

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

---

*Kazan Pedagogical Journal*

**2021, № 5**

# KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2021, № 5 (148)

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

## *Founders:*

**Institute of pedagogy, psychology and social problems**

## *EDITORIAL:*

### **Head editor:**

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

### **Deputy editor:**

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

S. Khusainova, doctor of psychological sciences

### **Editor and translator:**

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

T. Zabelina

## *BOARD:*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**T. Temirov**, doctor of psychological sciences, professor (Russia)

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

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

**A. Shaidullina**, doctor of pedagogic sciences (Russia)

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

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

**A. Tadić**, PhD in Pedagogy (Serbiya)

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

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

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

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

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

*E-mail:* [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru). Official site: <http://kp-journal.ru>

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

When quoting a reference to the journal is obligatory.

# КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2021, № 5 (148)

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

**Учредитель:**

**ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»**

**РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:**

**Главный редактор:**

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

**Зам. главного редактора:**

Камалеева А.Р., доктор педагогических наук, доцент

Хусаинова С.В., доктор психологических наук

**Редактор, переводчик:**

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Забелина Т.Г.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Темиров Таймураз Владимирович**, д.псих.н., профессор (Москва, Россия)

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

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

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

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

**Де Жонг, Франк**, доктор психологических наук, профессор, профессор Образования (Нидерланды)

**Тадик, Александр**, доктор педагогических наук (Сербия)

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

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

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

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

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

E-mail: [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru). Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

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

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

#### Управление образованием

<b>Олейникова О.Н., Муравьева А.А.</b> УНИВЕРСИТЕТ КАК ДВИГАТЕЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ	7
<b>Пастухова Л.С., Каймаразова А.К., Турлакова О.Е.</b> «ТРЕТЬЯ МИССИЯ» УНИВЕРСИТЕТА: НОВЫЙ ВЕКТОР СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ	17
<b>Шевченко Н.Н., Шевченко В.И.</b> К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	27
<b>Шапошникова Т.Л., Трунова Е.А., Косачев Я.В., Тавадян А.Ю.</b> КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ ИНДИВИДА К ДАЛЬНЕЙШЕМУ ОБУЧЕНИЮ	37
<b>Вязанкова В.В., Егорова А.Ю., Геращенко А.М.</b> ДИНАМИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	45
<b>Прокофьева Е.Н.</b> ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭКОСИСТЕМ	53
<b>Хайруллина Э.Р.</b> АНАЛИЗ ПРЕИМУЩЕСТВ И ДОСТОИНСТВ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	60
<b>Макарова В.В.</b> ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ	67

#### Подготовка педагогов

<b>Селиванова Е.А.</b> РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦИФРОВОМ ЭТИКЕТЕ У СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА КАК ФАКТОРА ГОТОВНОСТИ К ОБМЕНУ ЗНАНИЯМИ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ	74
<b>Забелина Т.Г.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КАРЬЕРНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В ВЫСОКОРЕЙТИНГОВЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ ЕВРОПЫ	81
<b>Кожанов И.В., Коршунова Н.М.</b> МОДЕЛЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	88

#### Педагогика высшей школы

<b>Щипанова Д.Е., Куприянов Р.В., Андреева И.Н.</b> ЕВРОПЕЙСКИЕ ПРАКТИКИ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ КУРСОВ ДЛЯ АСПИРАНТОВ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ)	95
<b>Чекалева Н.В., Ширококов С.Н., Лоренц В.В.</b> ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	105
<b>Карстина С.Г.</b> РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	112
<b>Антифеева Е.Л.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В КУРСЕ ФИЗИКИ. МАНИПУЛЯТИВНАЯ И ДИАЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИИ	119
<b>Авилова В.В.</b> ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «КОММЕРЦИАЛИЗАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ» В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ БУДУЩЕГО	125

<b>Гирфанова Е.Ю.</b> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ И РАБОТОДАТЕЛЕЙ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ФИНАНСОВЫХ МЕНЕДЖЕРОВ	132
<b>Вершинина Т.С., Кочева О.Л.</b> ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВУЗЕ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ	140
<b>Гейхман Л.К., Демидова Е.В.</b> СИНЕРГИЯ ЯЗЫКОВОГО И ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМАНДНЫЙ ПРОЕКТ КАК ФОРМИРУЮЩЕ-ОЦЕНИВАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ	147
<b>Комовская Е.В.</b> ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ ВОЕННОСЛУЖАЩИМ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	158
<b>Кондратьева И.Г., Фахрутдинова А.В.</b> РАБОТА СТУДЕНТОВ С ИНОЯЗЫЧНЫМИ ТЕКСТАМИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	164
<b>Игнатъева Р.М.</b> АНГЛОЯЗЫЧНАЯ СРЕДА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: ОСОБЕННОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ И РИСКИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ	169
<b>Ямбаева Н.В.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	174

### **Общее образование**

<b>Державина В.В., Масалимова А.Р.</b> ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ НАСТАВНИЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	180
<b>Протасова Н.В.</b> РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПОЛИПРЕДМЕТНОМ ОБУЧЕНИИ	187

### **История образования**

<b>Исхакова Р.Р.</b> ГОРОДСКИЕ УЧИЛИЩА И УЧИТЕЛЬСКИЕ ИНСТИТУТЫ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ: ОТ ПРОЕКТА ДО РЕАЛИЗАЦИИ	193
---	-----

## **ПСИХОЛОГИЯ**

### **Педагогическая психология**

<b>Корецкая И.А., Мамчур П.В.</b> ВЛИЯНИЕ ВНЕШКОЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ НА АДАПТАЦИЮ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	199
<b>Маковец Л.А., Савченко В.В.</b> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСТОРИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	205
<b>Минахметова А.З., Шатунова О.В.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КЛАССА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ: ДИАГНОСТИКА ОЦЕНКИ И ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ	210
<b>Славутская Е.В., Владимирова О.Н.</b> ИЕРАРХИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ, ОБУЧАЮЩЕЙСЯ В КОЛЛЕДЖЕ	216
<b>Чаткина С.Н., Варданян Ю.В., Бородастова Ю.В.</b> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В РАБОТЕ С ТРЕВОЖНЫМИ ПОДРОСТКАМИ	223
<b>Синкевич И.А., Тучкова Т.В.</b> ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ НА ПЕРЕЖИВАНИЕ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА В РАННЕЙ ЮНОСТИ	230

**Волгуснова Е.А.** ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ И СВОЙСТВ ХАРАКТЕРА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ) 239

**Соловей Л.Б., Беленкова Л.Ю.** ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА 247

### **Общая психология**

**Веракса Н.Е., Сухих В.Л.** ИГРА И ПРОБЛЕМА ЕДИНСТВА АФФЕКТА И ИНТЕЛЛЕКТА 253

**Смахтина Т.А., Кубекова А.С.** ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ И МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ 261

### **Психология безопасности**

**Ничипоренко Н.П.** СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ НЕКОТОРЫХ АСПЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ГРУППЫ РИСКА 267

**Фурси Л.Ф., Кубекова А.С., Сергеева М.А.** СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У ОСУЖДЕННЫХ СЛЕДСТВЕННОГО ИЗОЛЯТОРА 274

### **СОЦИОЛОГИЯ**

**Алексеев С.А., Федорова В.А., Сафина Г.Р.** ДИНАМИКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ Г. КАЗАНИ КАЧЕСТВОМ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ 280

**Бистяйкина Д.А., Касаркина Е.Н., Соловьева Т.В.** ХАРАКТЕРИСТИКА И СТЕРЕОТИПЫ ТЕНЕВОЙ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРЫ 287

**Бекиш Е.Т., Сардарова Э.А., Оразбаков А.Ж., Шукенова К.С.** ВКЛАД КАЗАХСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА XIX–XX ВЕКАХ 293

**Информация**..... 302

## ПЕДАГОГИКА

### Управление образованием

УДК 378

#### Университет как двигатель социальных инноваций

#### University as driver of social innovations

**Олейникова О.Н.**, Национальный офис Erasmus+ в России, Moscow, Russia, [info@erasmusplusinrussia.ru](mailto:info@erasmusplusinrussia.ru)

**Муравьева А.А.**, Национальный офис Erasmus+ в России, Moscow, Russia, [info@erasmusplusinrussia.ru](mailto:info@erasmusplusinrussia.ru)

**Oleynikova O.**, Erasmus + National Office in Russia, Moscow, Russia, [info@erasmusplusinrussia.ru](mailto:info@erasmusplusinrussia.ru)

**Muravyeva A.**, Erasmus + National Office in Russia, Moscow, Russia, [info@erasmusplusinrussia.ru](mailto:info@erasmusplusinrussia.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.001

**Ключевые слова:** третья миссия, социальная инновация, стратегия развития, общественные подсистемы, сотрудничество, акторы, агентность.

**Keywords:** third mission, social innovation, development strategy, subsystems of society, cooperation, actors, agency.

**Аннотация.** Актуальность обусловлена переосмыслением роли и места университетов в обществе в условиях непредсказуемых изменений. Пересмотр традиционных функций приводит к размыванию четких границ между различными подсистемами общества и к возникновению смешанной функциональности, выход из традиционной узко дисциплинарной парадигмы. Цель статьи состоит в рассмотрении социальных инноваций как ключевой формы актуализации третьей миссии университетов. Рассматривая социальные инновации в вузе в качестве производной функции от его двух изначальных функций образования и проведения научных исследований, авторы определяют их системные параметры, формирующие идентичность и отличающих их от социальных инноваций в других сферах. Авторами также обобщены имеющиеся в международной практике классификации социальных инноваций и их применимость для категоризации социальных инноваций в университетах, а также сформулированы предложения по проектированию и реализации социальных инноваций в вузе, критерии оценки их эффективности. В рамках предлагаемой авторами концепции приведены примеры социальных инноваций в российских вузах. Методы исследования находятся в рамках сравнительно-аналитической парадигмы и включают в себя методы качественного контент-анализа и элементы социального проектирования. Научная новизна состоит в выделении социальных инноваций в университетах в отдельную категорию активностей в рамках третьей миссии университетов. Выявленные характеристики социальных инноваций применительно к высшей школе выделяют их из общего многообразия форм социальных инноваций, формируя их идентичность. Важность предлагаемой концепции социальных инноваций на уровне университетов состоит в их вкладе в усиление двух других традиционных миссий высшей школы и их диверсификации в интересах укрепления позиционирования вузов в условиях цифровизации и общей неопределенности общественного развития, приводящей к переосмыслению функций традиционных социальных институтов. Результаты исследования вносят вклад в совершенствование стратегии развития университета и имеют важное прикладное значение для модернизации программ профессионального развития преподавателей и административного персонала вузов.

**Abstract.** The relevance is due to the rethinking of the role and place of universities in society in the face of unpredictable changes. The rethinking of traditional functions leads to the blurring of clear boundaries between various subsystems of society, and therefore to the emergence of a kind of mixed functionality, a way out of the traditional narrowly disciplinary paradigm. The aim of the article is to explore social innovations as a culmination of the actualization by the universities of their third mission. From the perspective of social innovations at universities as

*a derivative of their two traditional functions of delivering education and performing research, the authors identify their systems parameters that form their identity and distinguish them from social innovations in other spheres. Internationally recognized classifications of social innovations are explored as well as their applicability to categorizing university social innovations. The authors put forward proposals for designing and implementation of university social innovations, criteria for assessment of their impact. To illustrate the developed concept, the authors present examples of social innovations observed at Russian universities that meet the identified characteristics. Research methods belong to the comparative analytic paradigm and include methods of quality content-analysis and elements of social engineering. Scientific novelty is in the identification of university social innovations as a separate category of activities within the landscape of the third mission of the universities that distinguish them from the multitude of traditional activities in the field of social innovations. The identified properties of social innovations as applied to higher education crystallize their identity in the overall spectrum of social innovations. The relevance of the proposed concept is in their impact on strengthening and diversification of the two other traditional functions of higher education, to consolidate the standing of universities in society in the context of digitalization and of the growing uncertainty of societal development that result in re-thinking the functions of traditional institutes of society. The practical relevance is in the possibility to apply the proposed concept to enhance the development strategy and practices of universities. The material of the article can be used to modernize the professional development courses for university teachers and administrators.*

*Введение.* В настоящее время под влиянием факторов внешней среды происходит определенное переосмысление роли и места университетов в обществе. В условиях роста непредсказуемости общественного развития и в связи с необходимостью противостояния исторической турбулентности в интересах устойчивости происходит переосмысление традиционных функций различных подсистем общества, в том числе и высшего образования. Переосмысление традиционных функций приводит к размыванию четких границ между ними и к возникновению своего рода смешанной функциональности.

Такой выход из традиционной узко дисциплинарной парадигмы во многом обусловлен цифровизацией, которая проникла во все сферы общества, включая высшее образование, и вызвала к жизни, в том числе, такие новые тренды, как усиление третьей миссии университетов и их роли как инициаторов и драйверов социальных инноваций [1].

В настоящей статье предметом исследования являются системообразующие характеристики социальных инноваций в преломлении к высшей школе, а также онтология становления новой роли вузов как драйверов социальных инноваций. Согласно гипотезе авторов, социальные инновации на уровне вузов являются с одной стороны – производной функцией третьей миссии университетов, а с другой – кульминацией системной актуализации этой миссии. В обосновании гипотезы приведены примеры соответствующей практики, сформированные в рамках проектов программы Эрасмус+.

Авторы утверждают, что «кристаллизация» социальных инноваций как кульминации третьей миссии возможна при наличии в вузе четко сформулированной и реализуемой

предпринимательской стратегии в рамках расширения функциональности вуза под воздействием внешних факторов [2].

Таким образом, социальные инновации на уровне системы высшего образования возникли на стыке (а) потребности вузов в различного рода инновациях для подтверждения собственной социальной роли и (б) развития их третьей миссии.

Проявления социальных инноваций в вузах многообразны и могут иметь форму проектов, как это имеет место в проектах гражданской науки, инновационных образовательных программах, институционализирующих и масштабирующих социальные инновации, а также новых форм признания социально-значимых результатов обучения в виде микро-свидетельств.

*Методология исследования.* Базу исследования составили публикации российских и зарубежных авторов, аналитические доклады и исследовательские отчеты по вопросам социальных инноваций и третьей миссии вузов. Отбор источников осуществлялся в соответствии с исследовательской рамкой, используемой авторами для целей настоящего исследования. Критерии отбора источников включали в себя актуальность и диверсификацию по различному признаку с точки зрения целей статьи.

Как показывает анализ источников, социальные инновации в преломлении к университетам и высшей школе в целом практически не исследованы, в отличие от общих трендов социальных инноваций и третьей миссии вузов, которые являются предметом многочисленных исследований в России и за рубежом.

Методологическую базу исследования составил системный и интегративный подход с использованием таких методов, как метод качественного контент-анализа,



сравнительно-аналитический метод, элементы социального проектирования, непосредственное наблюдение за изменениями в поведении субъектов высшего образования в части реализации социальных инноваций.

Основная гипотеза заключается в том, что социальные инновации являются кульминацией системной актуализации третьей миссии университетов и обеспечиваются предпринимательским характером университета.

В рамках используемой методологии факторы, влияющие на становление социальных инноваций в вузах, отнесены к макроуровню, а факторы, вызывающие к жизни внутренние институциональные изменения, – к микроуровню.

*Результаты исследования.* Ниже будет обоснована гипотеза, согласно которой социальные инновации являются не просто производной функцией или ипостасью третьей миссии вузов, которая состоит в их вкладе в развитие общества, но представляют собой кульминацию системной реализации третьей миссии [3;4].

Как правило, третья миссия понимается как совокупность специфических услуг, основанных на действиях и возможностях, служащих для блага общества [5]. Часто третья миссия сводится к различным социальным активностям университета [6;7]. Подобные интерпретации представляются авторам статьи довольно расплывчатыми, поскольку в силу своего предназначения университеты не могут быть вне общества и не вносить свой вклад в его развитие, будь то в рамках элитарной, либо эгалитарной модели университета, формируя либо интеллектуальную элиту общества, либо образованные массовые целевые группы общества [8]. В любом случае университеты предназначены для обеспечения преимущества научного знания, культурных традиций и ценностных систем.

Как известно, термин «третья миссия» и обозначаемый им тренд возник в странах Европы и Северной Америки в 90-е годы прошлого века. В нашей стране этот тренд стал успешно развиваться, и в настоящее время показатели третьей миссии уже входят в вузовскую отчетность.

Что же привело к активизации третьей миссии? Как указывалось выше, изменились внешние условия – обострились вызовы и угрозы, как те, которые являются результатом человеческой деятельности, так и природные. И эти вызовы требуют серьезных усилий для противостояния им, их минимизации или – что

продуктивнее, их предотвращения. И в этих условиях – повышается потенциал вуза как важнейшего интеллектуального ресурса, позволяющего решать сложные задачи и минимизировать последствия вызовов для людей и окружающей среды. Другими словами, в большей степени, чем раньше, вузы становятся полноправными акторами социальной жизни, реализуя новую рациональную агентность в рамках своей третьей миссии.

К основным направлениям реализации третьей миссии, как правило, относят трансфер технологий и инноваций, продолженное обучение и социальное участие в самом широком смысле. Практически на сайтах всех лидирующих российских вузов можно найти информацию о трех миссиях. Одним из целевых индикаторов реализации государственной программы «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» (подпрограмма «Обеспечение глобальной конкурентоспособности российского высшего образования») является показатель количества субъектов РФ, вузы которых входят в Московский международный рейтинг «Три миссии университета» [9], который является показателем конкурентоспособности российского высшего образования.

Многие активности и формы реализации социальной миссии как активного участия высшей школы в жизни общества практически идентичны социальному партнерству, развитию обучения в течение всей жизни (подготовка и переподготовка персонала для субъектов регионального развития, согласование содержания программ обучения с субъектами сферы труда; проведение научных исследований по заказу российских и иностранных предприятий; организация информационного взаимодействия с субъектами регионального развития; проведение образовательно-воспитательных мероприятий, направленных на формирование активной жизненной позиции, нравственное и патриотическое воспитание молодежи; участие в экологических проектах; экспертные функции для акторов регионального развития).

На Европейском пространстве высшего образования определены такие индикаторы реализации третьей миссии, как: человеческие ресурсы, интеллектуальная собственность, коммерциализация результатов деятельности, контакты с предприятиями, контакты с госучреждениями, участие в процессе принятия решений, вовлеченность в социально-культурную жизнь, результаты трансфера знаний в общество [10].

Среди этих индикаторов для конкретизации места социальных инноваций в вузе релевантны последние два, а именно – вовлеченность в социально-культурную жизнь, результаты трансфера знаний в общество [11]. В исследуемых источниках также указываются такие движущие факторы, лежащие в основе «третьей миссии», как социальный, предпринимательский и инновационный [12]. К социальным факторам отнесены виды деятельности, целью которых не является получение экономической выгоды (оказание социальных услуг на добровольной основе, формирование социальных сетей, проведение открытых культурных мероприятий на базе университета). Предпринимательский фактор подразумевает получение университетами коммерческой прибыли в качестве дифференцированного источника финансирования (совместные контрактные производственные научные исследования, коммерциализация интеллектуальной собственности, реализация платных программ повышения квалификации, предоставление в аренду помещений для выставок или конференций и др.).

В части инновационности «третья миссия» университетов заключается в использовании научных исследований для осуществления изменений. Другими словами, в рамках «третьей миссии» университетов исследовательская деятельность становится движущей силой поиска новых, более эффективных экономических решений для общества, а не только средством привлечения дополнительного финансирования.

Именно по этому параметру «третья миссия» включает в себя социальные инновации, но не сводится к ним, поскольку социальные инновации – это новое качество («кульминация») третьей миссии, которое предполагает распространение влияния университета на общество в части его преобразования и обеспечения резильентности к вызовам и к факторам неопределенности.

При таком понимании, предпринимательские характеристики переосмысляются авторами в сторону их расширения – от собственно коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности к выявлению потребности общества в таких новых продуктах интеллектуальной деятельности, которые нужны обществу на перспективу, которые могут быть масштабированы и могут быть устойчивыми.

