschuren LJ, Schutter DJ, Lochman JE. Impaired neurocognitive functions affect social learning processes in oppositional defiant disorder and conduct disorder: Implications for interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2012;15(3):234–246.

10. Pessiglione M, Seymour B, Flandin G, Dolan RJ, Frith CD. Dopamine-dependent prediction errors underpin reward-seeking behaviour in humans. *Nature*. 2006;442(7106):1042–1045.

11. Schultz W. Review dopamine signals for reward value and risk: Basic and recent data. *Behavioral and Brain Functions*. 2010;6(24):e24.

12. Vandrey R., Johnson M.W., Johnson P.S., Khalil M.A. Novel Drugs of Abuse: A Snapshot of an Evolving Marketplace // *Adolesc Psychiatry (Hilversum)*. - 2013 Apr; 3(2):123-134.

13. Weeland J., Overbeek G., Orobio de Castro B., Matthys W. Underlying Mechanisms of Gene–Environment Interactions in Externalizing Behavior: A Systematic Review and Search for Theoretical Mechanisms // *Clin Child Fam Psychol Rev*. 2015;18: 413–442.

14. Weinstein A.M., Rosca P., Fattore L., London E.D Synthetic Cathinone and Cannabinoid Designer Drugs Pose a Major Risk for Public Health // *Front Psychiatry*.

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.452

Проблема научной репрезентации современных молодежных субкультур: от методологии к нарративу

The problem of scientific representation of modern youth subcultures: from methodology to narrative

Козлов В.Е., *Институт педагогики, психологии и социальных проблем, vadim.kozlov@list.ru*

Мингалиев А.Х., *Казанский (Приволжский) федеральный университет, arslan.mingaliev@yandex.ru*

Kozlov V., *Institute of pedagogy, psychology and social problems, vadim.kozlov@list.ru*

Mingaliev A., *Kazan (Volga region) Federal University, arslan.mingaliev@yandex.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.038

Ключевые слова: идентичность, социальный конструкционизм, молодежные группы, субкультуры, национализм, политический протест, уличный язык, городское пространство.

Keywords: identity, social constructionism, youth groups, subcultures, nationalism, political protest, street language, urban space.

Аннотация. Изучение процесса формирования групповой и индивидуальной идентичности, поиск маркеров идентификации референтных социальных групп не теряют своей высокой научной актуальности. Особенно важен анализ этих процессов в среде молодежи как одной из наиболее динамичных социальных групп. В настоящей статье авторами рассматриваются особенности конструирования социальной реальности представителями отдельных субкультурных групп, локализованных преимущественно в современном городском пространстве. На материалах собственного исследования, осуществленного в период 2018 – 2019 гг., проведена систематизация и кросс-анализ актуализированных концептов и мифологем субкультурных групп, а также маркирующих лексем и символов, составляющих эпистемологический нарратив рассматриваемых сообществ. Проанализированы механизмы рекрутинга и функционирования молодежной субкультурной группы в условиях диффузии online- и offline-среды. Статья предназначена для исследователей социально-гуманитарного профиля, специалистов в сфере молодежной политики, всех интересующихся социальными процессами в современном обществе.

Abstract. The study of the process of formation of group and individual identity, the search for markers of identification of reference social groups do not lose their high scientific relevance. It is particularly important to analyze these processes among young people as one of the most dynamic social groups. In this article, the authors consider the features of constructing social reality by representatives of certain subcultural groups, localized mainly in the modern urban space. Based on our own research carried out in the period 2018 – 2019, we have carried out systematization and cross-analysis of updated concepts and mythologies of subcultural groups, as well as marking lexemes and symbols that make up the epistemological narrative of the communities under consideration. The mechanisms of recruiting and functioning of a youth subcultural group in the conditions of diffusion of online and offline environment are analyzed. The article is intended for researchers of social and humanitarian profile, specialists in the field of youth policy, and anyone interested in social processes in modern society.

Введение. Современное российское общество, высоко интегрированное в мировое информационное пространство, испытывает характерные для большинства культурно сложных обществ вызовы, связанные с перманентной эволюцией идеологем, влияющих

на процессы формирования групповой и/или индивидуальной идентичности. Это актуализирует у представителей различных социальных и демографических групп поиск понятных и репрезентативных маркеров идентификации. Наиболее ярко это проявляется в

молодежной среде. Высокая лабильность структуры социальных идентичностей, вовлеченность в современные процессы, в купе с социально-психологическими особенностями данной демографической группы, побуждают молодежь объединяться в различные группы и сообщества с разной степенью формализованности и участия. Подобные группы, выходя за пределы своеобразного «кружка по интересам», могут трансформироваться в субкультуры (субкультурные группы). Так как в субкультуру объединяются люди, которых, так или иначе, не устраивают принятые в обществе ценностные стандарты и модели, то для всей группы становятся присущими специфические черты и традиции [1]. Более того, формируется своя социальная реальность как отражение членами субкультуры окружающей действительности через стереотипизацию поступков и смыслов.

Одним из онтологических вопросов в данном контексте является проблема формирования, структуризации и функционирования подобных субкультурных групп. А именно, ответ на вопрос – с помощью каких механизмов участники субкультур создают ту социальную реальность, в которой они находятся, и как она же, в свою очередь, на них влияет? Таким образом, целью настоящей работы является анализ особенностей конструирования социальной реальности на примере молодежных групп города Казани. Их социокультурные установки выступают предметом исследования.

В качестве объекта исследования были отобраны три субкультурных движения, обозначенные как: «правые», «протестники» и «уличные». Выбор именно этих сообществ был обусловлен ростом их популярности в среде молодежи в последние годы. Принятые авторами наименования являются в некоторой мере условными, но в то же время емкими и отражающими суть каждого из них. Кроме того, данные названия зачастую используются в самой молодежной среде как варианты нейминга, выступающего достаточно четким групповым эндо- и экзомаркером.

Под «правыми» авторы понимают людей, которые разделяют мировоззренческие установки расовой и этнической нетерпимости. Кроме того, присущие «правым» идеи мигрантофобии, ксенофобии и антисемитизма могут получать общественно-политический подтекст, выражающийся в критике действующей государственной власти и поддерживающей ее части населения. В фокусе исследования находились молодые люди, придерживающиеся

националистических взглядов наряду с неоязычеством русского (славянского) и германского типов или родноверием, не исключая информантов с атеистической или агностической религиозной идентичностью. Кроме того, «правыми» могут быть и последователи имперско-православного сектора, но в данном исследовании они были сознательно выведены за рамки исследовательского поля. Также в ходе электронного мониторинга учитывались сообщества, связанные именно с неоязыческой (славянской и германо-скандинавской тематикой) тематикой, и тяготеющие к неонацистским течениям. Под «протестниками» понимаются люди, оппозиционно настроенные к современной политической власти, органам государственного управления и прямо выражающие свою общественно-гражданскую позицию через акции протеста, митинги, пикеты, стычки с правоохранительными структурами. Под «уличными» имеется в виду субкультура молодых людей, которые соотносят свои моральные ценности, стандарты поведения и повседневные практики с традициями криминально-тюремной среды или актуализированным подростково-молодежным феноменом А.У.Е. (встречаются варианты расшифровки «арестантский уклад един», «арестантское уркаганское единство», «атмосфера уличного единства» и т.д.).

В целом, тема молодежных субкультур входит в сферу научных интересов многих современных исследователей. Из иностранных авторов следует отметить работы М. Брейка [2], Э. Гидденса [3], Ч. Рейча [4], Д. Рисмена [5], Т. Розака [6], Б. Филиппа [7], Д. Хэблджа [1], П. Ходкинсона [8]. Из отечественных исследователей отметим С. Беликова [9], Д. Громова [10], А. Иванова [11], В. Козлова [12], С. Стивенсон [13], С. Шпака [14].

Социальный конструкционизм как теория заинтересовала многих исследователей. Например, это П. Куярова [15], И. Паутов [16], А. Улановский [17], Е. Челконова [18]. Однако упомянутые исследователи в подавляющем большинстве рассматривали и анализировали социально-конструкционистскую теорию в рамках философского и психологического (что может перетекать уже в плоскость социального конструктивизма) знания.

Научная новизна настоящей работы состоит в том, что в основу анализа положены материалы «качественного» исследования современных молодежных субкультур в концептуальных рамках социального конструкционизма. При этом в настоящее время отмечается усложнение

идентификационных форм у молодежи, моделей существования внутри общества, что исключает претензию авторов на исчерпывающий характер результатов и выводов, полученных в ходе рассмотрения указанных выше тем.

Материалы и методы исследования. Теоретическим основанием работы является социальный конструкционизм, теория которого была развита в работе «Социальное конструирование реальности» (The social construction of reality, 1966) П. Бергера и Т. Лукмана [19]. Данная теория является фундаментальной для изучения и анализа воспринимаемой субъектом и группой социальной реальности в целом.

Согласно теории, социальная реальность – это особый интересубъективный феномен в жизни человека и группы, который может и должен по своей природе конструироваться людьми в процессах социального коммуницирования и межличностного общения. Кроме того, сконструированная социальная реальность будет взаимодействовать с субъектом, уже влияя, в свою очередь, на него. Это связано с тем, что социальная реальность по своей двойственной природе и феномен, и процесс [19].

В рамках данного исследования мы придерживаемся конструктивистского подхода в антропологии. Формат работы предполагает использование таких научных методов, как «участвующее наблюдение», глубинное интервью, фрейм- и контент-анализ. Источниковой базой выступают материалы авторского исследования, осуществленного в период 2018 – 2019 гг. Возрастной диапазон информантов, принявших участие в исследовании, составил от 16 до 30 лет. Основным критерием отнесения человека к той или иной изучаемой субкультуре являлась с одной стороны его личная самоидентификация, а также внешнее «подтверждение» со стороны прочих участников конкретной субкультуры. Это внешнее «подтверждение» фиксировалось авторами при поиске и отборе участника для интервью с использованием метода «snowball».

Специфика составления топик-гайда для проведения глубинных интервью с представителями трех исследуемых групп заключалась в том, чтобы использовать как релевантные для всех вопросы, позволяющие при анализе проводить корректный кросс-анализ, так и индивидуальные для каждой из субкультурных групп блоки вопросов, ответы на которые отражали бы специфику каждой из них.

Результаты исследования. Как показало исследование, социально-конструктивистскую

теорию Бергмана–Лукмана вполне уместно использовать в рамках комплексного антропологического исследования. Это связано с ее соответствием ведущему принципу современной антропологии «смотреть сквозь призму человека». Важным было определить характер типизации, каналы стереотипизации, которые и позволяют субкультуре состояться и сохранять устойчивость.

Исследуемые группы абсолютно полиформны и могут институционализироваться по-разному, однако по своему мировоззренческому наполнению, несомненно, имеют ряд схожих качеств. Основной путь конструирования социальной реальности – непосредственное коммуницирование членов субкультуры в последнее время был серьезно потеснен виртуальным механизмом, что характерно, прежде всего, для «протестников» и «правых». Именно через интернет закладываются и формируются типизации, которые позже становятся сами собой разумеющимися и приводят человека к offline-сообществам. При этом, разумеется, было бы ошибочно полностью нивелировать некие объективные жизненные (социальные) обстоятельства, подтолкнувшие субъекта к участию в субкультуре.

Например, протестность, по словам респондентов, формировалась у них под воздействием, прежде всего, цифровой среды, где пользователи в свободном доступе могли просматривать информационные материалы оппозиционного характера. Немаловажным является факт относительной «свободы слова» в интернете, по сравнению с традиционными медиа-форматами. То есть в данном случае важнейшим и определяющим инструментом вторичной социализации становится интернет как средство коммуникации и получения информации. Аналогично и в «правой» среде цифровой механизм активно замещает процесс реальной коммуникации или способен инициировать его запуск.

Заметим, что в границах исследовательского поля находились молодые люди, которые по большей части не входят в определенные сформированные и структурированные «группировки», «банды» и т.д. Однако само их окружение, состоящее из носителей подобных идей, оказывает на первых сильное влияние. Путь прихода индивида в субкультуру носит поэтапный характер. Как правило, в начале осуществляется первичная коммуникация интересанта с участником субкультуры, в результате которой происходит обмен видением субъективных реальностей, затем на основании

собственного личного опыта и некоего обобщенного здравого смысла, который выступает, по сути, формой личностной хабикуализации, происходит принятие социальных феноменов в контексте данной субкультуры, что, в конечном счете, приводит к тому, что реальность объективируется в виде осуществления индивидом конкретных действий в рамках субкультурных практик. Рефлексия над мотивацией вхождения в группу респондентами чаще всего связана либо с близостью мировоззренческих установок (та самая похожесть субъективных реальностей у людей) или с сильным влиянием социального окружения (в том числе, и в виртуальном пространстве). То есть люди уже могут сформировать подобие социальной реальности, приемлемой для субкультуры, отождествить себя с ней и потом искать конкретные каналы коммуникации с уже вовлеченными в социальную группу людьми. Таким образом, мы можем предположить, что коммуникация в теории социального конструкционизма может и должна пониматься не как непосредственный контакт двух (или более) конкретных субъектов, а в том числе и как процесс «самообучения» посредством социальной среды, включающей и виртуальное пространство.

Институционализация социальной реальности кроется в множественности типизаций мыслей и поступков. Так, в социальной реальности (которая, безусловно, является для «протестников» объективной) будет типизирован образ государственной власти как преступной, нелегитимной и коррумпированной в глазах «народа». Все смысловое наполнение субкультуры держится на этих положениях. Вообще, крайне важна для субкультур типизация идеи несправедливости и неравенства. Причем несправедливость, в их представлении, это сконструированная элитами или обладающими властью модель притеснения и дискриминации (политической, этнической, социальной). А неравенство типизируется как могущее иметь двойственную природу появления: естественную и искусственную. У «правых» в основе представления об идеальном обществе и государстве лежит обобщенный мифологизированный конструкт, вера в государство социальной справедливости, этнически и расово однородное общество. При этом традиционно сохраняется более нетерпимое отношение к представителям южных народов и совершенно нейтрально к народам, проживающим в средней полосе (Поволжье, Урал), что является логичным, учитывая

полиэтническую специфику Республики Татарстан. При этом изменению подвергся вектор достижения этнически и расово однородного общества. Все информанты говорят не о физическом истреблении «неполноценных» рас или народов, а о пресечении любых форм контактов (коммуникация, совместное проживание) представителей разных рас вследствие социальной несовместимости, что, несомненно, уводит расизм биологический в плоскость расизма культурного. В целом, вопреки устоявшемуся мнению, мы зафиксировали у представителей «правых» снижение степени ассоциированности модели идеального государства с конкретным историческим образом в виде национал-социалистической Германии. Информанты чаще говорят о «народной власти, власти для людей», опирающейся на развитое гражданское общество. Но для этого, по их мнению, необходимо изменить один из главных недостатков современного общества – политическую и социальную апатию населения, чувство отчужденности друг от друга. Говоря о путях воплощения декларируемых идей, информанты рассматривали и радикальный революционный способ как вполне приемлемый, но невозможный, именно вследствие общественной апатии. В такой репрезентации «правая» модель «несправедливого и нелегитимного» государства вполне отчетливо коррелирует с общественно-государственной моделью «протестников». В «уличной» группе подобный компонент социальной справедливости выражен не столь четко. Можно говорить лишь о жестком непримиримом антагонизме с правоохранительными органами при отсутствии внятной политической повестки и отношению к обществу в целом.

Для всех исследуемых субкультур характерна жесткая дихотомия «мы – они», где первые изначально и априорно правы, а вторые могут оцениваться в диапазоне от негативно нейтрального до крайне неприемлимого. В сообществах и группах «уличной» направленности наиболее распространены установки агрессивного отношения к другим социальным группам, отличным от «уличных». Им отказывают в адекватности и честности, для них создается ниша «недостойных», которых можно унижить или ограбить. Возникает жестко иерархичная структура, где есть «правильные», а остальные превращаются в «неудобных». Фактически отвергаются варианты какой бы то ни было одобряемой социализации в «неуличном» окружении. Как следствие широко распространена такая легитимизированная в

группе позиция как: с любого не члена группы «можно взять моральные или физические дивиденды» [12]. Создается образ закрытой субкультуры, в которую принимаются лишь избранные и посвященные, прошедшие определенную инициацию, что в целом формирует идеологему агрессивной отстраненности и потребительского отношения к внешней социальной среде и обществу. Участники «уличной» субкультуры часто не учатся, не работают (или работают в неквалифицированных профилях), и не стремятся изменить текущее положение вещей. Им присущ социальный эскапизм, включающий общественную, политическую, экономическую и культурную индифферентность.

Характерной чертой внутригрупповой коммуникации представителей субкультур является использование специфического набора лексем и идиом (своеобразный «арго»), используемых для того, чтобы подчеркнуть аутентичность собственной ценностной системы и ее места в окружающей социальной реальности. Так, «уличные» часто используют понятие «семья», имеющее расширительное толкование и подразумевающее, в отличие от общепринятого, еще и круг близких людей, не являющихся родственниками, но с которыми осуществляется постоянное тесное взаимодействие, включающее бескорыстную помощь при необходимости. Подобное взаимодействие носит обоюдный характер внутри группы, поэтому в случае проблемы любой ее член может рассчитывать на помощь «семьи». Прослеживается выраженная коннотация «семья» = «моя улица», причем второе понятие имеет помимо символического наполнения и вполне реальные территориальные границы. Человеку, проживающему вне конкретно идентифицируемой территории, сложно или практически невозможно получить членство в группе.

Коммуникация внутри «уличных» группировок происходит посредством понимания общепринятых в рамках субкультуры, но некодифицированных правил поведения и понятий, релевантных среде и ситуации. Высоко ценится умение «задавить базаром», то есть достаточно аргументированно доказать свою правоту в споре, обосновать исключительность и корректность именно своей точки зрения, не выходя за лексические рамки «арго» [12].

В субкультурных группах обязательно присутствует фактор «передачи» социального запаса знания от более осведомленных членов группы к неопитам. Причем, как и в любом культурно сложном обществе, в конкретной

субкультурной группе социальный запас знания распределяется неравномерно и, в большей степени, зависит от индивидуальных особенностей реципиентов, а не от какой-либо «закрытости» и «тайности» знания. Иными словами, определяющую роль в усвоении субкультурного знания играет мотивация к этому конкретного участника группы.

В свою очередь, распространенные в обществе универсалии также могут иметь специфическую интерпретацию в конкретной субкультуре. Например, концепт веры у «правых» не подразумевает четко структурированную религиозную систему, а скорее представляет собой симбиоз собственно религиозной и идеологической составляющей. Типичным примером подобного мировоззренческого синкретизма является неоязычество германско-скандинавского и славянского типов с элементами белого или «арийского» национализма. В визуальной символической форме имеются отличия в использовании приверженцами специализированной атрибутики (украшения, кольца, цепочки, браслеты), нанесении символьных татуировок и надписей, стилизованных под рунический шрифт, посещения языческих капищ. Однако при попытке провести четкую концептуально-образную границу между русским и германско-скандинавским неоязычеством возникают определенные сложности: сами информанты в качестве отличий смогли указать лишь разницу в наименовании богов и мифических существ. Но материалы исследования позволяют утверждать, что германско-скандинавское неоязычество, как правило, находит отклик именно у убежденных последователей германского национал-социализма.