Социальные инновации отличаются от понятия третьей миссии в ее социальной ипостаси тем, что в этом понятии семантическим ядром

является понятие *инновации*, понимаемое как новые идеи, стратегии, технологии, которые способствуют решению социально-значимых задач, вызывающие позитивные социальные изменения общества. Эти изменения могут иметь форму нового или улучшенного продукта или процесса (или их комбинацию), существенно отличных от предыдущих продуктов или процессов в организации, которые доступны потенциальным пользователям [13]. Таким образом, социальная инновация в первую очередь ориентирована на улучшение ситуации для благополучателей и всех участников и основана на со-производстве и межсекторных взаимодействиях, что повышает потенциал отдельных групп граждан к действиям [14]. В последнем определении очень важен акцент на *улучшении ситуации благополучателей и участников*, а также на *повышении потенциала и межсекторных взаимодействиях*.

Важно еще раз подчеркнуть, что в ситуации растущей неустойчивости мирового и природного развития, повышается роль взаимодействия различных категорий акторов для решения социально значимых задач. То есть – социальный аспект социальных инноваций имеет двойной характер – как воздействие на социум и как участие социума в их иницировании и реализации.

Участие социума было заложено в первой концепции социальных инноваций, разработанной в бизнес-школе в Стенфорде. В рамках этой концепции важнейшим условием их формирования является сотрудничество государственных структур, бизнеса и неправительственных организаций. Целью таких инноваций является создание общества сбалансированных социальных, экономических и экологических потребностей. Поэтому нельзя согласиться с узкой трактовкой социальных инноваций только как инноваций в социальной сфере [15].

В нашей стране социальные инновации активно развиваются и имеют государственную поддержку. В сфере образования Правительство РФ утвердило правила предоставления грантов некоммерческим организациям на поддержку образовательных проектов [16], а с 2015 г. проводится ежегодный форум социальных инноваций регионов, где обсуждаются вопросы образования.

В Европейском Союзе создана первая онлайн академия социальных инноваций. В зарубежной литературе можно найти классификации социальных инноваций, отражающие различные стороны аспекты этих инноваций. Так, например,

*прагматический* подход предполагает реакцию на социальную потребность и реализацию социальной инновации теми структурами, которые отвечают за социальное обеспечение [14]. *Трансформирующая* социальная инновация предполагает задействование множественных акторов [15]. В рамках *системного* подхода к социальным инновациям основной акцент сделан на сложный процесс создания новых продуктов, процессов или программ, которые радикально меняют текущую практику, потоки ресурсов, властные отношения или ценности [17].

*Управленческий* подход связывает социальную инновацию с новым, более эффективным и устойчивым решением социальной проблемы.

Наиболее синергетическим представляется так называемый *критический подход*, предполагающий усиление роли и активности заинтересованных сторон снизу в интересах совершенствования социальных систем в части распределения материальных и нематериальных благ [18].

*Экономический* подход делает акцент на изменение концепций, процессов или продуктов, изменения в организации и изменения в финансовой сфере и новые взаимоотношения с заинтересованными сторонами и территориями.

Также отдельно выделяется *сравнительный* подход, в рамках которого социальные инновации разграничиваются по результатам, отношениям, новым формам сотрудничества, которые они порождают [14].

И, наконец, *универсальный* подход предполагает новые решения, отвечающие социальной потребности и приводящие к новым или улучшенным потенциалам и отношениям, и совершенствованию использования ресурсов [19].

Можно обоснованно предположить, что социальные инновации в рамках экономического, критического и системного подхода будут относиться к макроуровню, а в вузе – на микроуровне интегрированы элементы нескольких подходов, а именно – трансформирующего, управленческого, критического и универсального, которые взаимно дополняют друг друга.

В контексте вузов системные социальные инновации представляют собой инновационную деятельность профессионалов – как вузовских, так и представляющих внешнюю среду – по совершенствованию образовательных программ, производству научных знаний и совершенствованию практического опыта с целью получения нового типа продукта для системного и устойчивого удовлетворения

потребностей различных категорий благополучателей и общества в целом.

При том, что в настоящее время множество социальных инноваций находят своих пользователей с помощью цифровых платформ, в высшем образовании ситуация сложнее, поскольку социальные инновации там должны опираться на онтологические характеристики университета и учитывать его функции как социальной подсистемы общества и вовлеченные в эти инновации целевые группы, а также потенциальных пользователей этих социальных инноваций на перспективу.

Как указывалось выше, практически нет российских исследований в области социальных инноваций в вузах. Российские исследователи, как правило, рассматривают социальные инновации применительно к некоммерческим организациям. В этой области можно выделить публикации и мероприятия Высшей школы экономики [20]. Также часто при обсуждении социальных инноваций часто акценты смещаются на вопросы инвестирования, что важно, но не приоритетно для вузов.

При формировании политики в области социальных инноваций в вузе может быть интересным ознакомиться с Открытой книгой инноваций, содержащей результаты совместного исследования британских фондов The Young Foundation (<https://www.youngfoundation.org/>) и Nesta (<https://www.nesta.org.uk/>) [19].

В этой работе перечислены возможные области социальных инноваций и пути их реализации, выделено шесть этапов социальных инноваций, таких как:

- стимулы, источники вдохновения и диагнозы (инструменты № 1-36 книги);
- генерация идей и предложений (№ 37-80);
- прототипы и пилоты – апробация идеи на практике (№ 81-104);
- закрепление идеи (№ 105-155);
- распространение и масштабирование (№ 156-229);
- системные изменения (№ 230-275) [19].

В принципе, этапы создания социальной инновации следуют традиционному проектному циклу. Тем не менее, следует подчеркнуть ряд моментов. А именно – при системном формировании направлений социальных инноваций в вузе необходимо обратить особое внимание на выявление потребности в социальной инновации, а также на возможности и области ее распространения и масштабирования, на устойчивость системных изменений.

Важно, что, если – в общем виде – социальные инновации возникают в ответ на

кризис, сокращение бюджетных расходов, неудовлетворенность результатами предпринимаемых усилий, появление новых технологий или новых данных о проблеме, социальные инновации в вузе в большей мере должны вырастать из осознания потребностей внешней среды и в том числе – из осознания необходимости переосмыслить и укрепить собственную роль в обществе.

В контексте устоявшейся типологии социальных инноваций для высшей школы релевантны адаптированные с учетом функционала и задач вузов социальные инновации, которые связаны с модернизацией государственных услуг в здравоохранении, образовании и развитии демократии, участием бизнеса в создании новых методов взаимодействия с потребителями, открытым доступом к интеллектуальной собственности, созданием благоприятных условий для внедрения инноваций на местах.

Именно сфера высшего образования интегрирует все указанные выше области/направления. При этом важно подчеркнуть, что социальные инновации в вузе – это не одноразовые мероприятия и не деятельность в области волонтерства. В вузе они должны быть вплетены в его функционал в обществе и образовательную и научную миссию. То есть социальные инновации в вузе отличает системность и социальная ответственность в долгосрочной перспективе.

Примерами значимых социальных инноваций являются результаты ряда международных проектов Программы Эрасмус+. Так, ярким примером является создание и внедрение инновационной междисциплинарной магистерской программы «Инновации и общество: наука – техника – медицина». На эту программу могут поступить выпускники с различными специальностями, такими как: международные отношения, медицина, право, журналистика, социология, экономика и др. То есть – программа для ее создания и реализации потребовала задействование множественных акторов из различных областей.

Программа возникла из анализа острой общественной потребности в специалистах для сферы здравоохранения с множественными умениями, способных создавать условия для профилактики заболеваемости, обеспечивать защиту прав граждан на качественные услуги здравоохранения и пр. Такие специалисты очень востребованы в организациях здравоохранения, социальной работы, научно-исследовательских

институтах, органах управления здравоохранения в настоящее время и на перспективу.

Следующим примером является проект «Совершенствование социальной реабилитации посредством образования», в результате которого сформирована инновационная концепция социальной реабилитации как инвестиции. Эта концепция направлена на создание нового специалиста, интегрирующего функции социальной и медицинской реабилитации. На основе этой инновационной концепции осуществлено фундаментальное переосмысление методик обучения, программ обучения, неформального обучения на основе междисциплинарного подхода. И, как результат – формируется принципиально новый специалист, владеющий умениями различных уровней из целого ряда предметных областей социальной и медицинской реабилитации. А также сформировано новое предметное поле, интегрирующее социальную и медицинскую реабилитацию, разработана программа обучения для врачей различных специализаций (в т.ч. логопедов, психологов, нутрициологов и др.), медицинских сестер и социальных работников различной специализации, имеющих квалификации различных уровней.

Еще одной возможностью развития социальных инноваций в вузах являются проекты гражданской науки, инициированные университетами, в рамках которых вуз привлекает различные категории внешних акторов (представителей науки, местного сообщества, школ, предприятий и т.д.) для решения актуальных научных проблем и реализации научных проектов. Одновременно вузы, для реализации проектов гражданской науки, будут решать вопросы ее теоретического и методического обеспечения.

*Выводы.* В настоящее время под влиянием факторов внешней среды происходит трансформация традиционной концепции и практики деятельности вузов. И, в частности – эта трансформация касается становления новой роли вузов как драйверов социальных инноваций.

Важность социальных инноваций для вузов заключается в упрочении роли вузов в обществе в контексте развития цифровизации образования и изменения возможностей и форм получения образования и его признания.

В статье обоснована гипотеза авторов статьи относительно того, что социальные инновации в рамках третьей миссии вузов имеют четкую собственную идентичность, обусловленную двумя изначальными традиционными миссиями высшей школы и производными от этих миссий,

что и является своего рода «кульминацией» системной актуализации третьей миссии. Эта актуализация обеспечивается и поддерживается предпринимательской ориентацией университета, поскольку именно благодаря ей реализуются начальные этапы проектного цикла социальных инноваций – выявление и оценка потребности в этих инновациях и оценка масштабируемости и устойчивости их результатов в части влияния на благоприобретателей и самих участников.

По мнению авторов, социальные инновации в вузе будут наиболее эффективны и плодотворны, если они будут носить системный характер и будут интегрированы в стратегию развития университета в части его третьей миссии. При этом – интегрированы не в общем виде, как традиционные направления третьей миссии, но как обоснованные социальные изменения в тех сферах, где вуз может оказать наибольшее влияние, опираясь на имеющиеся компетенции.

Для успешной реализации социальных инноваций в вузе необходимо выполнение ряда условий. Прежде всего, определение предмета социальных инноваций требует проведения анализа внешней среды для выявления точек роста, которые являются результатом социальной инновации. Для этого необходимо изучать внешнюю среду, проявлять инициативу, проактивность, осуществлять форсайт, готовить сотрудников вуза к принятию и реализации социальных инноваций, исходя из основных функций и миссий университета в части производства высокообразованных граждан и развития науки. Все указанное выше требует формирования команд разработчиков и наличия у них соответствующих компетенций.

Важнейшим условием является межсекторное взаимодействие и вовлечение внешних акторов, начиная с этапа анализа внешней среды для определения точек приложения социальных инноваций. Следует подчеркнуть, что, как правило, социальные инновации возникают на периферии систем при взаимодействии различных предметных областей и секторов. То есть, инновация возникает, когда решение из одной области переносится в другую. В этой связи крайне важно вовлечь в процесс генерации идей всех тех, кого затрагивает проблема, особенно пользователей и благополучателей. Это не только повышает шансы на поиск эффективного способа решения проблемы, но и обеспечивает успешность внедрения и принятия инновации. Причем на этапе реализации пул внешних акторов будет изменяться в зависимости от содержания конкретной социальной инновации.

Указанные выше условия могут быть реализованы только теми вузами, которые ориентированы на предпринимательство, понимаемое как стремление к инновациям в собственной деятельности [21].

При определении предмета социальной инновации/социальных инноваций, принципиально важно скоординировать его со стратегией развития вуза. И, при необходимости, внести коррективы в стратегию.

В целом социальные инновации в вузе реализуются в рамках синергетической модели социальных инноваций, интегрирующей трансформирующую модель (задействование множественных акторов), управленческую модель (новое, более эффективное решение социальной проблемы) и критический подход.

Для самооценки социальных инноваций в вузе предлагается использовать следующие критерии:

- обоснование потребности в социальной инновации во внешней среде (наличие соответствующих свидетельств, включая категории и количество благополучателей, в том числе на среднесрочную перспективу);
- обоснование выбора предмета социальной инновации как создания продукта, которого не было раньше, или совершенствование имеющегося продукта;
- связь социальной инновации с традиционными миссиями вуза (образование и научные исследования);
- связь социальной инновации со стратегией развития вуза и его социальной миссией;
- масштаб влияния социальной инновации;
- наличие человеческих и материальных ресурсов для реализации социальной инновации;
- возможности привлечения дополнительных ресурсов;
- факторы обеспечения устойчивости социальной инновации.

Данный перечень является открытым и может быть изменен и дополнен показателями по каждому критерию. Приведенные примеры социальных инноваций удовлетворяют всем указанным выше критериям.

В заключение следует подчеркнуть, что поскольку инвариантной системообразующей характеристикой социальных инноваций являются социальные изменения, приводящие к повышению эффективности определенных процессов и их влиянию на различные категории акторов, результаты социальной инновации должны иметь долгосрочный характер и их устойчивость. Поэтому социальные инновации в

вузе – это не отдельные одноразовые мероприятия, которые входят в третью миссию, но факторы устойчивого влияния вуза на

окружающую среду. И в этой связи – социальные инновации в вузе – это показатель зрелости социальной миссии, ее кульминация.

### Литература:

1. Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Аксенова Н.М., Камынина Н.Р. Трансформация высшего образования в условиях развития индустрии 4.0 / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова, Н.М. Аксенова, Н.Р. Камынина // Журнал Волгоградского государственного технического университета «PRIMO ASPECTU». - 2020. - № 3(43). - С. 63-74.
2. Etzkowitz H., Leydensdorff L. (Eds.) Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry-government relations. London: Pinter Pub Ltd, 2005. - 184 p.
3. Что такое третья миссия и зачем она нужна? [Электронный ресурс] // НИУ ВШЭ. - 8 декабря 2020. - Режим доступа: <https://www.hse.ru/our/news/423694603.html>
4. Кузнецова Е. Третья миссия университетов – что это такое [Электронный ресурс] / Е. Кузнецова // Комсомольская правда. – 19 мая 2021. - Режим доступа: <https://www.spb.kp.ru/daily/27280/4415615/>
5. Сафронов Р.О. Предпринимательский университет как воплощение «третьей миссии» университета [Электронный ресурс] / Р.О. Сафронов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. - 2013. - № 3. - Том 2. - С. 197-206. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/predprinimatelskiy-universitet-kak-voploschenie-tretiey-missii-universiteta-pros-and-cons-chast-ii-teoreticheskie-modeli/viewer>
6. «Третья миссия» в программах развития российских университетов (на примере вузов Северо-Западного федерального округа) / Е.В. Кудряшова, С.Э. Сорокин // Знание. Понимание. Умение. - 2019. - № 4. - С. 78-88. DOI:10.17805/zpu.2019.4.6
7. Видревич М.Б. Третья миссия университетов: какой мы ее видим? / М.Б. Видревич // Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века / Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (17 сентября 2018 г., УрФУ, Екатеринбург). - Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2018. - С. 88-95.
8. Ореховская Н.А. Эгалитарность или элитарность университетского образования: каков тренд эпохи глобализации? / Н.А. Ореховская // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 1. - С. 200-204.
9. Постановление Правительства Российской Федерации от 31.03.2021 № 518 «О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104150026>
10. Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов [Электронный ресурс] / М. Мархл, А. Паусист // Электронный научный журнал «Непрерывное образование: XXI век». – 2013. – Вып. 1. DOI: 10.15393/j5.art.2013.1949. - Режим доступа: <https://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=1949>
11. Montesinos P., Carot, J-M., Mora F. Third Mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research / P. Montesinos, J-M. Carot, F. Mora // Higher Education in Europe. - 2008. - Vol. 33 (2–3). - P. 195–199, 259–271.
12. Nicholls A., Ziegler R. Extended social grid model for the study of marginalization processes and social innovation [Электронный ресурс] / A. Nicholls, R. Ziegler // CrESSI Working papers # 2/2015 (revised 4/2017). - 2017. – 23 p. - Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/273720063\\_An\\_Extended\\_Social\\_Grid\\_Model\\_for\\_the\\_Study\\_of\\_Marginalization\\_Processes\\_and\\_Social\\_Innovation](https://www.researchgate.net/publication/273720063_An_Extended_Social_Grid_Model_for_the_Study_of_Marginalization_Processes_and_Social_Innovation)
13. Социальные инновации – лекарство, если больной – общество [Электронный ресурс] // Проект «via Future». - Режим доступа: <https://viafuture.ru/katalog-idej/sotsialnye-innovatsii>
14. Caulier-Grice J., Mulgan G., Murrey R. The Open Book of Social Innovation: Social Innovator Series: Ways to Design, Develop, and Grow Social Innovation. London: The Young Foundation, 2010. - 224 p. - Режим доступа: <https://te-st.ru/2021/04/19/open-book-innovations-1/>
15. Avelino F., Wittmayer J.M., Pelb B., et al. Transformative social innovation and (dis)empowerment / F. Avelino et al. // Technological Forecasting and Social Change. - 2019. - № 145. - P. 195-206. DOI:10.1016/j.techfore.2017.05.002. - Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/317392170\\_Transformative\\_social\\_innovation\\_and\\_disempowerment](https://www.researchgate.net/publication/317392170_Transformative_social_innovation_and_disempowerment)
16. Постановление Правительства Российской Федерации от 16 марта 2021 года № 389 «Об утверждении Правил предоставления из федерального бюджета грантов в форме субсидий некоммерческим организациям, не являющимся государственными (муниципальными) учреждениями, на государственную поддержку развития образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202103200022>
17. Westley F., Antadze N. Making a difference: Strategies for scaling social innovation for greater impact [Электронный ресурс] / F. Westley, N. Antadze // Innovation Journal. - 2010. - Vol. 15. - № 2. - Pp. 1-19. - Режим доступа: <https://www.islandscholar.ca/islandora/object/ir%3A21916>
18. MacCallum D., Haddock S.V., Moulart F., Hillier J. Social Innovation and Territorial Development. London: Routledge Taylor and Francis Group, 2016. - 188 p.
19. The Young Foundation. Defining Social Innovation: A deliverable of the project: «The theoretical, empirical and policy foundations for building social

innovation in Europe» (TEPSIE) [Электронный ресурс]. European Commission – 7th Framework Programme, Brussels: European Commission, DG Research, 2012. - 43 p. - Режим доступа: <https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/12/TEPSIE.D1.1.Report.DefiningSocialInnovation.Part-1-defining-social-innovation.pdf>

20. Краснополяская И. Социальные инновации в НКО: все ли НКО должны быть инновационными и от чего это зависит? [Электронный ресурс] / И. Краснополяская // Центр оценки общественных

инициатив ИППИю - 9 апреля 2021. - Режим доступа: [https://politinst.hse.ru/data/2021/04/15/1377296990/%D0%A1%D0%98\\_%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%80%20%D0%98%D0%9F%D0%9F%D0%98\\_9%2003%202021.pdf](https://politinst.hse.ru/data/2021/04/15/1377296990/%D0%A1%D0%98_%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%80%20%D0%98%D0%9F%D0%9F%D0%98_9%2003%202021.pdf)

21. Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Б.Р. Кларк; пер. с англ. А. Смирнова; Гос. ун-т; Высшая школа экономики. - М.: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2011. - 240 с.

### References:

1. Muravyova A.A., Oleynikova O.N., Aksenova N.M., Kamynina N.R. Transformation of higher education in the context of industry 4.0 development / A.A. Muravyova, O.N. Oleynikova, N.M. Aksenova, N.R. Kamynina // Journal of the Volgograd State Technical University "PRIMO ASPECTU". - 2020. - № 3(43). - S. 63-74.

2. Etzkowitz H., Leydensdorff L. (Eds.) Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry-government relations. London: Pinter Pub Ltd, 2005. - 184 p.