Необходимо отметить важную социально-психологическую и консолидирующую роль коллективных социальных практик в функционировании субкультур. Например, безусловную обрядово-коммуникативную роль в среде «уличных» играют так называемые «сходняки» («сходки») то есть регулярные встречи, в которых императивно принимают участие все члены группы и куда периодически приглашаются так называемые «старшие», чаще всего более взрослые представители группы, в реальности далеко не всегда принимающие какое-либо реальное участие в ее деятельности, но выступающие фактором легитимизации ее существования. «Сходняки» могут дополняться иными формами групповой активности: физической подготовкой, игрой в футбол или просто разговорами. Менее частым видом

«сходняка», но более важным с точки зрения поддержания статуса и сплоченности группы, выступают собрания, цель которых принятие в члены группы или изгнание из нее тех, кто нарушил неписанный кодекс. Помимо этого, повесткой собрания может быть коллективное артикулирование целей и задач, необходимых для устойчивого развития группы, а также обсуждение финансовых вопросов.

Институциональные формы offline-коммуникации «правых» также выражаются в проведении «собраний» и «сходок», в том числе, таких, на которых реализуются акции прямого действия, то есть нападения на мигрантов, представителей кавказских и среднеазиатских национальностей. Однако по мере усиления административного воздействия за противоправные действия со стороны государства «правая» субкультура постепенно теряет четкую институализацию в offline-среде, сохраняя активность в виртуальном пространстве.

Важным фактором функционирования группы помимо коллективных практик выступает индивидуальная ответственность каждого участника за ее существование. Такой функцией в «уличной» среде является сбор «общака» (определенной суммы денежных средств, идущей на общие нужды или помощи «старшим» товарищам). Информанты, чтобы подчеркнуть моральный аспект указанного выше требования, подчеркивали его добровольность. Однако по косвенным данным, подчерпнутым из интервью с представителями «уличных», можно сделать вывод, что это не совсем так. Система сборов денег на «общак» и «подогрев» обычно носит регулярный (раз в неделю или месяц) и массовый характер. Невыполняющий эту норму человек может ожидать наложение определённых санкций. Это подразумевает ухудшение отношения к человеку вплоть до полного исключения его из группы. Нельзя с полной уверенностью сказать, что именно страх перед санкциями заставляет человека находить и сдавать деньги в общую кассу. Скорее всего, играют роль общность интересов и чувства сопричастности, вынуждающие это делать. Однако, уровень реального одобрения со стороны его исполнителей неочевиден. Для них это скорее естественный атрибут подтверждения лояльности группе, не имеющий проекцию на самого актора в форме аксиологической дихотомии «хорошо–плохо».

Контроль над устойчивым следованием социальной реальности и поведения осуществляется посредством применения санкций против отступившего от ставших уже

объективными норм. В случае с группой «протестников» человек, перестающий разделять общепринятое мнение, для себя самого и для окружающих теряет идентичность, свойственную членам данной субкультуры. Нельзя быть «протестником» и при этом думать, что оппозиционные партии вредны, а несменяемость власти – это оптимальное решение. Другой вопрос, если конфликт внутри сознания индивида вызывается самим движением. То есть человек идентифицирует себя с протестниками», но при этом скептически оценивает личность оппозиционных лидеров и их деятельность. Аналогично, соотнесение с неоязычеством у «правого» не всегда влечет обязательного участия в отправлении обрядовых практик, углубленного тематического знания и т.д.

Вообще, если для «протестников» социальные санкции за отступление от принятых норм являются минимальными (а чаще всего и совершенно не осязаемыми), то для двух остальных групп - «правых» и тем более «уличных» - последствия подобных санкций могут выйти за рамки обычного ostracism вплоть до применения физической силы.

При анализе экзогенного взаимодействия возникает вопрос, насколько определены рамки принадлежности к той или иной группе. Например, человек может лишь разделять отдельные суждения и положения, касающиеся «тотальной коррупции и кумовства». Однако при этом не посещать митинги и крайне опосредованно знать о деятельности лидеров протеста. При этом человек будет находить сходное в своей субъективной реальности с субъективными реальностями «борцов с коррупцией и злом». Так, в ходе проведения глубинных интервью были информанты, которые четко идентифицировали себя с «протестниками», но при этом не посещали массовые акции протеста. Процесс концептуализации социальных феноменов запускается не потому, что «так надо», а под влиянием внешних групп или акторов. Иными словами, идентификация с группой «протестников», в первую очередь, основана на наличии у субъекта желания или потребности протестовать, часто и не реализуемой на практике.

Вообще, экзогенная коммуникация занимает важное место в процессах продуцирования социальной реальности. «Протестники» и в меньшей степени «правые» исповедуют явно прозелитические цели, для них важно, как можно шире (возможно, даже в ущерб глубине погружения) распространить свои

типизированные идеи, уже готовые для потребления потенциальным участникам. В противовес этому «уличные» являются наиболее закрытой субкультурой, которые менее заинтересованы в массовом притоке неофитов, что обуславливается, прежде всего, самим характером их появления. Да, можно разделять подобные идеи, но «улица» (участники группировок) еще должна принять человека. Есть определенные критерии, по которым «улица» решает, подходит ли человек и можно ли его инкорпорировать в среду. Для того, чтобы быть инкорпорированным в субкультуру, необходимо «жить правильно», то есть не совершать деяния, которые могут разрушить авторитет «пацана» – «своего». К подобным проступкам, несущим за собой санкции, можно отнести любые контакты с правоохранительными органами, систематическую заведомую ложь участникам субкультуры, табуированные в группе привычки (например, употребление наркотиков), явное неуважение к «старшим», чрезмерную гордость и др.

Говоря о критериях допуска в протестную субкультуру и легитимности идентификации себя с ней, следует подчеркнуть свободный характер приема новых членов. В данном случае мы не говорим о неких «практиках инициации» и «допуска посвященных к знанию». Публичность и открытость – вот тот инструмент, который позволяет протестной субкультуре прирастать новыми последователями.

Заключение. Как показало исследование, интерес к инкорпорированию в субкультуру носит комплексный характер и складывается из виртуального механизма (где формируется первичная субъективная реальность) и конкретных социальных, жизненных причин, способных ускорить процесс приобщения. Уже в

процессе offline-коммуникации потенциальных участников и действующих корпорантов, обмена их субъективными реальностями через, прежде всего, проведение совместных субкультурных коллективных практик, реальность объективируется для всей группы и получает свое воплощение в виде типизаций поступков и идей.

Онтологический смысл функционирования субкультур базируется на жесткой дихотомии «мы – они», с уже четко распределёнными социальными ролями и готовыми рецептами взаимодействия. Подобная бинарность логично проистекает из важнейшей смысловой типизации обобщенной идеи несправедливости и неравенства. Невозможность нивелирования негативного влияния данного общественного устройства подогревает интерес у потенциального неофита к инкорпорированию в субкультуру. При этом для «мы»-консолидации крайне важны коллективные социальные практики, к которым через субъективные реальности добавляется индивидуальная ответственность участников. Регулятивную функцию при следовании установленной социальной реальности выполняют санкции, которые налагаются на «нарушителя» ставших уже объективными норм.

Весь комплекс мифологем, социальных установок, ценностных ориентиров, специфического лексикона («арго») и правил объединяется под понятием социального запаса знания. Он служит стержнем группы и играет роль маркера субкультурной аутентичности в окружающей социальной реальности, а его успешная «межпоколенческая» трансмиссия является показателем устойчивого развития субкультуры.

Литература:

1. Hebdige D. Subculture: The Meaning of Style. - London & New York: Routledge, 1979.
2. Brake M. The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and Canada. - London: Routledge, 2013. - 238 p.
3. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации / Э. Гидденс. - М.: Академический проект, 2003. – 528 с.
4. Reich Ch. The Greening of America Text. - N.Y.: Random House, 1970. – 399 p.
5. Riesman D. Listening to Popular Music // American Quarterly. Vol. 2. No. 4 (winter, 1950). - P. 359–371.
6. Роззак Т. Истоки контркультуры / Т. Роззак; пер. с англ. О.А. Мышкова. - М.: АСТ, 2014. - 384 с.
7. Phillips V. Sociology: from concepts to practice. - New York, 1979.
8. Hodkinson P. The Goth Scene and (Sub)Cultural Substance // After Subculture: Critical Studies in Contemporary Youth Culture / ed. by A. Bennett, K. Kahn-Harris. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004. - P. 135–147.
9. Беликов С.В. Политические вызовы в молодежной среде: скинхед-движение в России: дисс. ... канд. полит. наук / С.В. Беликов. – М., 2009. – 236 с.
10. Громов Д.В. Мартынова М.Ю. Молодежные субкультуры Москвы: сборник научных статей / Д.В. Громов, М.Ю. Мартынова. – М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2009. – 544 с.
11. Иванов А.В. Социальные установки в радикальных молодежных сообществах в сетевом пространстве: сборник / А.В. Иванов // Социально-ориентированное проектирование системы формирования гражданской идентичности учащейся

молодежи в поликультурном образовательном пространстве / Материалы Международной научно-практической конференции (28 февраля 2018 года): в 2-х томах. Т. I.; под редакцией Мухаметзянова И.Ш., Гильмеевой Р.Х. Казань: «Данис», 2018. – С. 219-223.

12. Иванов А.В., Козлов В.Е. Феномен улично-криминальной субкультуры «А.У.Е.» среди молодежи в Республике Татарстан / А.В. Иванов, В.Е. Козлов // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 1. - С. 205-209.

13. Стивенсон С. Жизнь по понятиям. Уличные группировки в России / С. Стивенсон. – М.: Страна Оз, 2017. – 304 с.

14. Шпак С.В. Криминальная субкультура молодежи в современном российском обществе: тенденции формирования и распространения: автореф. дис. ... канд. филос. наук / С.В. Шпак. - Краснодар, 2012.

15. Куярова П.И. Интерпретация понятия социальный конструкционизм в социологии / П.И.

Куярова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. - 2007. - № 1 (51). - С. 64-70.

16. Паутов И.Д., Абалов И.Ю. К вопросу об альтернативных молодежных субкультурах: социально-политический аспект (окончание) / И.Д. Паутов, И.Ю. Абалов // Общество. Государство. Политика. - 2010. - № 1. - С. 48-58.

17. Улановский А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация / А.М. Улановский // Вопросы психологии. - 2009. - № 2. - С. 35-45.

18. Челнокова Е.А. Социальный конструкционизм: точка зрения на социально-дискурсивный мир / Е.А. Челнокова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. - 2012. - № 4. - С. 22-27.

19. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Руткевич. - М.: Медиум, 1995. - 323 с.

References:

1. Hebdige D. Subculture: The Meaning of Style. - London & New York: Routledge, 1979.

2. Brake M. The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and Canada. - London: Routledge, 2013. - 238 p.

3. Giddens E. Ustroenie obshchestva: Ocherk teorii strukturacii / E. Giddens. - M.: Akademicheskij proekt, 2003. – 528 p.

4. Reich Ch. The Greening of America Text. - N.Y.: Random House, 1970. – 399 p.

5. Riesman D. Listening to Popular Music // American Quarterly. Vol. 2. No. 4 (winter, 1950). - P. 359–371.

6. Rozzak T. Istoki kontrkul'tury / T. Rozzak; per. s angl. O.A. My'shakova. - M.: AST, 2014. - 384 p.

7. Phillips B. Sociology: from concepts to practice. - New York, 1979.

8. Hodgkinson P. The Goth Scene and (Sub)Cultural Substance // After Subculture: Critical Studies in Contemporary Youth Culture / ed. by A. Bennett, K. Kahn-Harris. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004. - P. 135–147.

9. Belikov S.V. Politicheskie vy'zovy` v molodyozhnoj srede: skinexed-dvizhenie v Rossii: diss. ... kand. polit. nauk / S.V. Belikov. – M., 2009. – 236 p.

10. Gromov D.V. Marty'nova M.Yu. Molodezhny'e subkul'tury` Moskvu`: sbornik nauchny`x statej / D.V. Gromov, M.Yu. Marty'nova. – M.: Institut e'tnologii i antropologii RAN, 2009. – 544 p.

11. Ivanov A.V. Social'ny'e ustanovki v radikal'ny`x molodezhny`x soobshhestvax v setevom prostranstve: sbornik / A.V. Ivanov // Social'no-orientirovannoe proektirovanie sistemy` formirovaniya grazhdanskoj identichnosti uchashhejsya molodezhi v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve / Materialy` Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (28 fevralya 2018 goda): v 2-x tomah. T. I.; pod redakciej Muxametzyanova

I.Sh., Gil'meevoj R.X. Kazan': «Danis», 2018. – P. 219-223.

12. Ivanov A.V., Kozlov V.E. Fenomen ulichno-kriminal'noj subkul'tury` «A.U.E.» sredi molodezhi v Respublike Tatarstan / A.V. Ivanov, V.E. Kozlov // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2019. - № 1. - P. 205-209.

13. Stivenson S. Zhizn` po ponyatijam. Ulichny`e gruppirovki v Rossii / S. Stivenson. – M.: Strana Oz, 2017. – 304 p.

14. Shpak S.V. Kriminal'naya subkul'tura molodezhi v sovremennom rossijskom obshhestve: tendencii formirovaniya i rasprostraneniya: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk / S.V. Shpak. - Krasnodar, 2012.

15. Kuyarova P.I. Interpretaciya ponyatiya social'ny`j konstrukcionizm v sociologii / P.I. Kuyarova // Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya. - 2007. - № 1 (51). - P. 64-70.

16. Pautov I.D., Abalov I.Yu. K voprosu ob al'ternativny`x molodyozhny`x subkul'turax: social'no-politicheskij aspekt (okonchanie) / I.D. Pautov, I.Yu. Abalov // Obshchestvo. Gosudarstvo. Politika. - 2010. - № 1. - P. 48-58.

17. Ulanovskij A.M. Konstruktivizm, radikal'ny`j konstruktivizm, social'ny`j konstrukcionizm: mir kak interpretaciya / A.M. Ulanovskij // Voprosy` psixologii. - 2009. - № 2. - P. 35-45.

18. Chelnokova E.A. Social'ny`j konstrukcionizm: tochka zreniya na social'no-diskursivny`j mir / E.A. Chelnokova // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psixologiya. - 2012. - № 4. - P. 22-27.

19. Berger P., Lukman T. Social'noe konstruirovanie real'nosti. Traktat po sociologii znaniya / P. Berger, T. Lukman; per. s angl. E. Rutkevich. - M.: Medium, 1995. - 323 p.

УДК 376

**Социально-педагогические технологии, применяемые
в реабилитационных организациях социального обслуживания
для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья**

**Social and pedagogical technologies used in rehabilitation organizations
of social services for disabled children and children with disabilities**

Зарипова Э.А., *Министерство труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан,
Elmira.Zaripova@tatar.ru*

Zaripova E., *Ministry of labor, employment and social protection of the Republic of Tatarstan,
Elmira.Zaripova@tatar.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.039

Ключевые слова: *социально-педагогические технологии, реабилитация, дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), социальное обслуживание.*

Keywords: *social and pedagogical technologies, rehabilitation, children with disabilities, children with disabilities (HNS), social services.*

Аннотация. *Актуальность статьи обусловлена необходимостью подготовки детей-инвалидов и детей с ОВЗ к интеграции в социально-экономическую жизнь, расширению границ доступного им мира, приобщению к ценностям мировой цивилизации. Данную цель можно достигнуть разными способами, один из которых внедрение социально-педагогических технологий в реабилитационных организациях социального обслуживания детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Автор рассматривает реабилитацию детей-инвалидов и детей с ОВЗ как динамический процесс, в рамках которого решаются последовательно тактические задачи на пути к стратегической цели – формирование полноценного социального статуса у такого ребенка, формирование устойчивой к травмирующим ситуациям личности, способной успешно интегрироваться в общество. В статье классифицированы социально-педагогические технологии, применяемые в реабилитационных организациях социального обслуживания для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Предложены отбор и проектирование социально-педагогических технологий в соответствии с принципами комплексности, комплементарности, своевременности, вариативности. Показана на примерах эффективность применения социально-педагогических технологий в реабилитационных организациях социального обслуживания детей-инвалидов и детей с ОВЗ.*

Исследование проведено на основе методов анализа теоретической и научно-методической литературы, опыта работы по теме исследования, а также в соответствии с принципами вариативности, комплексности, своевременности, комплементарности.

Показаны возможности применения социально-педагогических технологий для реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Использованы три группы технологий: технологии взаимодействия, технологии совершенствования деятельности реабилитационных организаций социального обслуживания, технологии, применяемые в реабилитационных организациях социального обслуживания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Приведены практические примеры внедрения технологий.

Автором отмечается, что применение комплекса социально-педагогических технологий в реабилитационных организациях социального обслуживания для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, рассчитанных на определенную целевую группу детей, а также включение в эту деятельность социальных партнеров, позволяет получить социально значимый эффект по реабилитации, заключающийся в достижении максимально возможной самостоятельности ребенка в его действиях, развитии навыков, способствующих повышению качества жизни ребенка и его семьи, подборе индивидуально каждому ребенку способа коммуникации, подходящего именно ему, развитию навыков коммуникации в условиях группы и на индивидуальных занятиях, в консультировании родителей по вопросам поддержания выбранной системы в условиях вне центра.

Abstract. *The relevance of the article is due to the need to prepare children with disabilities and children with health limitations to integrate into social and economic life, expand the boundaries of the world available to them, and*

become familiar with the values of world civilization. This goal can be achieved in various ways, one of which is the introduction of social and pedagogical technologies in rehabilitation organizations for social services for children with disabilities and children with health limitations. The author considers the rehabilitation of children with disabilities and children with health limitations as a dynamic process in which tactical tasks are solved consistently on the way to the strategic goal – the formation of a full-fledged social status for such a child, the formation of a person resistant to traumatic situations, able to successfully integrate into society. The article classifies socio-pedagogical technologies used in rehabilitation organizations of social services for children with disabilities and children with health limitations. The selection and design of socio-pedagogical technologies is proposed in accordance with the principles of complexity, complementarity, timeliness, and variability. Bakasana examples of the efficacy of social-pedagogical technologies in rehabilitation organizations social service children with disabilities and children with health limitations.

The study was carried out on the basis of methods of analysis of theoretical and scientific-methodical literature, experience on the issued topic, as well as in accordance with the principles of variability, complexity, timeliness, and complementarity.

The possibilities of using social and pedagogical technologies for the rehabilitation of disabled children and children with disabilities are shown. Three groups of technologies were used: interaction technologies, technologies for improving the activities of rehabilitation organizations of social services, technologies used in rehabilitation organizations of social services for children with disabilities and children with health limitations. Practical examples of technology implementation are given.

The author notes that the use of socio-pedagogical technologies in the rehabilitation social service organizations for children with disabilities and children with health limitations are designed for a specific target group of children, as well as the inclusion in these activities of social partners allows to obtain socially significant effect on rehabilitation, namely, to achieve the greatest possible independence of the child in its actions, the development of skills that improve the quality of life of the child and his family, selecting the appropriate communication method for each child individually, developing communication skills in group settings and in individual classes, and advising parents on how to maintain the chosen system in an environment outside the center.

Введение. В современных условиях развития общества идет интенсивный процесс поиска новых путей адаптации, социализации и реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализ нормативной базы, знакомство с опытом, изучение литературы позволяют констатировать позитивные изменения, происходящие в процессе реабилитации детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Но при всем многообразии форм поддержки таких детей существуют и уязвимые направления. Одно из таких направлений – реабилитация [3]. Очень часто при работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ работают медицинские работники, специальные психологи, педагоги и другие специалисты, однако процесс реабилитации не проводится одновременно с процессом лечения, адаптации, социализации и т.д. Несмотря на все старания государства, ресурсов для обеспечения помощью каждого нуждающегося не хватает. Мест в государственных реабилитационных центрах гораздо меньше, чем требуется, негосударственный сектор развивается не столь быстрыми темпами, как хотелось бы. Поэтому инвалидам порой приходится месяцами ждать своей очереди, теряя драгоценное время, - ведь успех реабилитации напрямую зависит от ее своевременности!