3. What is the third mission and why is it for the tower? [Electronic resource] // NRU HSE. - December 8, 2020. - Access mode: <https://www.hse.ru/our/news/423694603.html>

4. Kuznetsova E. The third mission of universities - what is it [Electronic resource] / E. Kuznetsova // Komsomolskaya Pravda. - May 19, 2021. - Access mode: <https://www.spb.kp.ru/daily/27280/4415615/>

5. Safronov R.O. Entrepreneurial University as the embodiment of the "third mission" of the university [Electronic resource] / R.O. Safronov // Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin. - 2013. - № 3. - Volume 2. - P. 197-206. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/predprinimatelskiy-universitet-kak-voploschenie-tretiy-missii-universiteta-pros-and-cons-chast-ii-teoreticheskie-modeli/viewer>

6. "The third mission" in the development programs of Russian universities (on the example of universities in the North-West Federal District) / E.V. Kudryashova, S.E. Sorokin // Knowledge. Understanding. Skill. - 2019. - № 4. - P. 78-88. DOI: 10.17805 / zpu.2019.4.6

7. Vidrevich M.B. The third mission of universities: how do we see it? / M.B. Vidrevich // Higher education in Russian regions: challenges of the XXI century / Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference (September 17, 2018, UrFU, Yekaterinburg). - Yekaterinburg: Cabinet Scientist, 2018. - Pp. 88-95.

8. Orekhovskaya N.A. Egalitarianism or elitism of university education: what is the trend in the era of globalization? / ON. Orekhovskaya // Kazan pedagogical journal. - 2019. - № 1. - P. 200-204.

9. Decree of the Government of the Russian Federation of 03/31/2021 No. 518 "On Amendments to the State Program of the Russian Federation" Scientific and Technological Development of the Russian Federation [Electronic resource]. - Access mode: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104150026>

10. Markhl M., Pausist A. Methodology for assessing the third mission of universities [Electronic resource] / M. Markhl, A. Pausist // Electronic scientific journal "Continuing education: XXI century". - 2013. - Issue. 1. DOI: 10.15393 / j5.art.2013.1949. - Access mode: <https://lll21.petrus.ru/journal/article.php?id=1949>

11. Montesinos P., Carot, J-M., Mora F. Third Mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research / P. Montesinos, J-M. Carot, F. Mora // Higher Education in Europe. - 2008. - Vol. 33 (2-3). - P. 195-199, 259-271.

12. Nicholls A., Ziegler R. Extended social grid model for the study of marginalization processes and social innovation [Electronic resource] / A. Nicholls, R. Ziegler // CrESSI Working papers # 2/2015 (revised 4/2017). - 2017. - 23 p. - Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/273720063\\_An\\_Extended\\_Social\\_Grid\\_Model\\_for\\_the\\_Study\\_of\\_Marginalization\\_Processes\\_and\\_Social\\_Innovation](https://www.researchgate.net/publication/273720063_An_Extended_Social_Grid_Model_for_the_Study_of_Marginalization_Processes_and_Social_Innovation)

13. Social innovation is a medicine, if the patient is a society [Electronic resource] // Project "via Future". - Access mode: <https://viafuture.ru/katalog-idej/sotsialnye-innovatsii>

14. Caulier-Grice J., Mulgan G., Murrey R. The Open Book of Social Innovation: Social Innovator Series: Ways to Design, Develop, and Grow Social Innovation. London: The Young Foundation, 2010. - 224 p. - Access mode: <https://te-st.ru/2021/04/19/open-book-innovations-1/>

15. Avelino F., Wittmayera J. M., Pelb B., et al. Transformative social innovation and (dis) empowerment / F. Avelino et al. // Technological Forecasting and Social Change. - 2019. - № 145. - P. 195-206. DOI: 10.1016 / j.techfore.2017.05.002. - Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/317392170\\_Transformative\\_social\\_innovation\\_and\\_disempowerment](https://www.researchgate.net/publication/317392170_Transformative_social_innovation_and_disempowerment)

16. Decree of the Government of the Russian Federation of March 16, 2021 No. 389 "On approval of the Rules for the provision of grants from the federal budget in the form of subsidies to non-profit organizations that are not state (municipal) institutions for state support for the development of education" [Electronic resource]. - Access mode: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202103200022>

17. Westley F., Antadze N. Making a difference: Strategies for scaling social innovation for greater impact [Electronic resource] / F. Westley, N. Antadze // Innovation Journal. - 2010. - Vol. 15. - № 2. - Pp. 1-19. - Access mode: <https://www.islandscholar.ca/islandora/object/ir%3A21916>

18. MacCallum D., Haddock S.V., Moulaert F., Hillier J. Social Innovation and Territorial Development. London: Routledge Taylor and Francis Group, 2016. - 188 p.

19. The Young Foundation. Defining Social Innovation: A deliverable of the project: "The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe" (TEPSIE) [Electronic resource]. European Commission - 7th Framework Program, Brussels: European Commission, DG Research, 2012. - 43 p. - Access mode: <https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/12/TEPSIE.D1.1.Report.DefiningSocialInnovation.Part-1-defining-social-innovation.pdf>

20. Krasnopol'skaya I. Social innovation in NPOs: should all NPOs be innovative and what does it depend on?

[Electronic resource] / I. Krasnopol'skaya // Center for Evaluation of Public Initiatives of the IITP - April 9, 2021. - Access mode: [https://politinst.hse.ru/data/2021/04/15/1377296990/%D0%A1%D0%98\\_%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%80%20%D0%98%D0%9F%D0%9F%D0%98\\_9%2003%202021.pdf](https://politinst.hse.ru/data/2021/04/15/1377296990/%D0%A1%D0%98_%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%80%20%D0%98%D0%9F%D0%9F%D0%98_9%2003%202021.pdf)

21. Clarke B.R. Creation of entrepreneurial universities: organizational directions of transformation / B.R. Clark; per. from English A. Smirnova; State un-t; High School of Economics. - M.: Publishing house. house of the state. University Higher School of Economics, 2011. - 240 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

***Сведения об авторах:***

***Олейникова Ольга Николаевна*** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, руководитель Национального офиса Erasmus+ в России, e-mail: [info@erasmusplusinrussia.ru](mailto:info@erasmusplusinrussia.ru)

***Муравьева Анна Александровна*** (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, заместитель руководителя Национального офиса Erasmus+ в России, e-mail: [info@erasmusplusinrussia.ru](mailto:info@erasmusplusinrussia.ru)





УДК 377

**«Третья миссия» университета: новый вектор социально-проектной деятельности в сфере профессиональной ориентации молодежи**

**The "third mission" of the University: a new vector of development of social and project activities in the field of professional orientation of young people**

**Пастухова Л.С.**, *Российский государственный гуманитарный университет, larisa-sinls@mail.ru*

**Каймаразова А.К.**, *Российский государственный гуманитарный университет, kajmarazova@yandex.ru*

**Турлакова О.Е.**, *Институт стратегии развития образования РАО, olenka1592@mail.ru*

**Pastukhova L.**, *Russian state University for the Humanities, larisa-sinls@mail.ru*

**Kajmarazova A.**, *Russian state University for the Humanities, kajmarazova@yandex.ru*

**Turlakova O.**, *Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, olenka1592@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.002

**Ключевые слова:** непрерывное образование, социально-проектная деятельность, междисциплинарное сопровождение, профессиональная ориентация, третья миссия университета.

**Keywords:** continuing education, social and project activities, interdisciplinary support, professional orientation, the third mission of the university.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена задачами повышения качества профессионального самоопределения молодежи в процессе их выбора образовательного и профессионального будущего. Проанализированы современные требования работодателей в России и за рубежом к выпускникам университетов. Представлены некоторые идеи, связанные с социально-проектной деятельностью в сфере профессиональной ориентации молодежи как элемента третьей миссии университета. В статье предложен подход к социально-проектной деятельности молодежи как эффективной образовательной технологии в целостной системе непрерывного профессионального образования, включая «довузовский» уровень профессиональной ориентации молодежи.

В контексте заявленной проблемы выявлены особенности расширения образовательных, научных и воспитательных функций в деятельности университетов в части ответа на требования региональных работодателей по проблеме повышения качества подготовки специалистов. В исследовании обосновано, что более эффективная подготовка будущих специалистов, формирование у них профессиональных компетенций и социально-значимых личностных качеств начинается с реализации образовательных программ профессиональной ориентации на «довузовском» уровне, которые реализуются посредством социально-проектной деятельности, выступающей на данном уровне как личностно-ориентированная образовательная, воспитательная и развивающая технология.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the tasks of improving the quality of professional self-determination of young people in the process of their choice of educational and professional future. The modern requirements of employers in Russia and abroad for university graduates are analyzed. Some ideas related to social and project activities in the field of professional orientation of young people as an element of the third mission of the university are presented. The article proposes an approach to the socio-project activity of youth as an effective educational technology in an integrated system of continuing professional education, including the "pre-university" level of professional orientation of youth. In the context of the stated problem, the features of the expansion of educational, scientific and educational functions in the activities of universities in terms of responding to the requirements of regional employers on the problem of improving the quality of training specialists are revealed. The study proves that more effective training of future specialists, the formation of their professional competencies and socially significant personal qualities begins with the implementation of educational programs of professional orientation at the "pre-university" level, which are implemented through social project activities, acting at this level as a personality-oriented educational, educational and developmental technology.

*Введение.* В современных условиях масштабных инновационных преобразований в экономике современной России, неотъемлемым является непрерывное воспроизводство высококвалифицированных кадров, обладающих профессиональными компетенциями и социально-значимыми личностными качествами, а также их распределение по отраслям и сферам трудовой деятельности. В связи с чем, особое место занимает система профессиональной ориентации молодежи, деятельность которой в настоящее время представляет собой не только знакомство с миром профессий, практикой профильного обучения, проведением разовых краткосрочных акций, а предполагает комплексную междисциплинарную помощь при выборе молодыми людьми своей будущей профессии, знакомстве с образовательными институциональными новациями, с содержанием образовательных программ, технологиями и алгоритмом их освоения в многоуровневой системе профессионального образования.

Как показали наши исследования и практика, определенная часть молодежи испытывает трудности социализации в обществе, не в полной мере знакома с требованиями современного рынка труда и тенденциями его развития, с образовательным правом, регулирующим образовательный процесс [13].

Учитывая важность обозначенных выше проблем, совершенствование системы профессиональной ориентации детей и молодежи предполагает разработку новых более совершенных программ профессиональной ориентации молодежи, образовательных, технологических и институциональных условий их реализации.

Общеизвестно, что в последние два десятилетия молодежью массово выбирались специальности экономического профиля и в области права, информационных технологий и др., которые воспринимались как ценностный ресурс успешной интеграции с обществом, а также как основа финансового благополучия и качества жизни. К тому же, большинством молодых людей при выборе специальности руководствуются в первую очередь своими способностями и интересами: «склонность к технике», «я гуманитарий», «нравится, у меня талант к информатике», «с детства склонность к конструированию, собиранию». И лишь затем среди мотивов идут востребованность этой специальности на рынке труда и финансовые преимущества профессии [21].

Однако в последнее время все больше очевиден рост интереса молодежи к инженерным

специальностям – профессиям технологического профиля деятельности, ее осведомленности о востребованности профессий технического профиля на современном рынке труда, об инжиниринге, о роли специалистов данного профиля в современной экономике. Сегодня «происходит активный процесс *информационной социализации* молодежи, характеризуется как постиндустриальное или информационное, так как в настоящее время главными продуктами новой исторической фазы развития цивилизации выступают информация и знания» [3], в связи с чем современная молодежь отдает предпочтение Интернет-информации, которая формирует их отношение к социальной жизни и трудовой деятельности.

Поэтому, именно молодежь как социальная группа, которая в силу ограниченности социального и трудового опыта, испытывает потребность в «контактном» междисциплинарном сопровождении и открытом диалоге со специалистами системы профориентации образовательной организации и его партнеров при выборе образовательного и профессионального будущего.

Цель статьи заключается в обосновании того, что социально-проектная деятельность на «довузовском» уровне профессиональной ориентации молодежи может выступать как эффективная образовательная технология, междисциплинарно погружающая абитуриентов в социальные проблемы региона (места их проживания), а также как элемент стратегических планов «развития третьей миссии университета, ключевыми направлениями развития которой являются: развитие социальных инициатив, студенческого предпринимательства, социальных инноваций, участия в разработке программ социально-экономического развития территорий, развития механизмов прикладного проектного обучения, актуализации социально-проектной деятельности» [8].

*Материалы и методы исследования.* Методология научного исследования базируется на синтезе знаний, полученных в ходе изучения сущности, содержания, роли и алгоритма применения социально-проектной деятельности в системе непрерывного образования. Однако исследования выявили, что социально-образовательный потенциал данного феномена не в полной мере используется на «довузовском уровне» профориентационной работы образовательных учреждений, что предполагает поиск путей диверсификации формата применения данного феномена, а также создания открытой воспитательной и образовательной

среды инновационной направленности на региональном уровне. То есть, в нашей логике, в процессе проектной деятельности на «двузовском уровне», обучающиеся проходят определенный междисциплинарный образовательный маршрут, который развивает у них базовые социальные и профессиональные компетенции, а также особым образом создается открытое воспитательное и образовательное пространство, интегрированное с миром профессий, требованиями современных работодателей и потребностями регионального рынка труда.

*Результаты исследования.* Сегодня все обучающиеся в системе непрерывного образования вне зависимости от предыдущего уровня полученного образования имеют образовательное право на «смену вектора» и направленности образовательной программы при переходе с одного уровня образования на следующий. Однако, сегодня нет четкого понимания, как сохранить принцип преемственности в отношении целей и задач профессиональной подготовки при изменении направленности (профиля) образовательной программы, и в первую очередь, в случае данных изменений при переходе с уровня бакалавриата на уровень магистратуры, что должно учитываться в программах профориентационной деятельности образовательного учреждения системы высшего образования.

Соответственно, проблема повышения качества сопровождения процесса профессионального самоопределения молодежи относится не только к абитуриентам – выпускникам общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций, а касается всех обучающихся системы непрерывного образования вне зависимости от уровня полученного предыдущего образования, так как современное образовательное право допускает «смену вектора» и направленности образовательных программ при переходе обучения с одного уровня образования на следующий. К примеру: с уровня бакалавриата на уровень магистерской образовательной программы; освоение новой специальности в процессе профессиональной переподготовки; выбор научного направления подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре и т.д. [14].

Указанные обстоятельства сформировали наше понимание того, какими должны быть принципы структурирования новых моделей, выбор подходов, технологий и содержания программ профессиональной профориентации

молодёжи, а также какими компетенциями, знаниями, умениями и навыками они должны обладать по завершению довузовских профессионально-ориентационных мероприятий, так как «сегодня важнейшим конкурентным преимуществом являются знания, технологии, компетенции. Это ключ к настоящему прорыву, к повышению качества жизни» [16].

Помимо базовых общепрофессиональных и социально-личностных компетенций, по нашему мнению, в процессе профессиональной ориентации обучающихся должны познакомиться с новыми понятийно-терминологическими понятиями, связанными с федеральными государственными стандартами и профессиональными стандартами по направлению будущей профессии в связке с такими экономическими категориями как квалификация, компетенция, национальная рамка квалификаций, независимая система оценки качества образования и сертификация квалификаций [5].

В эпоху глобализации и информатизации российские выпускники школ и колледжей рассматривают свое дальнейшее образование не только в национальной системе высшего образования, но и за рубежом, мечтая поступить в лучшие учебные заведения США, Великобритании, Китая, Японии, Швеции и других стран. Большинство иностранных выпускников также рассматривают свое обучение за рубежом, зачастую выбирая для высшего образования – Россию, преимущественно руководствуясь фундаментальностью российского образования, хорошей репутацией ведущих российских вузов и экономическими соображениями. Следует отметить, что в настоящее время, работодатели оценивает выпускника не по уровню известности или престижности вуза, выдавшего ему диплом, а по умению гибко реагировать на колебания современного рынка труда, увидеть свое место в новом проекте, работать в команде и на благо команды. Все вышеперечисленное говорит о том, что молодой специалист должен быть профессионально – мобильным, иметь навыки проектной деятельности, а также быть готовым непрерывно совершенствовать свои профессиональные компетенции и социально-значимые личностные качества.

В процессе трудоустройства выпускника, работодатель хочет услышать не только название вуза и направление его подготовки, но и познакомиться с самопрезентацией претендента на вакантное место, которая может раскрыть тот профессиональный и социальный опыт и путь,

который пройден выпускником до начала производственной деятельности, а также выявить факторы, обеспечивающие успешность адаптации выпускника к условиям профессиональной деятельности, его профессиональный и личностный рост.

Такая ситуация складывается не только в России, но и за рубежом. К примеру, в Шотландии работодатели не удовлетворены качеством практической подготовки выпускников университетов к профессиональной деятельности и состоянием сложившегося сотрудничества с образовательными учреждениями в решении вопросов, связанных с трудоустройством молодых специалистов. При этом работодателями выделяется ряд базовых компонентов компетенций, «которыми должен обладать выпускник по окончании обучения в университете: умение работать в команде, мотивация, настойчивость, умение решать проблемы, самоменеджмент, навыки лидерства, знание бизнеса, грамотность речи, финансовая грамотность, хорошие межличностные и коммуникативные навыки, инициативность, исполнение должностных инструкций» [4].

В Бельгии и Швеции, где среди стран Евросоюза наименьший уровень безработицы среди выпускников университетов, работодатели считают, что сегодняшние выпускники трудолюбивы и обладают отличными знаниями в области своей специализации, но они «недостаточно подготовлены к реальным производственным условиям и не всегда способны проявлять творчество, адаптивность и

гибкость» [6]. Данное мнение работодателей характерно и для Германии, Японии, Новой Зеландии, Норвегии и Великобритании.

Исследование, проведенное Ходжем К.А., Лир Дж.Л. подтверждают общее мнение работодателей, что такие навыки как умение работать в команде, лидерство, критическое мышление необходимы и востребованы как работодателями, так и научно-педагогическими учреждениями как стратегический ориентир в выборе целей и задач профессиональной подготовки выпускников [24].

Исходя из вышесказанного, возникают вопросы: какие выпускники будут конкурентоспособны и востребованы на отечественном и мировом рынке труда; какими качествами должен обладать выпускник университета, занимающего лидирующие позиции во всевозможных международных рейтингах?

Обратимся к многофакторным данным, полученным в процессе опроса работодателей из России и из Великобритании, см. рисунок 2, которые на наш взгляд существенно разнятся в своих распределенных параметрах. К примеру, в Великобритании грамматические и математические знания ценятся гораздо выше: на данные параметры в крупных компаниях России обращают внимание всего лишь 7%, тогда как в Великобритании – 44%. При этом требования к уровню практической подготовки и квалификации, знанию языков и результатам успеваемости, практически идентичные [17].



Рисунок 2. – Критерии оценки работодателями выпускников основных профессиональных образовательных программ (% от числа всех опрошенных компаний)

Изменились ли взгляды работодателей и кадровых служб на уровень профессиональной подготовки выпускников отечественной высшей школы за последние десятилетия? Какие личные качества работодатели стали ценить выше всего?

Следует отметить, что треть компаний осуществляют внутрифирменное повышение квалификации сотрудников собственными силами на платформе своей инфраструктуры (учебные центры, курсы). При этом, значительная часть (40%) компаний обращаются к внешним организациям (вузы, учреждения системы дополнительного образования, кадровые агентства, консалтинговые, тренинговые компании и др.), тогда как в Великобритании в основном обращаются во внешние образовательные организации, что составляет более 70% фирм [18].

Компания «HeadHunter» опубликовала данные по результатам опроса в 1 квартале 2019 года «Кого предпочитают работодатели», где работодатели в вакансиях указывают требуемые навыки для молодых специалистов: грамотная письменная и устная речь (25,8%), навыки работы с ПК (10%), навыки продаж (7,3%). Чаще всего требовались молодые специалисты с техническим и экономическим образованием (соответственно, 31% и 30% от всех разменных вакансий), тогда как вакансии для выпускников с юридическим образованием, составляли лишь 10% от общего количества вакансий. Чаще всего работодателями были востребованы кандидаты, имеющие навыки грамотной письменной и устной речи (25,8%), а также владеющие навыками работы с ПК (10%) и навыками продаж (7,3%). Интересным является факт, что помимо практико-ориентированных компетенций, работодателей интересуют квалификации, полученные выпускниками высшей школы, так как в соответствии с профессиональными стандартами, квалификации является показателем способности специалиста к самостоятельному выполнению определенного уровня трудовой деятельности и ориентации в нестандартных рабочих ситуациях. Что касается личных качеств, то наиболее ценными у молодых специалистов российские работодатели считают: ответственность (22%), целеустремленность и стрессоустойчивость (10%), доброжелательность (9%) и активная жизненная позиция (6%) [19].

Далее, обратимся, например, к информационным данным из ежегодного анализа трудоустройства выпускников Санкт-Петербургского политехнического университета имени Петра Великого. Сегодня, помимо общих профессиональных и общекультурных компетенций, руководители предприятий и

бизнес структур ожидают от молодых специалистов достаточный уровень социально-значимых личностных качеств, знаний иностранных языков, специальных программ и умений пользоваться Интернет-ресурсами, работать в коллективе, эффективно презентовать себя и результаты своего труда. Кроме того, делается акцент на аналитических способностях специалиста и организационно-управленческих навыках, а также таких социально- и профессионально-значимых личностных качеств как порядочность, ответственность, целеустремленность, стрессоустойчивость, уверенность в себе, умение вести деловые переговоры и многое другое [20].

Приобретаются ли все эти качества в системе многоуровневого высшего образования, а может быть их формирование начинается с довузовского уровня образования, с момента личного выбора абитуриентом своей будущей профессии, определения своего призвания, мотивов выбора направления обучения, реалистической оценки своих интеллектуальных способностей к освоению наукоемких компетенций и квалификаций, а также перспективы их востребованности в быстро меняющемся рынке труда. Авторы полагают, что решение обозначенных задач вполне выполнимо. К примеру, практические навыки, умения, опыт, научный потенциал, личностно-психологические характеристики (интеллект, критическое мышление, аналитические способности, организаторские способности, ответственность, инициативность, коммуникабельность, исполнительность, лидерские качества и т.п.), уровень воспитания, общекультурный уровень, образованность можно повысить посредством *проектной* деятельности, включая социально-проектную деятельность.

Обращаясь к сравнительной педагогике, рассмотрим работу приемных комиссий в Гарвардском университете с иностранными гражданами (абитуриентами, вне зависимости от уровня образования, полученного ими ранее). Начнем с того, что при подаче заявки в Гарвардский университет, абитуриентам предлагается пройти единые тесты по оценке знания английского языка (в американских университетах – satsubjecttests), а также предоставить Harvard Application Supplement (приложение к заявке), аттестат, эссе (мотивационное письмо), рекомендации от учителей школы, сведения о дополнительном образовании, грамоты, сертификаты международных курсов, т.е. формируется портфолио будущего студента [22].

Для приемных комиссий важно увидеть индивидуальность абитуриента, узнать каких успехов он добился не только в учебном плане, но в волонтерских, *социальных проектах*, что приветствуется как в отечественной высшей школе, так и за рубежом, и является очень ценной характеристикой поступающего. Все вышесказанное говорит о том, что для поступления в университет мирового класса, поступающий должен портфолио высоких результатов: отлично владеть английским языком, иметь отличные оценки, высокие результаты тестирований, обязательно иметь опыт проектной деятельности и быть «инициатором грамотно проработанных мини-проектов для развития города или иного направления деятельности или науки на основании собственных знаний». Похожие требования и схемы поступления на образовательный уровень востребованы и распространены и в других университетах *мирового класса*, включая и отечественные университеты.

Отметим, что в систему непрерывного образования в практику вошла модель портфолио, которая позволяют оценивать и учитывать индивидуальные образовательные достижения учащихся и включают все разнообразие материалов, демонстрирующих эти достижения, – от официальных дипломов олимпиад и конкурсов до проектных работ и социальных практик.

Таким образом, университеты России, также, как и университеты мира «смотрят на абитуриента со всех сторон», в том числе и на его личные качества, на деятельность в которой он принимал участие до поступления (трудовую, социальную, волонтерскую и др.), а также непрерывно осуществляют поиск и разработку более совершенных программ сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, для обозначения которого по традиции нередко используется термин профессиональная ориентация (профорентация).

Готовность к профессиональному самоопределению состоит в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой профессии и трудовой деятельности, соответствующих текущему возрастному и образовательному этапу развития личности [10]. Длительное время профессиональная ориентация рассматривалась как информирование молодежи о мире профессий, о возможных образовательных уровнях обучения и формирования профессиональных компетенций. В настоящее время все больше исследователей определяют

систему профессиональной ориентации молодежи как составляющую *социальной политики*, как один из ключевых факторов формирования цивилизованного рынка труда и обеспечения «рациональной региональной занятости».

Обозначенные проблемы объясняются тем, что «конечными результатами профориентационной деятельности выступает повышение качества трудовых ресурсов (с точки зрения производительности труда, качества профессиональной мотивации, удовлетворенности своей профессиональной деятельностью), в связи с чем формируется социальная миссия профориентационной работы, т.к. ее направленность все больше связана с решением кадровой политики в регионах и является задачей регионального уровня управления» [2].

Несмотря на многообразие форм и программ профориентационной работы с молодежью, следует отметить, что имеется дефицит новаторских идей в вопросах повышения качества данного вида социально-педагогической деятельности. Одновременно с этим, в общей структуре образовательной организации высшего образования актуализируется «*третья миссия*» федеральных университетов, часть из которых являются региональными опорными вузами, обладающими необходимыми ресурсами (кадровыми, научными, материально-техническими и др.) и многопланово интегрированные с региональными работодателями, что делает научную, образовательную и воспитательную деятельность вузов более эффективной, что в полной мере относится и процессу профессиональной ориентации молодежи на уровне довузовского образования.

Президент Российского Союза ректоров, академик РАН Садовничий В.А. отмечает, что «Сегодня, если университет занимается только обучением (пусть и успешным) профессии, то он не может претендовать на лидирующие позиции в рейтингах. Ведь общепризнанно следующее: университет учит культуре, формирует современное мировоззрение, оказывает реальное влияние на развитие экономики региона, поэтому в рейтингах необходимо учитывать оценку университета, как центра культуры и экономики в регионе, т.е. главной отличительной чертой современного университета является учет его вклада в развитие общества» [11].

По мнению Сорокина С.Э., «можно говорить о значении университетов в обеспечении *социального прогресса*, потому что они, так или

иначе, вносят вклад в его *экономическую* (формирование человеческого капитала), *техническую* (научные изобретения, новые технологии), *культурную* (формирование мировоззрения, социализация) составляющие» [12].

Таким образом, «Третья миссия» университетов — это «многомерный феномен, который на равных с образовательной и научной миссией, включает в себя социальные, культурные и научно-образовательные стратегии в их деятельности, вызванные активным участием университетов в развитии общества в современном мире».

В целом, миссия образовательного учреждения — одно из ключевых понятий в современной теории стратегического управления. Многие исследователи исходят из того, что понятие миссии объединяет такие ее виды, как стратегическое видение, миссия-предназначение, миссия-ориентация, миссия-политика, бизнес-идея и другие [9]. Относительно третьей миссии университета, качество и масштаб ее результативности определяются качеством образовательных, воспитательных и научных программ, то есть элементами первой и второй миссии, которые синергетически трансформируются и реализуются в новых условиях и задачах, что в полной мере относится и к профессиональной ориентации молодежи при выборе своей будущей профессии.

Кроме того, эффективность всех модулей миссии образовательной организации высшего образования проявляется при условии, что определены масштабы, перспективы и направления развития в интересах и ожиданиях заинтересованных сообществ, личности и общества в целом.

Любая научная, образовательная и воспитательная деятельность образовательного учреждения должна иметь свою оценку. Уместно добавить, что в настоящее время в России в рамках «глобального» рейтинга высших учебных заведений, Ассоциацией составителей рейтингов России при участии международной ассоциации IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence разработан Московский международный рейтинг «Три миссии университета» оценивающий деятельность вузов с позиции их социальной вовлеченности в региональные социально-экономические процессы [23].

«Третья миссия университетов» предполагает активное участие университетов в жизни общества, их ответственность за его развитие, экономический, социальный, культурный

прогресс, за формирование развивающей среды в регионе» [8], а также трансфер: знаний (на «опережение» вызовам времени) и инновационных технологий; профессиональной ориентации молодежи на востребованные профессии региональным рынком труда; воспроизводство технологических лидеров и предпринимательских команд; социальных проектов по развитию городского пространства; дополнительных программ по стимулированию новаторского потенциала предпринимательской деятельности (технологической, социальной, инновационной) и др. Добавим, что показатель количества субъектов РФ, вузы которых входят в Московский международный рейтинг «Три миссии университета» стал одним из *целевых индикаторов* реализации подпрограммы «Обеспечение глобальной конкурентоспособности российского высшего образования» [15].

При этом, ключевыми направлениями развития «третьей миссии» являются: развитие социальных инициатив, студенческого предпринимательства, социальных инноваций, участия в разработке программ социально-экономического развития территорий, развития механизмов прикладного проектного обучения, актуализации социально-проектной деятельности.

Данные обстоятельства предопределили расширение образовательных, научных и воспитательных функций в деятельности университетов в части ответа на требования со стороны личности, общества и государства, а также на запрос региональных работодателей на повышение качества и количества высококвалифицированных специалистов для удовлетворения кадровых потребностей социально-экономической сферы государства в целом, и регионов в частности.

*Заключение.* В стратегии развития третьей миссии университетов актуализируются вопросы, связанные с профессиональной ориентацией молодежи и ее осмысленного выбора тех профессий, которые востребованы на рынке труда. Следовательно, основная часть профориентационной работы осуществляется на региональном уровне и должны быть нацелена на удовлетворение кадровых потребностей предприятий региона.

Данные обстоятельства предполагают пересмотр традиционных информационно-рекламных мероприятий о мире профессий, «быстрых» и эпизодических форм профориентационной работы, а требуют планомерной и систематичной работы по погружению абитуриентов в будущую

профессию посредством расширения гражданского участия молодых людей в решении реальных проблем, существующих по месту их проживания и учебы посредством социально-проектной деятельности и иных личностно-ориентированных образовательных технологий.

Существует немало примеров применения социально-проектной деятельности в профессиональной ориентации молодежи: «проектный метод «позволяет интегрировать элементы разных предметных методов и методик, используемых в ходе профориентационной работы с обучающимися, с другой стороны, выступает самостоятельным инструментом» [7].

К примеру, применение проектного метода в межрегиональном образовательном проекте «Индустриальный парк», направленного на решение кадровых проблем отечественных предприятий высокотехнологичных отраслей экономики (включая предприятия ОПК) [1]. Сочетание методов и технологий, используемых через игры, научно-технические мастерские, бизнес-игры, совмещение обучения с активным отдыхом позволили создать у детей и молодежи наиболее полное погружение в профессию, представление о технических, инженерных и других «неофисных» профессиях. Анализ полученных результатов по итогам данного проекта выявил, что формирование базовых профессиональных компетенций начинается с профориентационных образовательно-развивающих программ уже на уровне довузовского образования.

Таким образом, проектная деятельность является одним из видов учебной деятельности, применение которого возможно на всех уровнях непрерывного высшего образования: от довузовского уровня (учебно-познавательная, профессионально-ориентированная, творческая, игровая деятельность и др.) и далее на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры как междисциплинарная образовательная технология.

Отметим, что на уровне довузовского образования, проекты как правило имеют социальную направленность с целью погружения абитуриентов в социальные проблемы региона – места их проживания. Социальный проект – это совокупность взаимоувязанных действий (мероприятий) для достижения определенных социально значимых результатов за определенный промежуток времени.

Практически речь идет о создании прогрессивной образовательно-проектной среды, в которой создаются условия для социально-проектной деятельности, которая предоставляет равные возможности для каждого участника проектной команды – раскрыть свой профессиональный потенциал, спроектировать образовательный и профессиональный вектор развития, проявить мобильность, найти работу мечты и единомышленников, сформировать компетенции «на опережение» вызовам времени.

Иными словами, социально-проектная деятельность как технология, повышающая эффективность профессиональной ориентации молодежи, трансформируясь в один из элементов третьей миссии, эффективно выполняет следующие функции:

— *образовательную*, обеспечивающую развитие у участников проекта базовых общепрофессиональных, общекультурных и профессиональных компетенций;

— *развивающую*, активизирующую познавательную деятельность участника проектной деятельности в различных областях знаний, направленную на мотивацию постоянного поиска информации о будущей профессии;

— *воспитательную* функцию, ориентированную на непрерывное развитие профессионально и социально-значимых личностных качеств, и гуманистического мировоззрения;

— *социальные функции*, обеспечивающие развитие профессионально-деловых коммуникаций.

Таким образом, подготовка будущих специалистов, формирование у них профессиональных компетенций и социально-значимых личностных качеств начинается с *профессиональной ориентации* на уровне довузовской подготовки, в которой создаются условия для творческой и самостоятельной работы, что выделяет социально-проектную деятельность как наиболее результативную личностно-ориентированную технологию, позволяющую в полной мере проявиться личностным особенностям каждого участвующего в проекте, приобщения к жизненно важным социально-значимым проблемам развития территории по месту их проживания, а также в регионе в целом.

#### Литература:

1. Бункин Д.А. Методическое и организационное сопровождение профессиональной ориентации детей и

молодежи: опыт межрегионального образовательного проекта «Индустриальный парк» / Д.А. Бункин, Л.С.



Пастухова И.Е. Самохин, Е.Г. Суркова, С.В. Тетерский // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2015. - № 3(24). - С. 114-122.

2. Блинов В.И., Сергеев И.С. Проект Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В.И. Блинов, И.С. Сергеев // Научные исследования в образовании. Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица». - 2015. - № 8. - 52 с.

3. Гребенникова О.В., Пархоменко А.Н. Современная молодежь в информационном обществе: представления об информации и информационные предпочтения [Электронный ресурс] / О.В. Гребенникова, А.Н. Пархоменко // Психологические исследования. - 2013. - Т. 6. - № 30. - С. 8. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>

4. Дудина М.М., Глотова Е.Е. Изучение требований работодателей к выпускникам вузов: российский и зарубежный опыт / М.М. Дудина, Е.Е. Глотова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. - 2015. - № 1(5). - С. 95-98.

5. Есенина Е.Ю. Результаты обучения: новая культура в образовании // Е.Ю. Есенина / Педагогика. - 2013. - № 7. - С. 97-102.

6. Ивановский Б.Г. Проблемы занятости выпускников вузов в странах Евросоюза / Б.Г. Ивановский // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Сер. 2; Экономика: Реферативный журнал. - 2019. - № 4.- С. 174-181.

7. Казун А.П., Пастухова Л.С. «Проектный метод» как механизм профессиональной ориентации детей и молодежи / А.П. Казун, Л.С. Пастухова // Известия МГТУ. - 2014. - № 4(22). – С. 202-209.

8. Кудряшова Е.В., Сорокин С.Э. Социальная ответственность в контексте «третьей миссии» университетов / Е.В. Кудряшова, С.Э. Сорокин // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Серия: Гуманит. и соц. науки. - 2018. - № 5. - С. 142-149.

9. Похолков Ю.П., Агранович Б.Л. Миссия инновационного (предпринимательского) университета / Ю.П. Похолков, Б.Л. Агранович // Журнал Ассоциации инженерного образования России. - М.: Ассоциация инженерного образования России, 2004. - № 2. - С. 6-11.

10. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студентов учреждений высшего проф. образования / Н.С. Пряжников, Л.С. Румянцева. - М.: Академия, 2013. – 208 с.

11. Садовничий В.А. Три миссии университета: образование, наука, общество: монография / В.А.

Садовничий; ред. кол.: В.А. Садовничий и др. - Москва: МАКС Пресс, 2019. – 437 с.

12. Сорокин С.Э., Согрина Е.А. Социальная миссия федеральных университетов. Практики воспитательной работы: монография / С.Э. Сорокин, Е.А. Согрина; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: САФУ, 2020. – 430 с.

13. Пастухова Л.С. Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство формирования гражданских качеств молодежи: монография / Л.С. Пастухова; науч. ред. С.В. Иванова. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 232 с.

14. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении порядка организации и осуществлении образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (в ред. Приказа Минобрнауки России от 15.11.2013 № 1244).

15. Постановление Правительства РФ от 31.03.2021 N 518 "О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации "Научно-технологическое развитие Российской Федерации".

16. Путин В.В. Стенограмма Послания Президента Федеральному собранию, Москва, Кремль, 2018.

17. Что работодатели ждут от выпускников вузов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://iq.hse.ru/news/188111459.html>

18. Как компании учат сотрудников [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://issek.hse.ru/news/187660376.html>

19. Кого предпочитают работодатели [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://hh.ru/article/24521/>

20. Требования и претензии работодателей к выпускникам вуза [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [https://dep.spbstu.ru/news/requirements\\_and\\_claim\\_to\\_student/](https://dep.spbstu.ru/news/requirements_and_claim_to_student/)

21. Опрос молодежи: планы на учебу [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://fom.ru/posts/12857/>

22. Гарвардский университет: общая информация, как поступить, какие документы подготовить. – Режим доступа: <https://smapse.ru/kak-postupit-v-garvard-trebovaniya-dlya-postupleniya-v-harvard-university/>

23. Исследование критериев [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [https://mosiur.org/methods/criteria\\_studies/](https://mosiur.org/methods/criteria_studies/)

24. Hodge K.A., Lear J.L. Employment skills for 21st century workplace: The gap between faculty and student perceptions // Journal of Career and Technical Education. - 2011. - Т. 26. - № 2. - С. 28-41.

### References:

1. Bunkin D.A. Methodological and organizational support of vocational guidance for children and youth: the experience of the interregional educational project "Industrial Park" / D.A. Bunkin, L.S. Pastukhova I.E.

Samokhin, E.G. Surkov, S.V. Tetersky // Domestic and foreign pedagogy. - 2015. - № 3(24). - S. 114-122.

2. Blinov V.I., Sergeev I.S. Draft Concept for Supporting Professional Self-Determination of Students in the Conditions of Continuity of Education / V.I. Blinov, I.S.

Sergeev // Scientific research in education. Supplement to the journal "Professional Education. Capital". - 2015. - № 8. - 52 p.

3. Grebennikova O. V., Parkhomenko A. N. Modern youth in the information society: ideas about information and information preferences [Electronic resource] / O.V. Grebennikova, A.N. Parkhomenko // Psychological research. - 2013. - Т. 6. - № 30. - P. 8. - Access mode: <http://psystudy.ru>

4. Dudina M.M., Glotova E.E. Studying the requirements of employers to university graduates: Russian and foreign experience / M.M. Dudina, E.E. Glotova // Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanities research. - 2015. - № 1(5). - S. 95-98.

5. Yesenina E.Yu. Learning outcomes: new culture in education // E.Yu. Yesenina / Pedagogy. - 2013. - № 7. - S. 97-102.

6. Ivanovsky B.G. Problems of Employment of University Graduates in the European Union / B.G. Ivanovsky // Social and Humanitarian Sciences: Domestic and Foreign Literature. Ser. 2; Economics: Abstract Journal. - 2019. - № 4. - P. 174-181.

7. Kazun A.P., Pastukhova L.S. "Project Method" as a Mechanism of Professional Guidance for Children and Youth / A.P. Kazun, L.S. Pastukhova // Izvestiya MGTU. - 2014. - № 4(22). - S. 202-209.

8. Kudryashova E.V., Sorokin S.E. Social responsibility in the context of the "third mission" of universities / E.V. Kudryashova, S.E. Sorokin // Bulletin. North. (Arctic) Feder. un-that. Series: Humanist. and social science. - 2018. - № 5. - P. 142-149.

9. Pokholkov Yu.P., Agranovich B.L. Mission of an innovative (entrepreneurial) university / Yu.P. Pokholkov, B.L. Agranovich // Journal of the Association for Engineering Education of Russia. - M.: Association for Engineering Education of Russia, 2004. - № 2. - P. 6-11.