Для решения данной задачи в Республике Татарстан активно развивается практика внедрения социально-педагогических технологий

в реабилитационный процесс учреждений социального обслуживания по разным направлениям: технологии работы с детьми с расстройством аутистического спектра; технологии, направленные на развитие навыков самообслуживания; технологии, направленные на развитие общих способностей; технологии, направленные на развитие здорового образа жизни; технологии формирования экологического мышления; реабилитационные технологии; технологии развития профориентационной деятельности и развития начальных профессиональных навыков; технологии, направленные на спортивное развитие.

Методология. Разные аспекты социально-педагогической реабилитации с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ рассмотрены в работе М.А.Болдиной, Е.В. Деевой [4], психологические основания социальной реабилитации с детьми-инвалидами хорошо освещены в пособии Л.И. Акатова [1]. Методология инклюзивной работы с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ освещены в множественных работах российских и зарубежных ученых Выготского Л.С., Зайцева Д.В. Митчелла Д., Алехиной С.В., Малофеева Н.Н. [2;5;6;8;9] и других. Для нас принципиально важно было разработать методологию реализации социально-педагогических технологий в реабилитации детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Обобщив имеющийся опыт в Республике Татарстан и опираясь на разработки ученых, нами выделены принципы комплексности, своевременности, вариативности, комплементарности.

Принцип комплексности необходим для проектирования моделей взаимодействия между всеми участниками реабилитационного процесса: родителей, специалистов различного профиля, государственных и негосударственных поставщиков реабилитационных услуг и общественных организаций на основе сочетания как централизованного управления (со стороны министерства труда и социальной защиты Республики Татарстан), так и творческой инициативы на местах. Принцип позволяет учитывать в процессе реабилитации комплекс психосоциальных, медицинских, биологических, педагогических и иных факторов, необходимых для достижения реальной помощи детям-инвалидам или детям с ОВЗ. Все усилия в социально-педагогической реабилитации должны быть направлены на личность ребенка, на его взаимодействие с социумом, на использование его ресурсов с целью его максимальной адаптации и социализации к многообразию современного мира. Принцип комплексности позволяет создать комплекс методов, приемов и технологий, которые наряду с узконаправленным психолого-педагогическим воздействием на ребенка активизируют его в целом, осуществляют личностный и социальный рост.

Юзефовичус Т.А. с методологической точки зрения понятие «комплементарность» рассматривает как видовое по отношению к понятию «дополнительность», с помощью которого фиксируется, прежде всего, существование и взаимодействие между взаимодополняющими элементами в границах определенной целостности [13]. Понятие «комплементарность», в свою очередь, конкретизирует понятие «дополнительность», акцентируя внимание на том факте, что в рамках целого всегда латентно существует его невыявленная противоположность. Комплементарность в нашем исследовании рассматривается как способ существования целостного реабилитационного процесса, в котором все его составляющие элементы находятся в отношениях взаимодополняющей противоположности [11].

Например, комплементарность рассматривается как механизм, позволяющий получать информацию, формировать содержание реабилитационной работы всем категориям специалистов, работающих с детьми –

инвалидами и детьми с ОВЗ из информационных источников разного вида с одной стороны, с другой стороны позволяет систематизировать всю реабилитационную работу, несмотря на недостаточность знаний о тех или иных проблемах реабилитационного процесса. Комплементарность – важнейший принцип реабилитационного процесса, который системно рассматривает процесс реабилитации, несмотря на всю его сложность и исходя из его противоречивости, позволяет осуществлять взаимодополнение процесса со стороны как субъектов, так и объектов, а также ресурсов реабилитации.

Принцип своевременности предполагает включение реабилитационных мероприятий для детей-инвалидов и детей с ОВЗ с началом лечения отклонения, патологии, дисфункции и т.д., иначе любое отклонение может принять необратимый характер и стать хроническим. Реабилитация на ранних сроках позволяет уменьшить появление необратимых изменений, возникновение осложнений, предотвратить проявление иждивенческих пассивных установок, уменьшить воздействие патогенных механизмов и тем самым обеспечить ребенку оптимальный характер социальной реабилитации [14].

Принцип вариативности предполагает вариативность применяемых технологий, методик и методов реабилитации в зависимости от контингента участников процесса, сложности возникающих проблем, глубины дисфункциональных отклонений и т.д. Вариативность технологий в реабилитации детей-инвалидов и детей с ОВЗ характеризуется в процессе реабилитации использованием не однотипных, равных для всех, а различных, зависящих от индивидуальных особенностей детей и подростков, участия родителей и их возможностей, социально-педагогических технологий [7]. Вариативность позволяет минимизировать, а может и вообще избежать ошибок в процессе реабилитации, добиваться оптимальных для детей-инвалидов и детей с ОВЗ результатов. И именно гибкость позволяет минимизировать число совершаемых субъектами реабилитационного процесса (педагогами, психологами, врачами и др.) ошибок в процессе реабилитации, а также добиваться наиболее оптимальных для ребенка результатов. Вариативность социально-педагогических технологий подразумевает создание условий для полноценного и всестороннего развития детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на максимально возможном для них уровне [2;10].

Результаты. Республика Татарстан имеет развитую сеть государственных учреждений социального обслуживания, предоставляющих услуги гражданам с ограниченными возможностями здоровья.

В республике функционируют 18 реабилитационных центров, в т.ч. 12 реабилитационных центров для детей и подростков с ограниченными возможностями, 5 центров реабилитации инвалидов и 1 Республиканский центр социальной реабилитации слепых и слабовидящих; 7 социально-реабилитационных отделений при комплексных центрах социального обслуживания населения, 7 негосударственных организаций, оказывающих реабилитационные услуги детям и подросткам с ограниченными возможностями, и 12 негосударственных организаций, оказывающих социальные реабилитационные услуги инвалидам.

За 9 месяцев 2019 года реабилитацию прошли 7 тыс. детей-инвалидов и детей с ОВЗ (4,8 тыс. человек – на базе государственных поставщиков услуг; 2,2 тыс. человек – на базе негосударственных). 718 семей (45% от общего числа семей данной категории), воспитывающих 722 ребенка-инвалида, оформили услуги социального обслуживания на дому.

Основной целью деятельности центров реабилитации инвалидов являются устранение или компенсация функциональной недостаточности у людей с ограниченными возможностями, обеспечение максимальной социальной адаптации и интеграции инвалидов в общество, предоставление профориентационных услуг с целью дальнейшего их трудоустройства [12].

Социальные услуги, которые получают инвалиды в реабилитационных учреждениях республики, - социально-бытовые услуги, социально-медицинские услуги, социально-психологические услуги, социально-педагогические услуги, социально-трудовые услуги, социально-правовые, услуги в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг.

В целях решения проблемы реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями используются социально-педагогические технологии, методики и методы работы, цель которых в максимальной степени развивать, поддерживать и восстанавливать двигательные и функциональные возможности человека, обеспечить его социально-бытовую адаптацию, сориентировать в выборе профессии.

Социально-педагогические технологии, применяемые специалистами и педагогами в реабилитационных организациях социального обслуживания для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, условно можно разделить на три группы:

Первая группа: технологии, связанные с взаимодействием специалистов по реабилитации. Реабилитационная работа детскими реабилитационными центрами строится во взаимодействии с различными органами и организациями. Например, совместно с центрами занятости населения проводятся консультации, круглые столы и встречи с участием общественных организаций и инвалидов, детей-инвалидов по вопросам профориентации (знакомство с профессией, «on-lain» - тестирование) и др.) и дальнейшего трудоустройства.

Специалисты реабилитационных центров тесно работают с организациями сферы здравоохранения. В рамках взаимодействия с лечебными организациями центры реабилитации получают информацию о семьях с детьми-инвалидами, детях с ОВЗ, которым необходима своевременная реабилитационная помощь. Педиатрами и неврологами районных лечебных организаций осуществляется направление таких детей в реабилитационные центры на комплексную реабилитацию. Специалистами центров организуются и проводятся рабочие встречи с врачами-педиатрами детских поликлиник, детскими психиатрами, неврологами по оказанию ранней помощи детям с нарушениями развития.

Центры активно сотрудничают с детскими садами, общеобразовательными организациями, учреждениями дополнительного образования по вопросам получения образования детьми-инвалидами (в рамках заключенных соглашений). С учреждениями дополнительного образования проводятся совместные мастер-классы. Проводятся экскурсии на предприятия, в профессиональные образовательные организации. Работа реабилитационных центров организована по межтерриториальному принципу.

Существенную поддержку оказывает информационный ресурс, созданный в рамках функционирования республиканского ресурсного центра Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан (<http://social-profi.ru/>), который содержит следующие разделы:

- о реабилитационном центре;
- направление деятельности;
- банк технологий;

- проектная деятельность;
- дистанционное обучение;
- старшее поколение.

На сайте расположены ссылки в виде баннеров на:

- сайт Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан;
- перечень профессиональных стандартов в социальной сфере;
- правовой навигатор.

В разделе «Банк технологий» размещен банк инновационных технологий, в котором находятся 228 методических пособий, сборников лучших практик и технологий, рекомендованных для внедрения в деятельность учреждений социального обслуживания.

Все материалы банка технологий находятся в свободном доступе для зарегистрированных специалистов социального обслуживания населения. Большое разнообразие методических разработок позволяет каждому заинтересованному специалисту найти необходимые для работы материалы.

В республике выстроена работа по сохранению семейного окружения детей, в центрах реабилитации для детей и подростков созданы «Школы родительского всеобуча», где родителей обучают основным приемам ухода за ребенком, оказывают психологическое консультирование.

При поступлении детей-инвалидов на реабилитацию реабилитационными центрами создаются в приложении «WhatsApp» группы, где выстраивается общение между родителями и специалистами в части размещения видео уроков, консультаций, рекомендаций и т.п.