10. Pryazhnikov NS, Rummyantseva L.S. Self-determination and vocational guidance of students: a textbook for students of institutions of higher prof. education / N.S. Pryazhnikov, L.S. Rummyantsev. - M.: Academy, 2013. - 208 p.

11. Sadovnichy V.A. Three missions of the university: education, science, society: monograph / V.A. Sadovnichy; ed. count.: V.A. Sadovnichy and others - Moscow: MAKSPress, 2019. - 437 p.

12. Sorokin S.E., Sogrina E.A. Social mission of federal universities. Practices of educational work: monograph / S.E. Sorokin, E.A. Sogrina; North. (Arctic) Feder. un-t them. M.V. Lomonosov. - Arkhangelsk: NArFU, 2020. - 430 p.

13. Pastukhova L.S. Socio-project activity as an open educational space for the formation of civic qualities of youth: monograph / L.S. Pastukhova; scientific. ed. S.V. Ivanova. - M.: INFRA-M, 2018. - 232 p.

14. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 01.07.2013 No. 499 "On approval of the procedure for organizing and carrying out educational activities for additional professional programs" (as amended by the Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 15.11.2013 No. 1244).

15. Decree of the Government of the Russian Federation of March 31, 2021 N 518 "On Amendments to the State Program of the Russian Federation" Scientific and Technological Development of the Russian Federation".

16. Putin V.V. Transcript of the President's Address to the Federal Assembly, Moscow, Kremlin, 2018.

17. What do employers expect from university graduates [Electronic resource]. - Access mode: <https://iq.hse.ru/news/188111459.html/>

18. How companies teach employees [Electronic resource]. - Access mode: <https://issek.hse.ru/news/187660376.html/>

19. Whom do employers prefer [Electronic resource]. - Access mode: <https://hh.ru/article/24521/>

20. Requirements and claims of employers to university graduates [Electronic resource]. - Access mode: [https://dep.spbstu.ru/news/requirements\\_and\\_claim\\_to\\_student/](https://dep.spbstu.ru/news/requirements_and_claim_to_student/)

21. Survey of youth: plans for study [Electronic resource]. - Access mode: <https://fom.ru/posts/12857/>

22. Harvard University: general information, how to apply, what documents to prepare. - Access mode: <https://smapse.ru/kak-postupit-v-garvard-trebovaniya-dlya-postupleniya-v-harvard-university/>

23. Research of criteria [Electronic resource]. - Access mode: [https://mosiur.org/methods/criteria\\_studies/](https://mosiur.org/methods/criteria_studies/)

24. Hodge K.A., Lear J.L. Employment skills for the 21st century workplace: The gap between faculty and student perceptions // Journal of Career and Technical Education. - 2011. - Т. 26. - № 2. - S. 28-41.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### Сведения об авторах:

**Пастухова Лариса Сергеевна** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор РАО, проректор по проектной деятельности, Российский государственный гуманитарный университет, e-mail: [larisa-sinls@mail.ru](mailto:larisa-sinls@mail.ru)

**Каймаразова Алина Каймаразовна** (г. Москва, Россия), специалист по связям с общественностью, Центр социально-проектной деятельности молодежи, Российский государственный гуманитарный университет, e-mail: [kajmarazova@yandex.ru](mailto:kajmarazova@yandex.ru)

**Турлакова Ольга Евгеньевна** (г. Москва, Россия), аспирант, Институт стратегии развития образования РАО, e-mail: [olenka1592@mail.ru](mailto:olenka1592@mail.ru)

УДК 37.014.5

## К вопросу об оценке качества современного образования

### On the issue of assessing the quality of modern education

**Шевченко Н.Н.**, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,  
kron.sh72@gmail.com

**Шевченко В.И.**, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,  
kron.th72@gmail.com

**Shevchenko N.**, FSBEI HE «Petrozavodsk State University», kron.sh72@gmail.com

**Shevchenko V.**, FSBEI HE «Petrozavodsk State University», kron.th72@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.003

**Ключевые слова:** модернизация отечественного образования, подходы к оценке его качества, качественные характеристики системы образования, критерии оценки качества высшего образования.

**Keywords:** modernization of national education, approaches to assessing its quality, qualitative characteristics of the education system, criteria for assessing the quality of higher education.

**Аннотация.** Актуальность заявленной проблемы обусловлена повышением качества системы непрерывного образования на современном этапе его модернизации. Цель статьи заключается в раскрытии традиционных подходов к оценке качественных показателей современного образования. Представлен анализ существующих трактовок дефиниции «качество образования»; раскрыто проблемное поле зарубежных исследований, связанных с качеством высшего образования; рассматриваются качественные характеристики образования в зарубежных университетах. В статье с позиций отечественных ученых отражены основные критерии качества высшего образования; выделены существующие недостатки, связанные с качеством образования в России на этапе реформирования в направлении интеграции в мировое образовательное пространство. На основе анализа социологических исследований раскрыты основные проблемы, связанные с качеством высшего и общего среднего образования.

**Abstract.** The urgency of the stated problem is due to the improvement in the quality of the continuous education system at the present stage of its modernization. The purpose of the article is to reveal traditional approaches to assessing the quality indicators of modern education. The analysis of existing interpretations of the definition of "quality of education" is presented; the problematic field of foreign studies related to the quality of higher education is revealed; the qualitative characteristics of education in foreign universities are considered. The article reflects the main criteria for the quality of higher education from the standpoint of domestic scientists; highlighted the existing shortcomings associated with the quality of education in Russia at the stage of reforming towards integration into the world educational space. Based on the analysis of sociological research, the main problems associated with the quality of higher and general secondary education are revealed.

**Введение.** Образование рассматривается как одна из значимых социальных сфер в жизни общества, обеспечивая эффективность развития в экономике, культуре, технике в направлении осуществления подготовки специалистов для всех отраслей государственного строительства. Целевой установкой системы образования является сохранение и приумножение культурно-цивилизационного знания и эмпирического опыта, передачи его на основе преемственности современному поколению, которому предстоит выступить в роли основной производительной силы новой России. Проблема повышения

качества отечественного образования стала одной из актуальных проблем развития российского государства в связи с вступлением в Болонский процесс, предполагающего интеграцию в мировое образовательное пространство.

Основные стратегические направления в решении этой проблемы нашли отражение в Национальной доктрине образования РФ на 2000–2025 гг. К ним относятся:

– сохранение и приумножение лучших традиций национальной культуры, развитие у подрастающего поколения интереса к историко-культурному наследию российского государства;

– формирование у молодежи гражданско-патриотических взглядов и убеждений, духовно-нравственных личностных качеств, толерантности к традициям многонационального народа России и других стран;

– развитие у подрастающего поколения мотивации к профессиональной самореализации, стремления к активным проявлениям в выстраивании своей профессиональной карьеры на основе требований, предъявляемых работодателями;

– модернизация образования на основе моделирования и реализации учебно-воспитательного процесса в соответствии с передовыми достижениями в науке и практике, с использованием современных образовательных технологий;

– обеспечение личностно-ориентированного характера образования на основе его вариативности, свободного выбора учреждения образования, образовательных программ, соответствующих индивидуальным предпочтениям обучающихся; разработка образовательных маршрутов для одаренных детей и молодежи, с отклонениями в развитии и здоровье;

– подготовка специалистов высшей квалификации, мотивированных на профессиональную мобильность в контексте непрерывного образования, постоянного совершенствования в профессии, обусловленного появлением новых наукоемких технологий [1].

Образование принято рассматривать как социально значимый, целенаправленный и целостный процесс во взаимосвязи обучения и воспитания, реализуемый в интересах каждого человека, общества и государства, ориентированный на приобретение системы знаний, необходимых компетенций, ценностей, мировоззренческих установок, опыта творческой деятельности для самореализации личности в жизненном пространстве, в том числе и в профессиональной среде. Образование должно соответствовать потребностям общества и тем задачам, которые ставит перед собой государство в области экономики, науки, культуры, мобильности осуществления их на практике, обладать способностью к адаптации в связи с усиливающимися темпами социальных и экономических перемен.

Россия в составе большинства экономически развитых стран, подписавших Болонскую декларацию, на протяжении многих лет осуществляет модернизацию отечественной системы образования, ориентированную на повышение качества подготовки

квалифицированных специалистов, способных эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность на уровне мировых стандартов и быть конкурентоспособными на рынке труда. Это положило начало к переходу российских университетов на реализацию рыночной модели образования и к существенным преобразованиям в национальной системе высшей школы. Сегодня главным показателем конкурентоспособности высшего учебного заведения является качество образования, которое выступает объективной необходимостью и побудительным мотивом для поступления в него абитуриентов, где они смогут получить достойный уровень «образовательных услуг», обеспечивающий квалифицированную подготовку будущим специалистам, способным к самореализации в профессии на уровне мировых практик.

*Материалы и методы.* В большинстве стран накоплен достаточный арсенал критериев оценки качества образования, но единой и признанной их системы не существует. В первую очередь это связано с тем, что образование в каждой стране имеет свои национальные отличительные особенности, которые необходимо учитывать при выборе оценки его качества. Вместе с тем, такие критерии как профессиональная компетентность профессорско-преподавательского состава, материально-техническая оснащенность образовательного процесса, его учебно-методическое обеспечение, научно-интеллектуальный потенциал университета, востребованность и конкурентоспособность его выпускников на рынке труда являются основополагающими в оценке качества образования во многих государствах мира.

Университеты США оцениваются по методике оценки качества образования, разработанной Американской ассоциацией университетских школ бизнеса по шести критериям: это цели и миссия университета; содержательное наполнение и качество учебных программ; способность к созданию интеллектуальных продуктов; учебно-методическое обеспечение; профессиональная компетентность преподавателей; количество студентов и выпускников, уровень их подготовки. Рейтинговыми критериями университетов Великобритании являются: наличие научных исследований, проводимых на базе университета; корреляция количественных показателей студентов, поступивших в университет и окончивших его; количественный состав иностранных студентов; соотношение количества обучающихся студентов в вузе к общему числу

профессорско-преподавательского состава и обслуживающего персонала; оценка качества профессиональной деятельности преподавателей. В университетах Германии оценка качества образования осуществляется по таким критериям как научные достижения; сотрудничество в исследовательских проектах; теоретический уровень подготовки обучающихся и их практико-ориентированная адаптация к предстоящей профессиональной деятельности; качество административного управления в университете [2, с.123].

В.И. Байденко и Н.А. Селезнева, обращаясь к изучению исследований зарубежных ученых, связанных с качеством высшего образования, выделяют и анализируют важные вопросы, которые рассматривались в рамках научных европейских форумов по этой проблеме в период с 2006 – по 2016 гг. Это:

- понимание качества высшего образования в контексте современных подходов обеспечения; определение критериев и показателей качества образования;

- международные и национальные рейтинговые показатели университетов как механизмы регулирования эффективности высшего образования на рынке труда;

- технологии обеспечения внешнего и внутреннего качества образования и выбор методологии, организационных механизмов в связи с этим процессом;

- разработка образовательных программ с точки зрения их актуальности в связи с нарастающими потребностями на национальном и международном рынках труда;

- формирование активности студентов, их субъектной позиции по всем направлениям организации образовательной и исследовательской деятельности;

- организация инфраструктуры университета с опорой на формирование учебно-познавательного опыта студентов (тьюторское сопровождение, проведение диагностических исследований на выявление существующих учебных проблем студентов, оказание психолого-педагогической поддержки, организация комфортного взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса);

- взаимовлияние и взаимодействие инноваций, аккредитации и креативности субъектов образовательного процесса как механизмов повышения качества образования [3, с.124].

Профессор университета Честра (Великобритания) Дж. Ньютон, говоря о многогранности понятия «качество образования»,

отмечает, что нет какого-то единого мнения в определении этой дефиниции, и выделяет несколько позиций к пониманию сущности «качества образования». Качество рассматривается им как определенный уровень, который связан со стандартами образования, включая эталонные показатели качества, академические достижения, рейтинги. Определение уровня качества образования при этом осуществляется внешними экспертами в процессе аудита или аккредитации. Дж. Ньютон указывает на то, что «качество» можно определить и как «совершенство», что означает корреляцию между стандартом результата и стандартом процесса, указывая на то, что в этом случае это «относительное понятие качества», чаще используемое не в академических, а в сервисных стандартах.

Качество, по мнению Дж. Ньютона, можно рассматривать с позиции «пригодности» для реализации цели, он акцентирует внимание на том, что в этом случае продукт или услуга соответствует поставленной цели. Качество может выступать и в соотношении «цена – качество», что предполагает его оценку в денежном эквиваленте; также качество может выступать категорией «преобразования», означающего позитивные изменения, например, принесение конкретной практической пользы в организацию образовательного процесса, нацеленного на успех. В этом случае механизм оценки ориентирован на разработку программы действий в направлении перспектив улучшения качественных показателей [4, с.101-102].

Процесс модернизации отечественного образования сегодня все больше связывается с проблемами повышения его качества и многими учеными и практиками определяются как основополагающие и ключевые. Анализ исследований по вопросам, связанным с качеством образования, позволяет судить, что сегодня это понятие так и не нашло пока единого научного осмысления и в отечественной педагогической науке. Качество образования рассматривается как 1) «социальная категория», обеспечивающая конечный результат процесса образования, его соответствие потребностям различных социальных групп в обществе в направлении формирования гражданских и профессиональных компетенций субъектов; 2) уровень соответствия результатов обучения и воспитания прогнозируемым целевым установкам и применяемым в учебно-воспитательном процессе образовательным системам; 3) степень правомерности используемых педагогических технологий для

достижения целей образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов [5-7].

Качество образования как междисциплинарное и многоаспектное явление рассматривается преимущественно с точки зрения философского и управленческого подходов. В контексте первого из них качество образования определяется как интегральная, комплексная и системная характеристика образования в совокупности всех его свойств, обеспечивающих успешное решение задач обучения, развития и воспитания. Согласно управленческому подходу это понятие трактуется как соотношение цели и результатов, то есть тот «нормативный уровень», который удовлетворяет запросы потребителей образовательных услуг [8, с.38-39]. Качественные показатели результатов образования во многом зависят от качества организации и функционирования образовательного процесса и от создания необходимых условий, в которых он осуществляется. Таким образом, исходя из этого, можно рассматривать качество образования как системное отражение в его процессе, условиях и результате характерных свойств, которые отвечают интересам государства и общества, образовательным потребностям и запросам обучающихся и их родителям [8, с.40].

В оценке качества образования исследователями выделяется административный (технологический) и личностный подходы. В контексте административного подхода оценка качества образования осуществляется посредством «внешних» нормативных критериев на соответствие его качественных показателей государственным образовательным стандартам через процедуры аттестации, аккредитации университетов, лицензирование образовательных программ и т.д. В этом случае оценка осуществляется преимущественно с использованием статистических методов на основе формальных критериев, например, таких как материально-техническая база образовательного учреждения, его инфраструктура, наличие разнообразных образовательных ресурсов, квалификация профессорско-преподавательского состава, число защищенных кандидатских и докторских диссертаций, участие в российских и международных проектах, количество научных публикаций и т.д. Личностный подход к оценке качества образования предполагает его мониторинг с использованием «внутренних» критериев качества, связанного непосредственно с субъектами – участниками учебно-воспитательного процесса (школьниками и

студентами, родителями, учителями и преподавателями, руководителями образовательных учреждений). Этот подход предполагает использование методик оценки качества для анализа существующих проблем и барьеров на пути к качественному образованию с привлечением самих участников образовательного процесса [9, с.12].

В оценке качества образования широкое распространение получил квалитологический подход, который связан со структурно-содержательной реформой высшей школы, с теми требованиями, которые предъявляются к компетентности выпускников университета в современных условиях на рынке труда как качественных показателей результатов их профессиональной подготовки. В контексте квалитологического подхода качество высшего образования включает в себя качества управления процессом системной подготовки специалистов, качества образовательного процесса и среды университета, качества результата подготовки обучающихся. Большое внимание в исследованиях уделяется непосредственно качеству образовательного процесса: это разработка содержания образовательных программ и их реализации в соответствии с новыми требованиями ФГОС, учебно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение образовательного процесса, использование современных образовательных технологий, потенциальные возможности преподавателей и студентов. Качество управления системой профессиональной подготовки специалистов предполагает использование инновационных управленческих технологий и ресурсов, организацию и проведение мониторинга качества образовательного процесса, обеспечение качественного функционирования организационных структур и деятельности управленческого персонала университета [10, с.80-81].

Многими исследователями признается оправданным проведение гуманитарной экспертизы, осуществление мониторинга качества образования в соответствии с реализацией основных идей и положений личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе. В этом случае критериями качества выступают личностное и психическое развитие обучающихся, состояние их здоровья, духовно-нравственные и гражданские позиции, мировоззренческие установки и ценности, социокультурная компетентность и образованность, проявление

субъектного опыта и креативность, психологический климат во взаимодействии субъектов образовательного процесса, способность к диалоговому взаимодействию на основе принципов гуманизма [11, с.86-87].

Исходя из существующих мнений ученых и подходов к пониманию качества университетского образования, можно сформулировать следующие его критерии:

1. Новые подходы в организации инновационной образовательной деятельности университета (разработка и внедрение новых образовательных программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры; проведение открытых on-line курсов с привлечением крупных специалистов в области образования; организация деятельности инновационных площадок, инопарков и технопарков, коворкинг-пространств, создание инновационных малых предприятий; подготовка и переподготовка специалистов в условиях дополнительного профессионального образования).

2. Квалификация и качественная характеристика профессорско-преподавательского состава, его научно-интеллектуальный потенциал (участие в конференциях, симпозиумах, деятельности редколлегий научных издательств и журналов, в научно-профессиональных сообществах и ассоциациях; выполнение научных исследований по приоритетным направлениям образования федерального уровня; публикационная активность преподавателей вуза, в том числе в международных изданиях Scopus и Web of Science; прохождение курсов повышения квалификации).

3. Материально-техническая база, качество инфраструктуры образовательной среды университета (наличие парка учебно-лабораторного оборудования; обеспечение учебных кабинетов персональными компьютерами, интернетом, видео-конференц-связью, мультимедийными средствами; создание банка электронных образовательных ресурсов, наличие доступа студентов к платформам компьютерного тестирования; обеспечение библиотечных фондов университета новой учебно-методической литературой).

4. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса (постоянное обновление рабочих программ учебных дисциплин с учетом современных требований ФГОС; организация образовательного процесса в цифровом формате; психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в виде индивидуальных консультаций со

студентами; использование интерактивных методов и современных технологий в обучении, в том числе дистанционных; организация самостоятельной работы обучающихся с разработкой личностно-ориентированных заданий и заданий для самопроверки; разработка и обновление содержания контрольных тестов для осуществления оценки знаний и компетенций студентов; издание учебных пособий и учебников).

5. Контингент студентов, уровень их воспитанности и обученности (результаты успеваемости и сформированных компетенций в соответствии с предъявляемыми требованиями ФГОС к уровню их подготовки; участие студентов в учебно-исследовательской деятельности в рамках Научного студенческого общества, а также конкурсах, олимпиадах, конференциях, в проектной деятельности, других видах творческой деятельности).

6. Организация и участие в воспитательной работе со студентами в образовательной среде университета (активное включение преподавателей – кураторов по осуществлению внеучебных мероприятий со студентами; проведение адаптационных мероприятий студентов – первокурсников к обучению в вузе, «школ – старостатов» учебных групп и студенческого профсоюзного актива, семинаров по конфликтологии для старост общежитий, школ креатива и личностного роста; разработка организационных методик для системной работы с отстающими студентами, тренингов по преодолению неуспеваемости обучающихся).

7. Сотрудничество университета (наличие связей с российскими вузами, осуществление международных связей с университетами других стран, включая обмен и подготовку иностранных студентов, научные проекты и коллаборации; взаимодействие с институтами развития образования и работодателями в организации и осуществлении профессиональной подготовки будущих специалистов с последующим трудоустройством выпускников; вовлечение работодателей в образовательный процесс, их участие в разработке инновационных практико-ориентированных программ подготовки, в организации производственных практик и осуществлении наставничества).