Реабилитационным центром для детей с ОВЗ при Благотворительном фонде помощи детям с ограниченными возможностями здоровья «Сила в детях» (гг. Казань, Нижнекамск, Лениногорск) в социальной сети «ВКонтакте» создано сообщество для общения родителей и специалистов по вопросам оказания услуг и качеству их предоставления, расписания посещений и др. В последующем, исходя из вопросов, поступающих от родителей, специалистами организуются консультации.

Министерством труда, занятости и социальной Республики Татарстан с целью обмена информацией планируется в следующем году внедрить опыт создания в социальной сети «ВКонтакте» сообщества для специалистов реабилитационных центров и родителей.

Вторая группа, технологии совершенствования работы реабилитационных центров, в том числе, направленных на социально-бытовую адаптацию, социализацию инвалидов и развитие мотивации к профессиональной ориентации и к трудовой занятости у молодых инвалидов, усиление работы центров реабилитации инвалидов по развитию трудовых навыков у инвалидов, по проведению знакомства с работой предприятий, расположенных на территории района, экскурсий в профессиональные образовательные организации и т.д.

Третья группа, технологии, непосредственно реализуемые в реабилитационных центрах для детей и подростков с ограниченными возможностями, их можно подразделить на технологии, направленные на:

- развитие навыков самообслуживания, например, «Я умею делать сам», социально-бытовое ориентирование, «Маленькие шажки к моей независимости» и т.д.;

- развитие общих способностей, например, Монтессори педагогика, телесно-ориентированная технология, танцевально-двигательная терапия, «Окно в мир познаний», арт-терапия, куклотерапия, изостудия, социокультурная реабилитация, читальный зал в сенсорной комнате и т.д.;

- развитие здорового образа жизни, экологического мышления, например, «Школа безопасности», «Цветущий сад», «Я познаю мир», «Обустройство зимнего сада», «Прикоснись к природе сердцем» и т.д.;

- реабилитационные, например, ранняя помощь, сенсорная интеграция, кондуктивная терапия, АВА-терапия, кинезиотейпирование и т.д.;

- профориентацию, например, профориентационная работа с помощью настольной игры «Проф X», «Мой ориентир», on-line тестирование и т.д.;

- развитие начальных профессиональных навыков, например, проект «Пуговка», «Гончарных дел мастер», фотостудия «Улыбка» и т.д.;

- спортивные игры.

Ниже в таблице 1 приведен фрагмент внедрения технологий, охвата круга участников и основные результаты, полученные в процессе внедрения технологий в реабилитационный процесс.

Таблица 1. - Фрагмент внедрения социально-педагогических технологий

Наименование технологии	Цель, краткое описание	Охват УСОН	Охват			Результаты
			2017	2018	2019	
Технология «Ранняя помощь»	Технология работы с семьями, воспитывающими ребенка раннего возраста (до 3х лет) с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья или находящимся в группе риска. Цели работы: улучшение функционирования ребенка в естественных жизненных ситуациях; повышение качества взаимодействия и отношений ребенка с родителями, другими непосредственно ухаживающими за ребенком лицами, в семье; повышение компетентности родителей и других непосредственно ухаживающих за ребенком лиц в вопросах развития и воспитания ребенка	8 реабилитационных центров для детей и подростков (в Бугульминском, Елабужском, Кукморском, Арском, Бавлинском районах, в городах Набережные Челны, Казань), 4 комплексных центра социального обслуживания населения (в Бугульминском, Лаишевском, Алексеевском, Менделеевском районах, в г. Казани»), 1 территориальный центр социальной помощи семье и детям (Нижекамский м.р.)	55	641	609	Получены следующие результаты: - создана система совместного подхода к решению проблем в развитии и воспитания детей раннего возраста, укрепления их здоровья (физического и психического), профилактики инвалидизации; - созданы условия для повышения компетентности родителей, овладения ими навыками конструктивного общения с ребёнком для дальнейшей его успешной социализации и адаптации в среду сверстников
Сенсорная интеграция	Коррекционные занятия с детьми, направленные на обеспечение возникновения сенсорных импульсов и их контроля, чтобы ребенок самостоятельно и непринужденно формировал необходимые реакции в ответ на сенсорные раздражители. Цель: наладить процесс слаженной совместной работы различных отделов нервной системы, тем	7 реабилитационных центров для детей и подростков (в Бугульминском, Лаишевском, Бавлинском, Елабужском районах, в городах Набережные Челны, Казань), 24 комплексных центрах социального обслуживания населения	1976	3149	1878	Снижение психоэмоционального напряжения, релаксация, коррекция нарушений сенсорной сферы детей. Улучшение и развитие мелкой моторики у детей, динамика в формировании понятий о цвете и форме. Развитие эмоциональной сферы, формирование положительной самооценки, позитивного отношения к себе и окружающим. Положительные отзывы родителей и детей о занятиях

Заключение. Таким образом, можно констатировать, что для эффективной реабилитационной деятельности необходима интеграция всех заинтересованных институтов

общества, обеспечивающая диверсификацию содержания социально-педагогических технологий с опорой на принципы комплексности, своевременности,

комплементарности, вариативности, а также с учетом необходимости ранней реабилитации, и ее непрерывности в течение всей жизни.

Ранняя реализация социально-педагогических технологий позволяет получить социально значимый эффект в реабилитационных организациях социального обслуживания для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья по реабилитации, заключающийся в достижение максимально

возможной самостоятельности ребенка в его действиях, развитии навыков, способствующих повышению качества жизни ребенка и его семьи, подборе индивидуально каждому ребенку способа коммуникации, подходящего именно ему, развитии навыков коммуникации в условиях группы и на индивидуальных занятиях, в консультировании родителей по вопросам поддержания выбранной системы в условиях вне центра.

Литература:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Л.И. Акатов. - М.: ВЛАДОС, 2003. - 368 с.
2. Алехина С.В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России [Электронный ресурс] / С.В. Алехина // Развитие современного образования: теория, методика и практика. - 2015. - № 3. - С. 10-15. – Режим доступа: http://www.indu-siveedu.ru/content/File/alehina/raboty/alehina_s_v_sovremennye_tendencii_razvitiya_inklyuzivnogo_obrazovaniya_v_rossii.pdf
3. Блинков Ю.А., Губарев Е.М., Черных А.М. Основы формирования полноценной жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями / Ю.А. Блинков, Е.М. Губарев, А.М. Черных. - Курск: Изд-во КГМУ, 1999.
4. Болдина М.А., Деева Е.В. Технологии социальной работы с детьми-инвалидами [Электронный ресурс] / М.А. Болдина, Е.В. Деева // Социально-экономические явления и процессы. - 2013. - № 11(57). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/artide/n/tehnologii-sotsialnoy-raboty-s-detmi-invalidami>
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии: учебник для вузов / Л.С. Выготский. - СПб.: Лань, 2003. - 656 с.
6. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д.В. Зайцев. - Саратов: Изд-во «Научная книга», 2003. - 255 с.

7. Казакова Л.А. Вариативность социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья Известия Самарского научного центра Российской академии наук / Л.А. Казакова. – 2011. – Т. 13. - № 2 (5). - С. 1071-1077.
8. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2010. - № 1. - С. 3-10.
9. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги / Д. Митчелл; ред. Н. Борисова. - М.: РООИ «Перспектива», 2011. - 139 с.
10. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А.В. Мудрик. - М.: 2005.
11. Николаев О.Ю. Применение принципа комплементарности в педагогической деятельности / О.Ю. Николаев // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. – 2017. - С. 30-37.
12. Постановление КМ РТ от 23 декабря 2013 г. N 1023 "Об утверждении государственной программы "Социальная поддержка граждан Республики Татарстан" на 2014-2021 годы".
13. Юзефовичус Т.А. Идея комплементарности в педагогике / Т.А. Юзефовичус // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. - 2015. - № 2. - С. 39-46.
14. Комсомольская правда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kp.ru/guide/meditsinskaja-reabilitatsija-invalidov.html>

References:

1. Akatov L.I. Sotsial'naya reabilitatsiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Psikhologicheskiye osnovy: ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zaved. / L.I. Akatov. - M.: VLADOS, 2003. - 368 p.
2. Alekhina S.V. Sovremennyye tendentsii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii [Elektronnyy resurs] / S.V. Alekhina // Razvitiye sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i praktika. - 2015. - № 3. - P. 10-15. – Rezhim dostupa: http://www.indu-siveedu.ru/content/File/alehina/raboty/alehina_s_v_sovremennye_tendencii_razvitiya_inklyuzivnogo_obrazovaniya_v_rossii.pdf

3. Blinkov YU.A., Gubarev Ye.M., Chernykh A.M. Osnovy formirovaniya polnotsennoy zhiznedeyatel'nosti detey s ogranichennymi vozmozhnostyami / YU.A. Blinkov, Ye.M. Gubarev, A.M. Chernykh. - Kursk: Izd-vo KGMU, 1999.
4. Boldina M.A., Deyeva Ye.V. Tekhnologii sotsial'noy raboty s det'mi-invalidami [Elektronnyy resurs] / M.A. Boldina, Ye.V. Deyeva // Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy. - 2013. - № 11(57). – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/artide/n/tehnologii-sotsialnoy-raboty-s-detmi-invalidami>
5. Vygotskiy L.S. Osnovy defektologii: uchebnik dlya vuzov / L.S. Vygotskiy. - SPb.: Lan', 2003. - 656 p.

6. Zaytsev D.V. Sotsial'naya integratsiya detey-invalidov v sovremennoy Rossii / D.V. Zaytsev. - Saratov: Izd-vo «Nauchnaya kniga», 2003. - 255 p.

7. Kazakova L.A. Variativnost' sotsial'nogo vospitaniya detey i podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk / L.A. Kazakova. – 2011. – T. 13. - № 2 (5). - P. 1071-1077.

8. Malofeyev N.N. Inklyuzivnoye obrazovaniye v kontekste sovremennoy sotsial'noy politiki / N.N. Malofeyev // Vospitaniye i obucheniye detey s narusheniyami razvitiya. - 2010. - № 1. - P. 3-10.