Это еще не полный перечень тех критериев, которые лежат в основе определения качества образования и в соответствии с ними позволяют выстраивать деятельность высшего учебного заведения, направленную на повышение его мобильности, конкурентоспособности и доведения качественных образовательных

характеристик до уровня мировых стандартов. Университеты ориентируются на эти критерии в организации образовательного процесса и добиваются значительных эффективных результатов, позволяющих российскому образованию в целом на основе международной рейтинговой оценки входить в число ведущих стран мира в этой сфере.

Необходимо отметить, что отечественная система образования на мировом уровне оценивается достаточно высоко. В 2021 году Россия, согласно международному рейтингу образования Education Index, заняла 33-е место с индексом 0,832; Германия – 0,946 (1 место); Австралия – 0,923 (2 место); Новая Зеландия – 0,923 (3 место) [12]. Индекс отражает социальное развитие стран и применяется для расчета показателей достигнутого уровня образования. Существует требование, в соответствии с которым развитые страны должны иметь индекс не ниже 0,8. Эти данные позволяют судить, что Россия не слишком отстает в рейтинге от лидирующих стран мира, которые добились высоких результатов в сфере образования. Вместе с тем, В.И. Загвязинский отмечает, что качество отечественного образования, особенно общего среднего, по сравнению с его рейтинговой оценкой в советское время, катастрофически падает. Если раньше Россия занимала передовые позиции в области образования, то теперь результаты его качества оставляют желать лучшего. По его мнению, эта ситуация создает определенные риски для национальной безопасности и потенциального развития российского государства [13, с.9].

На этапе модернизации отечественного образования произошли существенные изменения, которые педагогической общественностью оцениваются неоднозначно. К числу положительных преобразований можно отнести увеличение расходов на финансирование образования в дошкольных и школьных учреждениях; эффективно осуществлялась программа в направлении информатизации всех сфер российского образования; были предприняты меры по оптимизации деятельности сельских школ, развитию их учебно-методической и материальной – технической базы; осуществлялось увеличение оплаты труда учителей школ. С целью повышения качества образования шла разработка его современной модели, ориентированной на использование современных образовательных технологий, программ и информационных сервисов; широко стала использоваться процедура аккредитации и независимой оценки деятельности

образовательных учреждений с целью осуществления контроля качества организации учебно-воспитательного процесса.

В ходе модернизации отечественной системы образования появился новый формат деятельности высших учебных заведений. Были созданы университеты, получившие статус федеральных, опорных вузов и исследовательских центров, в которых ведутся исследования по различным направлениям российской науки. Реформирование отечественного образования, ориентированного на повышение инновационной наукоёмкой направленности развития высших учебных заведений в направлении повышения качества подготовки будущих специалистов, способных к расширению рынка интеллектуальных продуктов, является доминирующим фактором в обеспечении социально-экономического развития страны.

Несмотря на положительные стороны модернизации системы высшего образования исследователями отмечаются и ее недостатки. Большой потерей для университетского образования Е.Ю. Левина считает изъятие из системы высшей школы специалитета при сохранении его функций в сжатой форме бакалавриата, где, по сути, происходит «формальное дообучение» до специалитета [14, с.27]. До сих пор под сомнение ставится состоятельность бакалавриата в отношении качества профессиональной подготовки выпускников, так как формат продолжения обучения в магистратуре используется пока еще в незначительной степени. Это связано с другой проблемой – низким уровнем трудоустройства бакалавров в связи с потребностями работодателей в специалистах более высокой квалификации.

Учеными в области исследования проблем, связанных с качеством высшего образования, отмечается, что в большинстве магистерских программ слабо отражается их соответствие запросам работодателей. Необходимо постоянное обновление образовательных программ и учебных планов магистратуры с учетом современных требований к востребованным специальностям на рынке труда по перспективным производственным или академическим направлениям, предоставляя магистрантам новые образовательные возможности. Важно осуществлять преимущественность магистерских программ с программами обучения в аспирантуре, включение последней как ступени образования в систему высшей школы пока не имеет четких стратегий



[14, с.27]. Недостаточно еще разработано программное содержание аспирантуры, отсутствуют определенные и внятные правила к осуществлению обучения аспирантов и научного руководства их исследованиями; представляет определенную сложность для молодых исследователей защита кандидатских диссертаций после окончания аспирантуры из-за отсутствия при некоторых университетах диссертационных советов – это те проблемы, которые пока остаются нерешенными.

Сегодня одним из наиболее важных вопросов является повышение уровня публикационной активности профессорско-преподавательского состава университета и связанной с этим системы отчетности, построенной на строго запланированных количественных показателях. Предъявляемые требования к количеству, а не к качеству научных публикаций снижает уровень реальных достижений в той или иной области научного знания. Сегодня от преподавателей университета в рамках выполнения эффективного контракта требуются публикации статей не только в изданиях ВАК, но и в международных журналах Scopus и Web of Science. Обязательное «встраивание в международную систему наук» обусловило рост большого количества кампаний по оказанию посреднических услуг в публикациях статей такого формата, деятельность которых нередко противоречит нормам научной этики, создавая проблемы для авторов финансового плана [14;15].

Рассматривая качество отечественного образования в контексте его непрерывного характера, правомерным является проанализировать те недостатки, которые существуют не только в организации высшего, но и общего среднего образования. Известен тот факт, что способности к учению закладываются у обучающихся еще в школе, от уровня развития ключевых компетенций зависят качественные показатели их успешности обучения в вузе. Сегодня исследователи отмечают масштабность проводимых реформ в области отечественного образования, которые не всегда приводят к повышению его качества. Полученные результаты исследований, проводимых Фондом общественного мнения, являются доказательством того, что 46% опрошенных убеждены в снижении уровня школьного образования, а 58% россиян считают, что они получили более достойное образование, обучаясь в советской школе, чем их дети [16, с.242].

Г.С. Ковалева, руководитель Центра оценки качества образования при Российской академии образования отмечает, что старшеклассники

испытывают затруднения при выполнении нетрадиционных заданий, которые требуют анализа воображаемой ситуации, использования имеющихся знаний для ее творческой реализации. Сложными для школьников являются задания на осмысление, интерпретацию и рефлексии прочитанных учебных текстов. Это вызывает особую тревожность, так как может стать одной из причин «интеллектуального отставания российских школьников от своих сверстников в других странах» [17].

В качественных показателях образования как социально-психологического феномена принимается во внимание степень удовлетворенности им со стороны общественности, в том числе родителей обучающихся. По результатам опроса родителей [18] в общеобразовательной школе недостаточное внимание уделяется организации профильного обучения, содержание образовательных программ ориентировано на сохранение баланса между гуманитарными, естественными и точными науками без учета способностей, интересов и предпочтений каждого отдельного обучающегося. В основном выбор профиля возможен только на старшей ступени обучения; это приводит к тому, что ученики вынуждены максимально погружаться в изучение дисциплин, не представляющих для них особого личного интереса, в ущерб тем, которые являются более предпочтительными и напрямую связаны с предполагаемой профессиональной деятельностью.

Как один из недостатков школьной системы отмечается стремление к рейтинговым показателям качества образования, одним из которых является «средний балл» результатов ЕГЭ, очень часто не соответствующий реальным знаниям обучающихся. Родители отмечают, что аттестация в формате ЕГЭ приводит к стрессовым ситуациям, порождая комплексы у детей, что становится причиной, так называемых дидактоневрозов. Многие родители обеспокоены чрезмерной загруженностью школьников домашними заданиями, превышающими временные нормы их выполнения по СанПину, а для подготовки своих детей к ОГЭ и ЕГЭ они вынуждены обращаться к услугам репетиторов или оплачивать подготовительные курсы [18].

Родители также наблюдают индифферентное отношение, как у молодых, так и у педагогов с большим стажем педагогической деятельности к результатам обучения школьников, что связано, на их взгляд, с недостойной оплатой труда учителей, которым приходится брать большое количество часов, осуществлять репетиторство и

классное руководство, кроме того заниматься исследовательской и методической деятельностью. Такая непосильная нагрузка влечет за собой физическое и эмоциональное выгорание педагогов, что, безусловно, сказывается на качестве организации учебно-воспитательного процесса и его результатах [18]. Преодоление обозначенных недостатков, как в системе общего среднего, так и высшего образования позволит улучшить его качественные показатели.

*Заключение.* Рассматривая проблему, связанную с качеством отечественного образования, необходимо учитывать, что основными субъектами учебно-воспитательного процесса являются обучающиеся и педагоги, последние выполняют ведущую роль в его организации. Это обуславливает необходимость в повышении качественных показателей образовательного процесса, связанных с повышением профессиональной компетентности педагогических кадров как главной движущей силы всех прогрессивных тенденций в направлении модернизации и инноваций в образовательной среде. Преподаватели не только передают знания, формируют навыки и компетенции в области той или иной дисциплины, но и способствуют становлению личностных качеств воспитанников, их взглядов и мировоззренческих установок.

Сегодня педагоги должны стремиться к непрерывному повышению своего профессионального уровня; обладать организаторскими способностями в установлении личностно-ориентированного взаимодействия с обучающимися на основе гуманизма и сотрудничества; проявлять научно-исследовательскую активность; владеть современными образовательными технологиями. Это еще не полный перечень тех компетенций, наличие которых является основополагающими в оценке качества педагогического корпуса как одного из важных качественных показателей

конкурентоспособности любого образовательного учреждения.

Многими учеными-экспертами и общественно-политическими деятелями указывается на то, что модернизация образования России в связи с вступлением в Болонский процесс, повлекла за собой утрату лучших национальных традиций и достижений в сфере образования. Они считают, что трансляция европейских эталонов в российскую систему образования происходит через нарушение преемственности в сохранении существовавшего ценного опыта. В решении проблем повышения качества отечественного образования необходимо обращение к его истокам. Важно учитывать, что отрицание старого новым должно осуществляться не через уничтожение, а через преемственность лучших традиций российского образования.

Качество образования должно быть тесно связано с разработкой системы его менеджмента в целях более полной реализации запросов потребителей. Каждое образовательное учреждение должно осуществлять свою деятельность в направлении обеспечения качества содержания образовательных программ, отвечающих требованиям каждой отдельной личности и общества в целом. Обозначенные ориентиры будут способствовать более благоприятному сценарию модернизации отечественного образования, созданию базовой основы для продвижения к опережающему социально-экономическому характеру развития образования. На пути его преобразований в перспективе предстоит еще много переосмыслить, выбрать адекватные подходы и векторы развития, найти способы взаимосвязи различных идей и взглядов, традиций и инноваций, разумных управленческих решений и творческой инициативы по их реализации со стороны педагогического сообщества, использовать инновационные механизмы, направленные на совершенствование качества отечественного образования.

#### *Литература:*

1. Национальная доктрина образования в РФ на 2000–2025 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zdcollege.ru/docs/vospitanie/patriot/nr-f-doctrina.pdf>
2. Кузьмицкая Т.П., Бурова Н.Н. Проблемы повышения качества образования в вузах России / Т.П. Кузьмицкая, Н.Н. Бурова // Вопросы регулирования экономики. – 2017. – Т. 8. - № 2. – С. 119-132.
3. Байденко В.И., Селезнева Н.А. Обеспечение качества высшего образования: современный опыт

(статья 2) / В.И. Байденко, Н.А. Селезнева // Высшее образование в России. – 2017. - № 11(217). – С. 122-126.

4. Новая парадигма обеспечения качества высшего образования: По материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования: 2006–2011 гг.: В 2 ч. Ч. 1; науч. ред. В.В. Минаев, Н.А. Селезнева; отв. ред. О.Л. Ворожейкина, Я.Л. Мелкова и др.; пер. с англ. Л.Ф. Пирожковой, Е.Н. Карачаровой и др. - М.: РГГУ. – 2013. - 414 с.

5. Коренева М.Р. Качество образования – ключ к успеху в модернизации российского образования / М.Р. Коренева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2010. - Т. 2. - № 2. – С. 79-83.
6. Гришина Ю.В. Качество довузовского образования: сущностно-содержательная характеристика понятия / Ю.В. Гришина // Современное образование. – 2017. - № 1. – С. 47-57.
7. Назарова И.Б. Вызовы для российских университетов и преподавателей / И.Б. Назарова // Высшее образование в России. – 2015. - № 8 – 9. – С. 61-68.
8. Строкова Т.А. Качество образования: сущность и критерии мониторинговой оценки / Т.А. Строкова // Образование и наука. – 2009. - № 4(61). – С. 36-47.
9. Филиппов В.М., Пузанова Ж.В. Качество образования: возможности новых подходов к оценке / В.М. Филиппов, Ж.В. Пузанова // Теория и практика общественного развития. – 2015. - № 24. – С. 12-15.
10. Гарашкина Н.В. Квалитологический подход в вузовской подготовке будущих специалистов по социальной работе / Н.В. Гарашкина // Вестник ТГУ. – 2015. - Выпуск 2 (142). – С. 79-86.
11. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С.Л. Братченко. – М.: Смысл. – 1999. - 137 с.
12. Рейтинг стран мира по уровню образования. Гуманитарная энциклопедия: Исследования

[Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info>

13. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации / В.И. Загвязинский // Образование и наука. – 2012. - № 4(93). – С. 3-15.
14. Левина Е.Ю. Развитие университетов будущего: задачи управления / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. – 2021. - № 4. – С. 22-33.
15. Ерёмченко О.А., Кураков Ф.А. Проблема имитации научной публикационной активности в России и рекомендации по ее искоренению / О.А. Ерёмченко, Ф.А. Кураков // Экономика науки. – 2016. - № 1. – С. 35-45.
16. Лебедев О.Е. Конец системы обязательного образования? / О.Е. Лебедев // Вопросы образования. – 2017. - № 1. – С. 230–259.
17. Ковалева Г.С. Состояние российского образования (по результатам международных исследований) [Электронный ресурс] / Г.С. Ковалева. – Режим доступа: [http://www.centeroko.ru/public/sost\\_ro.htm](http://www.centeroko.ru/public/sost_ro.htm)
18. 10 главных недостатков современной общеобразовательной школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://externat.foxford.ru/poleznostnat/flaws-traditional-school#0>

### References:

1. National doctrine of education in the Russian Federation for 2000–2025. [Electronic resource]. - Access mode: <http://zdcollege.ru/docs/vospitanie/patriot/nr-f-doctrina.pdf>
2. Kuzmitskaya T.P., Burova N.N. Problems of improving the quality of education in Russian universities / T.P. Kuzmitskaya, N.N. Burova // Issues of regulation of the economy. - 2017. - Т. 8. - № 2. - S. 119-132.
3. Baydenko V.I., Selezneva N.A. Quality assurance in higher education: modern experience (article 2) / V.I. Baydenko, N.A. Selezneva // Higher education in Russia. - 2017. - № 11 (217). - S. 122-126.
4. A new paradigm for quality assurance in higher education: Based on the materials of the European Forums on Quality Assurance in Higher Education: 2006–2011: In 2 hours, Part 1; scientific. ed. V.V. Minaev, N.A. Selezneva; otv. ed. O.L. Vorozheikina, Ya.L. Melkov and others; per. from English L.F. Pirozhkova, E.N. Karacharova and others - M.: RGGU. - 2013. - 414 p.
5. Koreneva M.R. The quality of education is the key to success in the modernization of Russian education / M.R. Koreneva // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences. - 2010. - Т. 2. - № 2. - S. 79-83.
6. Grishina Yu.V. The quality of pre-university education: the essential-meaningful characteristic of the concept / Yu.V. Grishina // Modern Education. - 2017. - № 1. - P. 47-57.

7. Nazarova I.B. Challenges for Russian universities and teachers / I.B. Nazarova // Higher education in Russia. - 2015. - № 8 - 9. - S. 61-68.
8. Strokova T.A. Quality of education: essence and criteria of monitoring assessment / T.A. Strokova // Education and Science. - 2009. - № 4 (61). - S. 36-47.
9. Filippov V.M., Puzanova Zh.V. The quality of education: the possibilities of new approaches to assessment / V.M. Filippov, Zh.V. Puzanova // Theory and practice of social development. - 2015. - № 24. - S. 12-15.
10. Garashkina N.V. Qualitological approach in the university training of future specialists in social work / N.V. Garashkina // Bulletin of TSU. - 2015. - Issue 2 (142). - S. 79-86.
11. Bratchenko S.L. Introduction to the humanitarian examination of education (psychological aspects) / S.L. Bratchenko. - M.: Meaning. - 1999. - 137 p.
12. Rating of the countries of the world by the level of education. Humanitarian encyclopedia: Research [Electronic resource] // Center for Humanitarian Technologies. - Access mode: <https://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info>
13. Zagvyazinsky V.I. Strategic guidelines for the development of domestic education and ways of their implementation / V.I. Zagvyazinsky // Education and Science. – 2012. - № 4 (93). - S. 3-15.

14. Levina E.Yu. Development of universities of the future: management tasks / E.Yu. Levin // Kazan pedagogical journal. - 2021. - № 4. - P. 22-33.

15. Eremchenko O.A., Kurakov F.A. The problem of imitating scientific publication activity in Russia and recommendations for its eradication / O.A. Eremchenko, F.A. Kurakov // Economics of Science. - 2016. - № 1. - S. 35-45.

16. Lebedev O.E. The end of the compulsory education system? / O.E. Lebedev // Education Issues. - 2017. - № 1. - P. 230–259.

17. Kovaleva G.S. The state of Russian education (based on the results of international research) [Electronic resource] / G.S. Kovalev. - Access mode: [http://www.centeroko.ru/public/sost\\_ro.htm](http://www.centeroko.ru/public/sost_ro.htm)

18. 10 main disadvantages of a modern general education school [Electronic resource]. - Access mode: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/flaws-traditional-school#0>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

**Сведения об авторах:**

**Шевченко Наталья Николаевна** (г. Петрозаводск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики общего и профессионального образования Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета, e-mail: [kron.sh72@gmail.com](mailto:kron.sh72@gmail.com)

**Шевченко Владимир Иванович** (г. Петрозаводск, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры туризма Института физической культуры, спорта и туризма Петрозаводского государственного университета, e-mail: [kron.th72@gmail.com](mailto:kron.th72@gmail.com)



УДК 378.147:378.018.43

**Квалиметрические методы диагностики готовности индивида к дальнейшему обучению**

**Qualimetric methods of diagnostics of an individual's readiness for further training**

**Шапошникова Т.Л.**, Кубанский государственный технологический университет, *shtale@yandex.ru*

**Трунова Е.А.**, Кубанский государственный технологический университет, *eva.trunova.95@mail.ru*

**Косачев Я.В.**, Кубанский государственный технологический университет, *Yaroslavkosachev@gmail.com*

**Тавадян А.Ю.**, Кубанский государственный технологический университет, *atalayan@yandex.ru*

**Shaposhnikova T.**, *Kuban State Technological University, shtale@yandex.ru*

**Trunova E.**, *Kuban State Technological University, eva.trunova.95@mail.ru*

**Kosachev Ya.**, *Kuban State Technological University, Yaroslavkosachev@gmail.com*

**Tavadyan A.**, *Kuban State Technological University, atalayan@yandex.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.004

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта № МФИ-20.1/36.*

*Ключевые слова:* обучающийся, непрерывное образование, преемственность, готовность, компетенции, критерии.

*Keywords:* student, continuing education, continuity, readiness, competencies, criteria.