9. Mitchell D. Effektivnyye pedagogicheskiye tekhnologii spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya. Glavy iz knigi / D. Mitchell; red. N. Borisova. - M.: ROOI «Perspektiva», 2011. - 139 p.

10. Mudrik A.V. Sotsial'naya pedagogika: ucheb. dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / A.V. Mudrik. - M.: 2005.

11. Nikolayev O.YU. Primeneniye printsipa komplementarnosti v pedagogicheskoy deyatel'nosti / O.YU. Nikolayev // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. Filologiya. Filosofiya. – 2017. - P. 30-37.

12. Postanovleniye KM RT ot 23 dekabrya 2013 g. N 1023 "Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy "Sotsial'naya podderzhka grazhdan Respubliki Tatarstan" na 2014-2021 gody".

13. YUzefavichus T.A. Ideya komplementarnosti v pedagogike / T.A. YUzefavichus // Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika. - 2015. - № 2. - P. 39-46.

14. Komsomol'skaya pravda [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.kp.ru/guide/meditsinskaja-reabilitatsija-invalidov.html>

22.00.04 - Социальная структура, социальные институты и процессы



УДК 316.3

**Качество социального капитала как фактор развития
института замещающей семьи**

**The quality of social capital as a factor in the development
of the institution of a foster family**

Панченко О.Л., Казанский (Приволжский) федеральный университет, kadri@bk.ru

Panchenko O., Kazan (Volga-region) Federal University, kadri@bk.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.040

Ключевые слова: социальный капитал, социальный институт, социология семьи, замещающая семья, доверие, солидарность, коммуникативный подход, институциональный подход.

Keywords: social capital, social institution, family sociology, foster family, trust, solidarity, communicative approach, institutional approach.

Аннотация. Актуальность исследования состоит в наличии проблем в развитии института замещающей семьи в современном российском обществе и регионе. Цель статьи заключается в определении влияния качества социального капитала на формирование институционального общественного порядка, на примере института замещающей семьи. Автором проведен поиск эмпирических индикаторов, на основе которых возможно сделать заключение о характере влияния социального капитала. Основой изучения данной научной проблемы послужили институциональный и коммуникативный подходы. Автором использованы методы: теоретические - теоретико-методологический анализ; эмпирические: методы глубинных интервью, экспертного опроса, массового опроса; аналитические: деоперационализация эмпирических результатов исследования, факторный анализ. Выявлено, что каждый из выделенных признаков (индикаторов) имеет положительный потенциал влияния на развитие замещающей семьи как социального института. В современном региональном социуме уровень доверия, солидарности, теснота социальных связей остаются пока проблемным полем. В исследовании сделано заключение о том, что качество социального капитала сдерживает развитие института замещающей семьи, поскольку не развиты его ключевые признаки – доверие, солидарность; остается низкой теснота социальных связей. Статья предназначена для исследователей социальных проблем институционализации общества, а также для исследователей проблем российской семьи в рамках социологии и широкого спектра социальных наук.

Abstract. The relevance of the study lies in the presence of problems in the development of the institution of a foster family in modern Russian society and in the region. The purpose of the article is to determine the influence of the quality of social capital on the formation of institutional public order. This influence is studied on the example of the institution of a foster family. The author conducted a search for empirical indicators. Based on these indicators, it is possible to draw a conclusion about the nature of the influence of social capital. Institutional and communicative approaches served as the basis for studying the scientific problem. The author used the following methods: theoretical and methodological analysis. Empirical methods: in-depth interviews, expert interviews, mass interviews. Analytical methods: deoperationalization of empirical research results, factor analysis. It was revealed that each of the identified signs (indicators) has a positive potential for influence on the development of a foster family as a social institution. At the same time, in modern regional society, the level of trust, solidarity and the tightness of social ties remains a problem field. The study concluded that the quality of social capital restrains the development of the institution of a foster family. This is due to the fact that its key features are not developed - trust, solidarity, the tightness of social ties remains low. The article is intended for researchers of social problems of institutionalization of society, as well as for researchers of the problems of the Russian family in the framework of sociology and a wide range of social sciences.

Введение. Социальный капитал сегодня рассматривается как один из детерминирующих факторов развития социального пространства. В рамках настоящей статьи ставится цель

проследить влияние качества социального капитала на уровень развития общества и формирование его институционального порядка, на примере института замещающей семьи. Для

этого ведется поиск эмпирических индикаторов, на основе которых возможно сделать заключение о характере влияния социального капитала.

Исследуемая проблема находится в рамках социологии семьи как теории среднего уровня. В свою очередь, к изучению проблемы может быть применен полипарадигмальный подход, что обусловлено следующими обстоятельствами.

Во-первых, проблема влияния качества социального капитала на институциональное развитие определенных сфер социума предполагает теоретическую интерпретацию и операционализацию понятия «социальный капитал». Основой изучения данной научной проблемы служат ценностный и коммуникативный подходы. Во-вторых, проблема развития замещающей семьи предполагает использование институционального подхода. В-третьих, мы предполагаем, что изучение данной проблемы может быть вписано в парадигму рисков. Неадекватное развитие социального института приводит к развитию различного рода рисков.

Исследование социального капитала в современной социологии производится, чаще всего, в рамках социально-экономического подхода [4], включая и труды отечественных исследователей [3]. Среди наших более ранних работ также есть те, которые затрагивают данную проблему [7]. В рамках экономической социологии содержание понятия «качество социального капитала» не может быть исчерпывающим, поскольку последнее обладает ярко выраженным социальным эффектом.

Исследования в области развития замещающей семьи как нового в России социального института достаточно активно ведутся в последние годы. Прежде всего, рассматриваются вопросы устойчивости данного социального института, социальной эффективности его развития [5;6], а также его взаимодействия с другими социальными институтами, общественные представления о замещающей семье [10].

Изучению статуса замещающей семьи посвящены монографические работы [9;2;11], данная проблематика исследована и в более ранних авторских работах [8].

Непосредственно проблема социального капитала в изучении института замещающей семьи не ставилась, но имеет важное значение для изучения проблем гражданского общества, поскольку только с его развитием, в условиях социального доверия и солидарности институт замещающей семьи может полноценно функционировать.

Методология исследования. Исследование проблем замещающей семьи базируется на институциональном и коммуникативном подходах. Возможность их интеграции представлена в трудах Э. Гидденса [1]. Применительно к замещающей семье как социальному институту данная теория может быть интерпретирована как коммуникативные практики, изменяющие структуру семьи и придающие ей новые черты в порядке институционализации. Таким образом, проблема исследуется в полипарадигмальном поле.

При подготовке материалов статьи использованы данные исследований, проведенных в рамках проекта «Модель прогноза успешного развития замещающей семьи», реализованного в соответствии с распоряжением Президента РФ от 5 апреля 2016 г. № 68-рп «Об обеспечении в 2016 году государственной поддержки ННО, участвующих в развитии институтов гражданского общества и реализующих социально значимые проекты и проекты в сфере защиты прав и свобод человека и гражданина» и при финансовой поддержке Общественной организации «Союз женщин России». Исследование качественными методами проведено автором при поддержке УВО «Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань). Проведение массового опроса обеспечено средствами Министерства образования и науки Республики Татарстан. Разработка программы исследования и инструментария – авторская; обработка данных, анализ данных – выполнены лично автором. Локализация исследования – Республика Татарстан в разрезе районов и поселений. Период обследования – февраль-май 2017 года.

В ходе полевого исследования использованы методы:

1) глубинные интервью (n=32). *Целевая группа:* члены замещающих семей. *Генеральная совокупность* представлена замещающими семьями в Республике Татарстан;

2) интервью с экспертами (n=18). В качестве экспертов привлечены руководители Министерства образования и науки РТ, а также подведомственных ему организаций, представители органов опеки и попечительства, образовательных организаций, некоммерческих организаций, работающие с замещающими семьями, включая клубы приемных семей;

3) массовый (сплошной) опрос приемных (как одной из разновидностей замещающих) семей в республике (n=1258). Охват приемных семей по республике составил 96%. Данные обработаны в программе SPSS 22,0.

При описании результатов исследований оригинальные высказывания респондентов приведены в кавычках и выделены курсивом. Принятые в тексте условные обозначения: «И» - интервьюер, «Р» - респондент. С целью соблюдения анонимности исследования все имена в тексте изменены, совпадения случайны.

Результаты исследования. Алгоритм исследования роли качества социального капитала в развитии социального института, на примере института замещающей семьи, начальным этапом обозначает нахождение валидных эмпирических признаков. К таковым можно отнести:

- уровень социального доверия в сфере развития замещающей семьи;
- теснота социальных связей в развитии социального института замещающей семьи;
- общепризнанность норм и правил (уровень солидарности).

«Уровень доверия» определяется через роль ближайшего и внешнего социального окружения в развитии замещающей семьи.

Роль ближайшего социального окружения: кровные дети и родственники.

Эксперты отмечают, что адаптация ребенка в приемной семье происходит тем более успешно и благополучно, чем в большей степени его принимают кровные дети в этой семье. Между тем, это – довольно болезненный момент принятия, и далеко не всем семьям удается его удачно преодолеть: *«Бывали столкновения с кровными детьми... У кровного ребенка произошла смена деятельности, учебная, а не игровая, определение своего пространства...»* (эксперт-психолог детского дома).

Успешная адаптация ребенка в семье, и дальнейшее развитие приемной семьи обусловлены эмоциональным и рациональным принятием ребенка (детей) ближайшими родственниками – мужем, кровными родственниками. Опыт исследования показал, что, чем в большей степени такое принятие выражено, тем успешнее траектория развития приемной семьи и ребенка.

Более половины семей (59%) отметили, что родственники их полностью поддержали при приеме ребенка в семью; 23% указали, что в основном поддержали, но были и сомнения. Остальные семьи констатировали недостаток понимания со стороны ближайшего окружения: у 7% семей родственники промолчали, у 3% - даже осудили.

Отсутствие эмоционального принятия приемных детей со стороны ближайших родственников определенно выступает фактором

риска и провоцирует потенциальный конфликт в семьях. Отдельные родительницы отмечают наличие по данной причине разрыва в отношениях с супругом.