*Аннотация.* В статье представлены критерии когнитивной готовности индивида к дальнейшему обучению. Известно, что в России сложилась система непрерывного образования, и обеспечение преемственности между ступенями – одна из ключевых задач. Также известно, что в современном мире популярна концепция «образования через всю жизнь». Но очевидно, что для конкретного индивида реализация данной концепции возможна лишь в том случае, если он готов к обучению на дальнейшем этапе (последующей ступени). Недостаточная разработанность моделей и методов диагностики готовности индивида к дальнейшему обучению препятствует совершенствованию системы непрерывного образования, обеспечению преемственности между его ступенями. При выделении критериев когнитивной готовности авторы учитывали, что компетенции и личностно-профессиональные качества включают в себя не только соответствующие знания и умения, но также личный опыт соответствующей деятельности. Теоретическая значимость результатов настоящего исследования в том, что они могут быть базой для дальнейшего научного осмысления проблемы становления конкурентоспособной личности в системе непрерывного образования, практическая значимость – в том, что они могут быть использованы в системах психолого-педагогического мониторинга (мониторинга личностно-профессионального развития). Методы исследования: анализ научной литературы и передового педагогического опыта, моделирование, методы квалиметрии, метод экспертных оценок, методы математической статистики, методы теории множеств, методы линейной алгебры, методы инфометрии. Методологические основы исследования: системный, социологический, компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный, квалиметрический и вероятностно-статистический подходы.

*Abstract.* The article presents the criteria of an individual's cognitive readiness for further education. It is known that Russia has a system of continuing education, and ensuring continuity between the stages is one of the key tasks. It is also known that the concept of "lifelong learning" is popular in the modern world. But it is obvious that for a

*particular individual, the implementation of this concept is possible only if he is ready to learn at a further stage (subsequent stage). Insufficient development of models and methods for the diagnosis of an individual's readiness for further education hinders the improvement of the system of continuing education, ensuring continuity between its stages. When identifying the criteria of cognitive readiness, the authors took into account that competencies and personal and professional qualities include not only relevant knowledge and skills, but also personal experience of the relevant activity. The theoretical significance of the results of this study is that they can be the basis for further scientific understanding of the problem of becoming a competitive personality in the system of continuing education, the practical significance is that they can be used in systems of psychological and pedagogical monitoring (monitoring of personal and professional development). Research methods: analysis of scientific literature and advanced pedagogical experience, modeling, methods of quantification, method of expert assessments, methods of mathematical statistics, methods of set theory, methods of linear algebra, methods of info-metric. Methodological foundations of the research: systematic, sociological, competence-based, personality-oriented, activity-based, qualimetric and probabilistic-statistical approaches.*

*Введение.* Известно, что личностно-профессиональное развитие индивида (в более широком смысле – становление его конкурентоспособной личности) происходит непрерывно, т.е. в течение всей его жизни. Действительно, в условиях современного общества индивид должен быть мобильным (в академическом, социальном и профессиональном аспектах), готовым к непрерывному образованию и самообразованию, развитию компетенций и личностно-профессиональных качеств [4;5;9;12;17;18]. В настоящее время популярна концепция непрерывного образования, или «образования через всю жизнь». В современном мире любая сфера человеческой деятельности развивается настолько интенсивно, что развитие компетенций и личностно-профессиональных качеств индивида должно быть перманентным, иначе индивид не сможет «идти в ногу со временем». Приведём интересный пример. Выпускник факультета художественной графики (конца восьмидесятых годов прошлого века) уже в конце девяностых годов прошлого века (даже не в начале «нулевых» нынешнего века!) освоил компьютерные программы (например, системы автоматизированного проектирования), позволяющие ему на новом уровне решать профессиональные задачи в соответствии с его образованием. Другой пример: в 2002 году была создана Федеральная служба по контролю за оборотом наркотиков, и сотрудники, ранее работавшие в других сферах (не только в системе МВД РФ), были вынуждены в срочном порядке осваивать новые профессиональные знания и умения, формировать личный опыт решения новых профессиональных задач [12]. Не менее важна мобильность и для карьерного роста в пределах сферы и даже организации. Так, например, если рядовой сотрудник становится руководящим работником, то ему, безусловно, необходимо формировать управленческую компетентность (готовность к руководящей деятельности). Как видно, в современном мире

невозможно получить образование «раз и навсегда»; образование (в том числе самообразование) необходимо индивиду в течение всей жизни.

Также известно, что в России сложилась система непрерывного образования, и обеспечение преемственности между ступенями – одна из ключевых задач. Это, например, преемственность между общим и профессиональным образованием, между профессиональным образованием и дополнительным профессиональным образованием и т.д. Даже в пределах высшего образования необходимо обеспечивать преемственность между бакалавриатом (специалитетом), магистратурой и аспирантурой.

Вместе с тем, очевидно, что и реализация концепции «образования через всю жизнь», и обеспечение преемственности между ступенями системы непрерывного образования возможны лишь тогда, когда индивид готов к дальнейшему обучению (обучению на последующей ступени). Тем более, что свободный выбор траектории в пространстве непрерывного образования возможен только тогда, когда у индивида на должном уровне развиты компетенции (личностно-профессиональные качества), интегрирующие знания, умения, мотивы, ценности и личный опыт в соответствующих видах деятельности [3;4;7;9;16].

Отметим, что российское общество создало гражданам немалые возможности для свободного выбора ими траектории образования. Так, например, на базе университетских комплексов функционируют структуры и для дополнительного образования школьников, и для среднего профессионального образования, и для высшего образования в сокращённые сроки (как второго высшего образования, так и на базе среднего профессионального образования), и для дополнительного профессионального образования. Однако данные возможности не всегда полноценно реализуются из-за

неготовности индивидов к обучению на последующих ступенях (т.е. к дальнейшему обучению).

Отметим, что неготовность к дальнейшему обучению может проявиться не только в неготовности к обучению на последующей ступени системы непрерывного образования. Нельзя забывать, что личностно-профессиональное развитие – непрерывный процесс, даже в пределах ступени системы образования. Например, студент вуза нередко не готов к стажировке на предприятии (в том числе прохождению производственной практики), в силу многих причин [7;15].

Оппоненты могут сделать авторам настоящей статьи следующие возражения. Во-первых, существуют признанные механизмы обеспечения преемственности между ступенями системы образования. Так, например, ЕГЭ направлен на обеспечение преемственности между общим и высшим образованием (напомним, что в большинстве российских вузов отменены даже вступительные испытания). Или, например, выпускник учреждения среднего профессионального образования, имеющий соответствующий документ, может поступать в вуз на сокращённую форму обучения (безусловно, по соответствующим направлениям подготовки). Но отметим, что любой документ (сертификат о сдаче ЕГЭ, аттестат, диплом и т.д.) – лишь формальное подтверждение. Так, например, высокие баллы ЕГЭ по физике и математике – не гарантия того, что студент (поступивший в вуз абитуриент) будет также успешно осваивать даже одноимённые дисциплины и в вузе (к сожалению, негативный прогноз более достоверен!). Или, например, нет гарантии, что индивид, окончивший колледж с отличием, будет успешно учиться по программе бакалавриата или специалитета.

Второе возможное возражение: образовательная среда должна быть модальной, интенсивной и эффективной, чтобы обеспечивать успешное развитие индивидов с различными уровнями компетенций. Но отметим, что образовательная среда – лишь комплекс условий для личностно-профессионального развития индивидов, и эти условия могут быть использованы в различной мере (или не использованы вообще). Тем более, что, в соответствии с личностно-ориентированным подходом, обучающийся – центральная фигура образовательного процесса, а роль педагога смещается от управления к сопровождению (соответственно, педагогический мониторинг – информационный механизм не управления, а

сопровождения личностно-профессионального развития обучающегося [1;3;8;11;12]).

Третье возможное возражение: преемственность заключается не только в содержании, но и в формах обучения, в том числе в применяемых дидактических методах, приёмах и технологиях. Так, например, на многих ступенях системы непрерывного образования можно применять веб-квест, метод проектов, кейс-стади и иные дидактические приёмы [2;7;10;14;17]. Но для авторов настоящей статьи очевидно, что преемственность в содержании обучения (в более широком смысле – в становлении компетенций и личностно-профессиональных качеств) важнее, чем преемственность в формах. Кроме того, нельзя «требовать» от различных образовательных учреждений (даже в пределах одной ступени системы непрерывного образования) применения одних и тех же компетентностно ориентированных дидактических методов, приёмов и технологий.

*Методология исследования.* Отметим, что задачу обеспечения преемственности между ступенями системы непрерывного образования (или между этапами личностно-профессионального развития) следует рассматривать в контексте проблематики, т.е. такой проблемы более высокого порядка, как становление конкурентоспособной личности в системе непрерывного образования. Вместе с тем, по-прежнему не выделены критерии когнитивной готовности индивида к дальнейшему обучению, хотя в настоящее время сформированы устойчивые модельные представления о компетенциях и личностно-профессиональных качествах. *Проблема исследования* – вопрос: какие критерии адекватно отражают когнитивную готовность индивида к дальнейшему обучению? *Цель исследования* – обоснование критериев когнитивной готовности индивида к дальнейшему обучению. *Объект исследования* – личностно-профессиональное развитие индивида, *предмет исследования* – критерии готовности индивида к дальнейшему обучению.

*Методы исследования:* анализ научной литературы и передового педагогического опыта, моделирование, методы квалиметрии, метод экспертных оценок, методы математической статистики, методы теории множеств, методы линейной алгебры, методы инфометрии. *Методологические основы исследования:* системный подход (рассматривает преемственность между ступенями системы непрерывного образования как важнейший

фактор её целостности), социологический подход (рассматривает образование как социальный институт, а образовательную среду – социально обусловленный фактор развития личности), компетентностный подход (рассматривает сформированность компетенций и личностно-профессиональных качеств как важнейший фактор готовности к дальнейшему личностно-профессиональному развитию), личностно-ориентированный подход (рассматривает психолого-педагогический мониторинг как информационный механизм сопровождения личностно-профессионального развития), деятельностный подход (рассматривает деятельность как важнейший механизм становления компетенций и личностно-профессиональных качеств), квалиметрический подход (провозглашает необходимость многокритериальной диагностики готовности к дальнейшему обучению) и вероятностно-статистический подход (рассматривает личностно-профессиональное развитие индивида как вероятностный процесс).

*Результаты исследования.* С точки зрения авторов настоящей статьи, теория множеств может и должна быть основой для диагностики когнитивной готовности индивида к дальнейшему обучению. Пусть  $S$  – множество элементов знаний и умений, фактически сформированных у индивида,  $Z$  – множество знаний и умений, необходимых в качестве когнитивной опоры (базы) для дальнейшего обучения, в таком случае, первый и второй критерии готовности (абсолютная и относительная величина), соответственно,

$$K_1 = \text{card}(Z \cap S), \quad K_2 = \frac{\text{card}(Z \cap S)}{\text{card}(Z)}.$$

Здесь:  $\text{card}$  – мощность множества,  $\cap$  – символ пересечения множеств. Очевидно, что множества  $\alpha' = Z \cap S$ ,  $\alpha'' = S - Z$ ,  $\alpha' = Z - S$  – соответственно, множество сформированных полезных знаний и умений для дальнейшего обучения, множество сформированных, но не критически необходимых знаний и умений для дальнейшего обучения, множество знаний и умений, необходимых для дальнейшего обучения, но не сформированных у индивида. Например, индивид поступил в инженерный университет, но для освоения вузовского курса физики у него не сформировано никаких знаний из основ теории относительности (будут затруднения в преемственном формировании естественнонаучной компетентности).

Вместе с тем, в представленных выше критериях не учтена сложность учебно-научной

информации, соответствующая элементам знаний и умений. Так, например, элементы учебно-научной информации даже из школьного курса физики существенно отличаются по уровню сложности (метод оценки сложности по линейной шкале, основанный на математической теории графов, представлен в работе [6]). Представим более точные критерии готовности:  $K_3 = \sum_{i=1}^{\text{card}(\alpha')} y_i$ ,

$$K_4 = \frac{\sum_{i=1}^{\text{card}(\alpha')} y_i}{\sum_{i=1}^{\text{card}(Z)} Y_i}.$$

Здесь:  $y_i$  – сложность  $i$ -й порции знаний (умений), сформированной у обучающегося и необходимой для дальнейшего обучения,  $Y_i$  – сложность  $i$ -й порции знаний (умений), необходимой для дальнейшего обучения.

Представленные выше критерии отражают наиболее общий (абстрактный) случай. Кроме того, необходимо помнить, что формирование компетенций – не только развитие системной совокупности знаний и умений (т.е. операционного компонента), но и становление личного опыта в соответствующих видах деятельности (т.е. поведенческого компонента, который является ведущим). Также возникает правомерный вопрос: каким образом определить множество знаний и умений, необходимых в качестве когнитивной базы для дальнейшего обучения? Ответ на данный вопрос во многом зависит от контекста ситуации. Если речь идёт о том, чтобы применять уже сложившиеся знания и умения (т.е. в готовом виде) для становления личного опыта в соответствующих видах деятельности, то это – множество знаний и умений, непосредственно необходимых для решения соответствующих задач (жизненных, профессиональных, учебно-творческих и т.д.). Это, прежде всего, такие ситуации, как трудоустройство выпускников, а также стажировки студентов на некоторых предприятиях (где работодателю нежелательно «дообучать» стажёра). Иначе говоря, трудоустройство или прохождение производственной практики (в ряде случаев) предполагает, что у индивида сформированы все знания и умения, необходимые для решения профессиональных задач, а также дальнейшего повышения квалификации (а не восполнения «пробелов»). Напомним, что в свете концепции «образования через всю жизнь» профессиональная деятельность – такое же обучение, как и обучение в учреждении профессионального образования. Согласно современным воззрениям, в «идеале»



профессиональная переподготовка должна быть перманентной, т.е. синхронной профессиональной деятельности, интегрированной с ней [12].

Отметим, что стажировка студента – не единственный случай, когда для формирования опыта соответствующей деятельности необходимо (или весьма желательно) наличие готовых знаний и умений. Так, например, для формирования опыта общения с носителями иностранного языка (т.е. поведенческого компонента иноязычной компетенции) необходимо иметь достаточный словарный запас (хотя бы на уровне «выживания») и владеть правилами конструирования предложений (словосочетаний).

В то же время, если речь идёт о преемственном развитии знаний и умений (а это, как правило, при переходе от одной ступени системы непрерывного образования к другой или при переходе к следующему этапу обучения в пределах ступени), то множество  $Z$  – это база для освоения новых знаний и умений. Например, знания и умения, соответствующие вузовскому курсу физики, невозможно освоить без знаний и умений, соответствующих школьному курсу, а также без элементов знаний и умений, соответствующих курсу высшей математики.

Рассмотрим первый случай. Пусть у индивида сформированы все знания и умения, непосредственно необходимые для формирования опыта деятельности (решения соответствующих задач – жизненных, профессиональных и т.д.). Означает ли это его «полную» готовность к дальнейшему личностно-профессиональному развитию? Безусловно, нет, т.к. готовность (а в контексте компетентного подхода понятия «компетенция» и «готовность» совпадают) предполагает не только наличие соответствующих знаний и умений, но также личного опыта деятельности, а также способность к эффективному управлению сложившимися знаниями и умениями (методика оценки научаемости, как вероятности успешного применения сложившихся знаний и умений, представлена в работе [4]). В таком случае, готовность индивида к дальнейшему развитию компетенций (она сводится к становлению поведенческого компонента) равна вероятности того, что индивид справится со всеми задачами, различными по топологии. Две задачи различаются по топологии в следующих случаях. Во-первых, для их решения требуется применение различного множества знаний и умений. Во-вторых, для их решения требуется применения сходных множеств знаний и умений,

но различаются структуры (алгоритмы) решения. Пусть  $G$  – множество различных по топологии задач, которые индивиду необходимо решить, тогда их число  $g = \text{card}(G)$ . В таком случае, вероятность того, что индивид решит все задачи из множества  $G$ , составит  $\rho = \prod_{i=1}^g p_i$ , где  $p_i$  –

вероятность успешного решения  $i$ -й задачи. Данная модель не учитывает логическую связь между задачами, того факта, что для индивида одни задачи могут быть «обучающими» (как правило, меньшей степени трудности), другие – «зачётными». От чего зависит вероятность решения  $i$ -й задачи? Напомним, что у индивида сформированы все объективно необходимые знания и умения. В соответствии с теорией надёжности, данная вероятность  $p = 1 - [(1 - H) \cdot (1 - h)]$ , где  $H$  – научаемость индивида (напомним, что это вероятность успешного управления сложившимися знаниями и умениями),  $h$  – степень топологического сходства задачи с той, которую индивид ранее успешно решил (метод оценки топологического сходства задач представлен в работе [15]). Очевидно, что если  $h = 1$  (имеет место полное топологическое сходство), то  $\rho = 1$ . С учётом коэффициента забывания,  $p = 1 - [(1 - H) \cdot (1 - h \cdot \beta)]$ ,  $0 \leq \beta \leq 1$ .

Докажем представленную формулу. Индивид не решит задачу при одновременном соблюдении двух условий: не проявит способность к управлению знаниями и умениями (вероятность  $1 - H$ ), а также не сработает топологическое сходство (вероятность  $1 - h$ ). По теореме о вероятности ансамбля независимых событий данные вероятности перемножаем. Соответственно, по теореме о вероятности несовместимых событий из 1.0 вычитаем вероятность того, что индивид не решит задачу.

Рассмотрим второй случай. Очевидно, что между элементами знаний и умений существуют информационно-семантические (логико-смысловые) взаимосвязи. Это – имманентное свойство учебно-научной информации, которая должна трансформироваться в банк знаний и умений индивида. Например, чтобы обучающийся, осваивающий школьный курс физики, смог понять понятие «напряжённость», он должен до этого усвоить 18 слов. Или, например, понятие «сопротивление» логически связано с такими формулами, как  $I = \frac{U}{R}$ ,

$Q = I^2 \cdot R \cdot t$ , и т.д.

Очевидно, что развитие банка знаний и

умений индивида алгоритмично, т.е. происходит в определённом порядке. Например, обучающийся должен вначале освоить понятие «сила», затем – «момент силы», но не наоборот (напомним, что знания в области физики – неотъемлемая составляющая операционного компонента естественнонаучной компетентности). Банк знаний и умений (как должный, так и фактический) представляют в виде ориентированного графа, в котором вершины – элементы знаний и умений, стрелки – направления информационно-семантических связей от ранее осваиваемых элементов к элементам, осваиваемым после них. Очевидно, что такой граф, во-первых, сильносвязный (число связей больше числа элементов), во-вторых, многослойный (слой вершин условно отражает этап в становлении системы знаний и умений).

Пусть  $Z^{(F)}$  – множество знаний и умений, которые необходимо сформировать у индивида в процессе дальнейшего обучения (будем считать их одним слоем вершин в графе),  $Z$  – множество знаний и умений, непосредственно связанных с элементами множества  $Z^{(F)}$ ,  $Z^{(i)}$  – множество знаний и умений, соответствующих  $i$ -му слою вершин до слоя, отражающего множество  $Z$ . Таким образом, должный банк знаний и умений индивида до дальнейшего обучения (формирования элементов из множества  $Z^{(F)}$ ) составит  $\lambda = \left( \bigcup_{i=1}^m Z^{(i)} \right) \cup Z$ , в результате

дальнейшего обучения –  $\Psi = \lambda \cup Z^{(F)}$ , где  $m$  – число слоёв вершин (до подмножества  $Z$ ),  $\cup$  – символ объединения множеств. Если у индивида не только сформированы все элементы из множества  $Z$ , но также ряд элементов из множества  $Z^{(F)}$ , то его абсолютная и относительная готовность к дальнейшему обучению (разумеется, без учёта необходимости формирования поведенческого компонента) составят  $K = \text{card}(Z \cup Z^{(f)})$ ,  $\kappa = \frac{K}{\text{card}(Z)} > 1$ ,

$Z^{(f)} \subseteq Z^{(F)}$ , где  $\subseteq$  – символ вложенности множества,  $Z^{(f)}$  – подмножество множества  $Z^{(F)}$ . Например, индивид до поступления в вуз на направление, связанное с робототехникой, уже имеет некоторые знания и умения, релевантные данной области.