Роль внешнего социального окружения: взаимодействие со школой.

Роль школы в развитии института замещающей семьи экспертами оценена неоднозначно. С одной стороны, педагоги не вполне лояльно относятся к приемным детям. С другой стороны, если приемный статус ребенка остается скрытым, то такой ребенок скорее принимается в круг сверстников и легче проходит адаптацию.

В отношении посещения образовательных учреждений почти половина опрошенных отметила, что не ощущает никакого «особого» отношения к своим детям со стороны педагогов. Остальные отмечают определенное внимание со стороны педагогов. Таким образом, со стороны педагогических работников действительно имеется определенное «особое» отношение к детям из замещающих семей.

Роль внешнего социального окружения: отношение окружающих.

Большинство приемных родителей фиксируют, что замечают «особое» отношение к себе со стороны окружающих – соседей, знакомых, друзей. Чаще всего, это выражается в стремлении помочь им (30%), а также в проявляемом интересе и любопытстве (21%). 8% родителей отметили, что окружающие дают им ненужные советы. 38% отметили, что никакого особого отношения к себе и своей семье не замечали. Отмечается, что присутствует негативизм восприятия окружающими (соседями, родственниками), с точки зрения причин принятия в семью: *«Соседи обсуждают: Зачем вы берете? Лишние проблемы вам...»* (психолог службы сопровождения).

Чем более в определенном поселении повторяется опыт приема детей в семью, тем в большей степени у окружающих вырабатывается нейтральное отношение к ним, привыкание.

Следующий признак - «теснота социальных связей» фиксируется через показатели развития социальных сообществ, социального взаимодействия между субъектами, участвующими в развитии института замещающей семьи.

В целом, наиболее эффективной формой взаимодействия приемных семей по самым различным вопросам, а также обмена опытом выступает формирование социальных сообществ.

Включенность в профессиональные сообщества (в качестве которых могут считаться

также и сообщества приемных семей) выступает важным фактором адаптации семей и обмена опытом, то есть, по сути, предупреждает возможные риски. По результатам исследования более 40% постоянно общаются с другими приемными семьями в их районе, еще 29% - общаются изредка. Остальные исключены из процесса взаимодействия с сообществом приемных родителей (25%).

Уровень включенности в виртуальные сообщества приемных родителей пока не является высоким: лишь четверть из них состоит в них (группы «ВКонтакте», WhatsApp и другие).

Заключение. В исследовании сделан вывод о сдерживающей функции социального капитала в развитии института замещающей семьи, в современном региональном обществе. Это фиксируется через выделенные индикаторы: «уровень доверия»; теснота социальных связей, уровень солидарности акторов социального пространства, участвующих в развитии института замещающей семьи. Так, роль ближайшего и внешнего социального окружения является неоднозначной: с одной стороны, именно ближайшее социальное окружение в наибольшей степени влияет на процесс развития замещающей семьи. При наличии принятия со стороны кровных детей и ближайших родственников адаптация приемного ребенка проходит более успешно, сохраняется и комфортная обстановка для всей семьи. В противном случаекратно возрастает риск вторичного возврата ребенка.

Другой индикатор - «теснота социальных связей» позволил заключить следующее. Взаимосвязь школы и семьи выступает фактором, укрепляющим семью, но в настоящий период выражена недостаточно. Не приходится говорить о высокой степени развития социального предпринимательства и волонтерства по отношению к членам замещающих семей. Наиболее успешной формой социального взаимодействия является клуб приемных семей; имеющиеся положительные практики нуждаются в широкой трансляции по всей территории региона.

Следующий признак качества социального капитала – «общепризнанность норм и правил (уровень солидарности)» позволил заключить, что недостаточно синхронное понимание проблемы со стороны семей и школы, приемных детей и их сверстников не позволяет выработать одинаковое видение ситуации и способствовать совместному решению проблем.

Несмотря на имеющиеся резервы в развитии института замещающей семьи через повышение качества социального капитала, можно отметить наличие ряда прогрессивных тенденций, позволяющих заключить, что процесс институционализации замещающей семьи в региональном аспекте активно происходит.

Автор выражает благодарность Общественной организации «Союзу женщин России», Министерству образования и науки Республики Татарстан.

Литература:

1. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуры [Электронный ресурс] / Э. Гидденс. - М.: Академический проект, 2003. – Режим доступа: http://yanko.lib.ru/books/sociology/giddens-ustroen_objestva-a.htm
2. Институт приемной семьи: опыт комплексного исследования [Электронный ресурс]; под ред. Н.М. Байкова, Ю.В. Березутского. - Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2008. - 93 с. – Режим доступа: https://prepod.nspu.ru/pluginfile.php/42483/mod_resource/content/0/Soprovozhdenie_priemnoi_semi.pdf
3. Козырева П.М. Доверие и его ресурсы в современной России [Электронный ресурс] / П.М. Козырева. - М.: Институт социологии РАН, 2011. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18786266>
4. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий [Электронный ресурс] / Дж. Коулман // Общественные науки и современность. - 2001. - № 3. - С. 122-139. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/217/076/1232/011kOULMAN.pdf>

5. Махнач А.В. Характеристики состава замещающей семьи и ее жизнеспособность [Электронный ресурс] / А.В. Махнач // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2019. - Т. 25. - № 2. - С. 46-51. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38586699>
6. Новоселова Т.А. Замещающие семьи: проблема устойчивости [Электронный ресурс] / Т.А. Новоселова // Право и государство: теория и практика. - 2019. - № 5(173). - С. 18-20. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39131692>
7. Панченко О.Л. Качество социального капитала региона как фактор развития гражданского общества (на примере некоммерческого сектора) [Электронный ресурс] / О.Л. Панченко // Регионология. - 2019. - Т. 27. - № 1. - С. 156-173. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37116250>
8. Панченко О.Л. Социализация детей из приемных семей: инклюзивный аспект [Электронный ресурс] / О.Л. Панченко // СОТИС. - 2017. - № 4. - С. 45-57. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32398928>

9. Семья Г.В. Политика деинституционализации учреждений интернатного типа [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: <http://www.asi.org.ru/ASI3/main.nsf/0/590531EC5D83E98FC3257098004263A0>

10. Смак Т.С. Замещающая семья в общественном мнении [Электронный ресурс] / Т.С.

Смак // Социология. - 2018. - № 3. - С. 285-290. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36998860>

11. Сопровождение социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: региональный опыт: Монография / М.Н. Бородаева и др.; под общей редакцией Г.И. Симоновой. - Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2015. - 185 с.

References:

1. Giddens E. Ustroenie obshhestva: Oчерk teorii strukturacii [E`lektronny`j resurs] / E`. Giddens. - M.: Akademicheskij projekt, 2003. – Rezhim dostupa: http://yanko.lib.ru/books/sociology/giddens-ustroen_objestva-a.htm

2. Institut priemnoj sem`i: opyt` kompleksnogo issledovaniya [E`lektronny`j resurs]; pod red. N.M. Bajkova, Yu.V. Berezutskogo. - Xabarovsk: Izd-vo DVAGS, 2008. - 93 p. – Rezhim dostupa: https://prepod.nspu.ru/pluginfile.php/42483/mod_resource/content/0/Soprovozhdenie_priemnoi_semi.pdf

3. Kozy`reva P.M. Doverie i ego resursy` v sovremennoj Rossii [E`lektronny`j resurs] / P.M. Kozy`reva. - M.: Institut sociologii RAN, 2011. – Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18786266>

4. Koulman Dzh. Kapital social`ny`j i chelovecheskij [E`lektronny`j resurs] / Dzh. Koulman // Obshhestvenny`e nauki i sovremennost`. - 2001. - № 3. - P. 122-139. – Rezhim dostupa: <http://ecsocman.hse.ru/data/217/076/1232/011kOULMAN.pdf>

5. Maxnach A.V. Xarakteristiki sostava zameshchayushhej sem`i i ee zhiznesposobnost` [E`lektronny`j resurs] / A.V. Maxnach // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika. - 2019. - T. 25. - № 2. - P. 46-51. – Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38586699>

6. Novoselova T.A. Zameshchayushhie sem`i: problema ustojchivosti [E`lektronny`j resurs] / T.A. Novoselova // Pravo i gosudarstvo: teoriya i praktika. - 2019. - № 5(173). - P. 18-20. – Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39131692>

7. Panchenko O.L. Kachestvo social`nogo kapitala regiona kak faktor razvitiya grazhdanskogo obshhestva (na primere nekommercheskogo sektora) [E`lektronny`j resurs] / O.L. Panchenko // Regionologiya. - 2019. - T. 27. - № 1. - P. 156-173. – Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37116250>

8. Panchenko O.L. Socializaciya detej iz priemny`x semej: inklyuzivny`j aspekt [E`lektronny`j resurs] / O.L. Panchenko // SOTIS. - 2017. - № 4. - P. 45-57. – Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32398928>

9. Sem`ya G.V. Politika deinstucionalizacii uchrezhdenij internatnogo tipa [E`lektronny`j resurs]. – 2005. – Rezhim dostupa: <http://www.asi.org.ru/ASI3/main.nsf/0/590531EC5D83E98FC3257098004263A0>

10. Смак Т.С. Zameshchayushhaya sem`ya v obshhestvennom mnenii [E`lektronny`j resurs] / T.S. Смак // Sociologiya. - 2018. - № 3. - P. 285-290. – Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36998860>

11. Soprovozhdenie social`noj adaptacii detej-sirot i detej, ostavshixsya bez popecheniya roditelej: regional`ny`j opyt`: Monografiya / M.N. Borodataya i dr.; pod obshhej redakciej G.I. Simonovoj. - Kirov: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2015. - 185 p.

22.00.04 - Социальная структура, социальные институты и процессы



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, № 1 (138)

Официальный сайт: <http://kp-journal.ru/>

E-mail: kpj07@mail.ru

Подписан в печать 28.02.2020 г.
Отпечатан с оригинал-макета.