Вместе с тем, неготовность к дальнейшему становлению банка знаний и умений (т.е. формированию элементов из множества  $Z^{(F)}$ ) может быть обусловлено не только неполной сформированностью элементов из множества  $Z$  (т.е. имеющего непосредственно логико-смысловые связи со множеством  $Z^{(F)}$ ), но также

неполной сформированностью элементов из множеств  $Z^{(i)}$ ,  $i \leq m$ . В таком случае, неготовность индивида к дальнейшему обучению

$$\Omega = \text{card}(Z - z) + \sum_{i=1}^m [(1+i) \cdot \{\text{card}(Z^{(i)} - z^{(i)})\}],$$

$z \subseteq Z$ ,  $z^{(i)} \subseteq Z^{(i)}$ . Здесь:  $z$  – подмножество  $Z$ , сформированное у индивида,  $z^{(i)}$  – подмножество  $Z^{(i)}$ , сформированное у индивида. Данную формулу авторы настоящей статьи объясняют следующим образом: чем длиннее путь в графе, тем больше необходимо преодолеть этапов по восполнению «пробелов» в банке знаний и умений индивида.

Очевидно, что понятие готовности (или неготовности) к дальнейшему обучению относительно, т.к. зависит от контекста вопроса. Так, например, если преподавание вузовского курса физики не предполагает применение информационных технологий, то неготовность может заключаться «всего лишь» в недостатке знаний из школьного курса физики и умений из школьного и вузовского курсов математики (вспомним, что в своё время академик Л.Д. Ландау целую академическую группу не перевёл на следующий год обучения, т.к. выяснил, что они даже не владеют школьным курсом геометрии). Соответственно, если преподавание вузовского курса физики предполагает применение информационных технологий, то неготовность может заключаться также в недостаточном уровне информационной компетентности.

*Заключение.* Очевидно, что полноценное обеспечение преемственности между ступенями системы непрерывного образования возможно только в том случае, если предыдущая ступень будет рассматривать последующую как социального Заказчика; например, общее образование и дополнительное образование школьников будут рассматривать высшее и среднее профессиональное образование как заказчиков, а высшее образование, в свою очередь, будет рассматривать как заказчика дополнительное профессиональное образование.

Объективная (квалиметрическая) диагностика готовности индивида к дальнейшему обучению позволит решить следующие задачи. Во-первых, возможно прогнозирование личностно-профессионального развития обучающегося и его учебной деятельности (безусловно, прогноз будет вероятностным). Во-вторых, возможно оценить эффективность и учебной деятельности для отдельного обучающегося, и образовательного процесса в целом, т.е. для группы обучающихся (напомним, что эффективность – соотношение

«выхода» и «входа»). В-третьих, возможно выявить «пробелы» в подготовленности, препятствующие дальнейшему обучению (с целью их своевременного устранения). В-четвёртых, поддержка обучающегося в жизненно-профессиональном самоопределении (в более узком смысле – профориентационная работа и поддержка в профессиональной навигации) должна быть основана на достоверной информации о системе его знаний, умений и личного опыта деятельности (например, весьма странно рекомендовать учащемуся с «удовлетворительно» по математике и «отлично» по истории поступать на факультет прикладной математики и информатики). В-пятых, возможно оценить профессиональную и академическую мобильность индивида, т.е. в какой мере он готов

к освоению новых видов деятельности, формированию новых компетенций (напомним, что академическая и профессиональная мобильность – принципиально важный критерий конкурентоспособности индивида).

В статье не были рассмотрены мотивационно-ценностная и эмоционально-волевая готовность к дальнейшему обучению, хотя они тоже представляют собой критически важные факторы. Это – направление дальнейших исследований авторского коллектива. Кроме того, перспективы исследования – разработка математических (информационно-вероятностных) моделей личностно-профессионального развития обучающегося в системе непрерывного образования.

### Литература:

1. Волков Ю.А. Инновационные технологии управления в образовании / Ю.А. Волков, М.Н. Савельева, О.А. Санникова, О.И. Башеров // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 2(42). – С. 265-272.
2. Гольцова Т.А. Использование веб-квеста в процессе подготовки кадров высшей квалификации / Т.А. Гольцова, Е.А. Проценко // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1(112). – С. 101-108.
3. Гребенникова В.М. Квалиметрический мониторинг профессионального мастерства учителя в условиях цифровизации образования: проблемы и решения / В.М. Гребенникова, О.В. Леус // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 2. – С. 86-95.
4. Доронин А.М. Математическое моделирование сложных педагогических систем в структуре дидактических информационных технологий: монография / А.М. Доронин, Д.А. Романов, Т.Л. Шапошникова, М.Л. Романова, К.В. Хорошун. – Краснодар: Издательский Дом-Юг, 2011. – 202 с.
5. Казарян А.Ф. Образование взрослых как составная часть непрерывного образования: отечественный и зарубежный опыт / А.Ф. Казарян, Н.И. Рослякова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1(68). – С. 282-283.
6. Майер Р.В. Оценка сложности математической информации в школьных учебниках физики / Р.В. Майер // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3(108). – С. 26-32.
7. Митрофанова Э.П. Практические аспекты оценки компетенций в системе среднего профессионального образования / Э.П. Митрофанова, Р.Н. Хабибрахманова // Среднее профессиональное образование. – 2020. – № 12(304). – С. 51-53.
8. Немцова В.В. Акмеологическая образовательная среда вуза как фактор непрерывного саморазвития будущих учителей / В.В. Немцова, Е.П. Якимович, Д.А. Ключников // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 5(159). – С. 197-101.
9. Паравина М.Н. Развитие компетенций при повышении уровня знаний как фактора развития академической мобильности / М.Н. Паравина, М.П. Немкова, О.Н. Майорова, Н.К. Мальчикова // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 1(41). – С. 207-220.
10. Столбова И.Д. Использование коммуникаций в управлении самостоятельной работой студентов / И.Д. Столбова, М.Н. Крайнова, В.П. Варушкин // Управление образованием: теория и практика. – 2020. – № 2(38). – С. 69-78.
11. Тучина О.Р. Стандарты образовательных сред в аспекте их безопасности / О.Р. Тучина, Т.Л. Шапошникова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 204-206.
12. Ушаков А.Р. Информационные технологии переподготовки сотрудников Федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков / А.Р. Ушаков, Д.А. Романов, Т.Л. Шапошникова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 10(68). – С. 95-101.
13. Фролова Е.В. Дополнительное образование молодежи в условиях цифровизации / Е.В. Фролова, О.В. Рогач // Экономика образования. – 2021. – № 2(123). – С. 65-72.
14. Хаперская А.В. Электронная обучающая платформа и педагогический мониторинг в условиях цифровой трансформации / А.В. Хаперская, М.Г. Минин // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 4. – С. 131-138.
15. Черных А.И. Подготовка студентов инженерного вуза к производственной практике в условиях информатизации образования: монография / А.И. Черных, К.В. Хорошун, Т.Л. Шапошникова // Краснодар: КубГТУ, 2014. – 264 с.
16. Jewpairajkit P., Rattanoolatn T., Ekwuttiwongsa S. (2019) "Expected Learning Outcomes: A Confirmatory Factor Analysis of Higher Education in Interior

Architecture and Interior Design for the Thailand Development”, Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol. 10, No 4, pp. 11-19.

17. Parkesa M., Stein S., Readinga C. (2015) “Student preparedness for university e-learning environments”, The

Internet and Higher Education, Vol. 25, No 1, pp. 1-10.

18. Yu T. (2018) “Examining construct validity of the student online learning readiness (SOLR) instrument using confirmatory factor analysis”, Online Learning Journal, Vol. 22, No 4, pp. 277-288.

### References:

1. Volkov Yu.A. Innovative management technologies in education / Yu.A. Volkov, M.N. Savelyeva, O.A. Sannikova, O.I. Basherov // Education management: theory and practice. – 2021. – № 2(42). – Pp. 265-272.

2. Goltsova T.A. The use of a web quest in the process of training highly qualified personnel / T.A. Goltsova, E.A. Protsenko // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2020. – № 1(112). – Pp. 101-108.

3. Grebennikova V.M. Qualimetric monitoring of teacher's professional skills in the conditions of digitalization of education: problems and solutions / V.M. Grebennikova, O.V. Leus // Pedagogy and education. - 2020. - № 2. - Pp. 86-95.

4. Doronin A.M. Mathematical modeling of complex pedagogical systems in the structure of didactic information technologies: monography / A.M. Doronin, D.A. Romanov, T.L. Shaposhnikova, M.L. Romanova, K.V. Khoroshun. - Krasnodar: Publishing House-Yug, 2011. - 202 p.

5. Kazaryan A.F. Adult education as an integral part of continuous education: domestic and foreign experience / A.F. Kazaryan, N.I. Roslyakova // The world of science, culture, education. – 2018. – № 1(68). – Pp. 282-283.

6. Mayer R.V. Evaluation of the complexity of mathematical information in school textbooks of physics / R.V. Mayer // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2019. – № 3(108). – Pp. 26-32.

7. Mitrofanova E.P. Practical aspects of competence assessment in the system of secondary vocational education / E.P. Mitrofanova, R.N. khabrakhmanova // Secondary vocational education. – 2020. – № 12(304). – Pp. 51-53.

8. Nemtsova V.V. Acmeological educational environment of the university as a factor of continuous self-development of future teachers / V.V. Nemtsova, E.P. Yakimovich, D.A. Klyuchnikov // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. – 2018. – № 5(159). – Pp. 197-101.

9. Paravina M.N. Development of competencies while increasing the level of knowledge as a factor in the development of academic mobility / M.N. Paravina, M.P. Nemkova, O.N. Mayorova, N.K. Malchikova // Education management: theory and practice. – 2021. – № 1(41). – Pp. 207-220.

10. Stolbova I.D. The use of communications in the management of students' independent work / I.D. Stolbova, M.N. Krainova, V.P. Varushkin // Education management: theory and practice. – 2020. – № 2(38). – Pp. 69-78.

11. Tuchina O. R. Standards and educational environments in terms of their security / O. R. Cucina, T. L. Shaposhnikova // Baltic humanitarian journal. – 2021. – T. 10. – № 2(35). – Pp. 204-206.

12. Ushakov A. R. Information technology training of employees of the Federal service of the Russian Federation on control over drug trafficking / R. A. Ushakov, D. A. Romanov, T. L. Shaposhnikova // Uchenye Zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. – 2010. – № 10(68). – Pp. 95-101.

13. Frolova E.V. Additional education of youth in the conditions of digitalization / E.V. Frolova, O.V. Rogach // Economics of education. – 2021. – № 2(123). – Pp. 65-72.

14. Haperskaya A.V. Electronic learning platform and pedagogical monitoring in the conditions of digital transformation / A.V. Haperskaya, M.G. Minin // Higher education in Russia. – 2021. – Vol. 30. – № 4. - Pp. 131-138.

15. Chernykh A.I. Preparation of engineering university students for industrial practice in the conditions of informatization of education: monograph / A.I. Chernykh, K.V. Khoroshun, T.L. Shaposhnikova // Krasnodar: KubSTU, 2014. - 264 p.

16. Jewpairajkit P., Rattanasat T., Equations S. (2019) “Expected learning outcomes: Confirmatory factor analysis of higher education in the field of interior architecture and interior design for the development of Thailand”, Mediterranean journal of social Sciences, Volume 10, No. 4, pp. 11-19.

17. Parkes, M., Stein, S., reading, S. (2015) “the willingness of the students to the environment of e-learning in University”, Internet and higher education, Volume 25, No. 1, pp. 1-10.

18. Yu.T. (2018) "Studying the constructive validity of the student readiness tool for online learning (SOLR) using confirmatory factor analysis”, Journal of Online Learning, Volume 22, No. 4, pp. 277-288.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### Сведения об авторах:

**Шапошникова Татьяна Леонидовна** (г. Краснодар, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физики, Кубанский государственный технологический университет, e-mail: shtale@yandex.ru

**Трунова Евгения Алексеевна** (г. Краснодар, Россия), аспирант, Кубанский государственный технологический университет, e-mail: eva.trunova.95@mail.ru

**Косачев Ярослав Владимирович** (г. Краснодар, Россия), аспирант, Кубанский государственный технологический университет, e-mail: Yaroslavkosachev@gmail.com

**Тавадян Анжелика Юрьевна** (г. Краснодар, Россия), аспирант, Кубанский государственный технологический университет, e-mail: atalayan@yandex.ru

УДК 378.147

## Динамика образовательных стандартов в российской высшей школе

### Dynamics of educational standards in Russian higher education

**Вязанкова В.В.,** Кубанский государственный технологический университет, [viravvv@mail.ru](mailto:viravvv@mail.ru)

**Егорова А.Ю.,** Кубанский государственный технологический университет, [alle-egorova@yandex.ru](mailto:alle-egorova@yandex.ru)

**Герашенко А.М.,** Кубанский государственный технологический университет, [alexander\\_gerashchenko@mail.ru](mailto:alexander_gerashchenko@mail.ru)

**Vyazankova V.,** Kuban State Technological University, [viravvv@mail.ru](mailto:viravvv@mail.ru)

**Egorova A.,** Kuban State Technological University, [alle-egorova@yandex.ru](mailto:alle-egorova@yandex.ru)

**Gerashchenko A.,** Kuban State Technological University, [alexander\\_gerashchenko@mail.ru](mailto:alexander_gerashchenko@mail.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.005

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта № МФИ-20.1/36.*

**Ключевые слова:** компетенция, личностно-профессиональное качество, непрерывное образование, преемственность, формирование.

**Keywords:** competence, personal and professional quality, continuing education, continuity, development.

**Аннотация.** Образование – один из важнейших социальных институтов, обладающий ни с кем не делимой ответственностью за судьбу страны. Продолжающиеся изменения в системе российского непрерывного образования не могут не отражаться на функционировании образовательных сред. Несмотря на то, что компетентностный подход был официально признан ещё в конце позапрошлого десятилетия, по-прежнему модифицируются федеральные государственные образовательные стандарты (как для общего, так и для профессионального образования), в целом, и компетентностные модели выпускников образовательных учреждений, в частности. Соответственно, меняются требования к образовательному процессу и его методическому обеспечению; появляются и трансформируются такие понятия, как «компетенция», «личностно-профессиональное качество», «профессиональная деятельность», «результаты образования» и т.д. В настоящей работе ставится задача отследить динамику этих изменений, выделить неизменные составляющие, которые могут и должны быть основой для устойчивого развития компетентностного подхода в российском образовании. Авторами обосновано, что модели личностно-профессиональных качеств, а также подходы к их объективной диагностике, могут и должны быть основой для указанного развития. Теоретическая значимость результатов настоящего исследования в том, что они могут быть базой для дальнейшего научного осмысления проблемы становления конкурентоспособной личности в системе непрерывного образования, практическая значимость – в том, что они могут быть использованы в системах педагогического мониторинга. Методы исследования: анализ научной литературы, нормативных документов, передового отечественного и зарубежного опыта, моделирование, методы квалиметрии, метод экспертных оценок, методы теории множеств и графов. Методологические основы исследования: системный, социологический, компетентностный, квалиметрический и вероятностно-статистический подходы.

**Abstract.** Education is one of the most important social institutions that has an inseparable responsibility for the destiny of the country. The ongoing changes in the system of Russian continuing education cannot but affect the functioning of educational environments. Despite the fact that the competence-based approach was officially recognized at the end of the last but one decade, federal state educational standards (both for general and vocational education), in general, and competence models of graduates of educational institutions, in particular, are still being modified. Accordingly, the requirements for the educational process and its methodological support are changing; concepts such as “competence”, “personal and professional quality”, “professional activity”, “educational results”,

*etc. are appearing and transforming. In this paper, the objective is to track the dynamics of these changes, to identify the unchanging components that can and should be the basis for the sustainable development of the competence-based approach in Russian education. The authors substantiate that models of personal and professional qualities, as well as approaches to their objective assessment, can and should be the basis for this development. The theoretical significance of the results of this study is that they can be the basis for further scientific understanding of the problem of becoming a competitive personality in the system of continuing education, the practical significance is that they can be used in pedagogical monitoring systems. The methods of the research are the analysis of scientific literature, regulatory documents, advanced domestic and foreign experience, modeling, methods of qualimetry, the method of expert assessments, methods of set theory and graphs. The methodological foundations of the research are the systematic, sociological, competence-based, qualimetric and probabilistic-statistical approaches.*

**Введение.** Известно, что миссия образования – гармонизация деятельности человека и общества [1–19]. Образование – социальный институт, обладающий ни с кем не делимой ответственностью за судьбу страны, за обеспечение экономики квалифицированными кадрами. Важнейший целевой ориентир системы непрерывного образования – формирование конкурентоспособной личности.

Напомним, что российское образование перешло на многоуровневую систему. Иначе говоря, в России сложилась система непрерывного образования, объединяющая ступени, соответствующие общему и профессиональному образованию. Нельзя не упомянуть о возрастающей значимости системы дополнительного образования школьников, которое с полным правом можно считать связующим звеном между общим и профессиональным образованием [5–7].

Все без исключения ступени системы непрерывного образования перешли на компетентностный подход, официально признанный в федеральных государственных образовательных стандартах. Так, например, для высшего образования компетентностный подход официально признан уже в федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения (2009–2010 годы), получил развитие в стандартах поколений 3+ и 3++ (соответственно, 2014–2015 годы и с 2017 года). Иначе говоря, переломным (революционным) моментом в развитии образовательных стандартов стало появление третьего поколения стандартов: в стандартах первого и второго поколений (соответственно, 2000 и 2005 годы) компетентностный подход ещё не был отражён в явном виде. Получил признание компетентностный подход и в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, которые также претерпевали изменения. Напомним, что компетентностный подход ориентирует образовательный процесс не на содержание, а на результат, а личностно-профессиональное развитие обучающихся – не на формирование знаний и умений, а на становление

готовности к эффективному управлению ими для успешного решения жизненных, профессиональных и учебно-творческих задач [1–19]. Иначе говоря, целевым ориентиром личностно-профессионального развития обучающегося на всех ступенях системы непрерывного образования должно быть формирование компетенций и личностно-профессиональных качеств, интегрирующих знания, умения, мотивы, ценности и личный опыт соответствующей деятельности.

И компетенции, и личностно-профессиональные качества отражают готовность индивида к тому или иному виду деятельности. Так, например, исследовательская компетентность – личностно-профессиональное качество, отражающее готовность индивида к проектной, исследовательской и инновационной деятельности [9;15]. Или, например, методическая компетентность педагога – готовность к проектированию образовательного процесса и формированию его методического обеспечения [1;2,6;18;19]. Личностно-профессиональные качества могут включать в себя несколько компетенций. Например, информационная компетентность (готовность к применению информационных технологий в жизнедеятельности, в целом, в учебной и профессиональной деятельности, в частности [8;17]) может включать несколько информационных компетенций, как общих (например, готовность к применению ЭВМ как средства управления информацией), так и профессиональных, соответствующих определённому профилю (например, готовность решать экономические задачи на ЭВМ).

Несмотря на то, что компетентностный подход официально признан более десяти лет назад, в системе российского образования (особенно высшего) продолжают происходить изменения, что не может не отразиться на функционировании образовательных сред. Интересно отметить, что современными специалистами построены ER-модели учебно-методической деятельности в вузе (модель «сущность – связь»); согласно результатам исследований, число сущностей,

которыми оперируют при создании учебно-методического обеспечения, возросло с 9 до 32, а число связей между ними – с 12 до 45, т.е. в несколько раз [11]. Действительно, при формировании учебных планов и рабочих программ в вузах отражают не только учебные дисциплины, но, прежде всего, формируемые компетенции и аффилиацию дисциплин (матрицы компетенций). Согласно новейшим стандартам, необходимо также отражать индикаторы достижения компетенций). Иначе говоря, развитие федеральных государственных образовательных стандартов – логичный и закономерный процесс. Во-первых, это обусловлено развитием моделей выпускника (например, вуза), а модели выпускника детерминированы социальным заказом (в том числе требованиями работодателей). Во-вторых, получает развитие сам компетентностный подход. Действительно, о сформированности компетенции (т.е. результата образовательного процесса) можно судить только при наличии индикаторов, т.е. критериев.

Напомним, что стандартизация – деятельность, направленная на разработку и установление требований, норм, правил, характеристик, как обязательных для выполнения, так и рекомендуемых, обеспечивающая право на безопасность и комфортность труда [7;9]. Соответственно, важнейшая задача стандартизации – достижение оптимальной (а не максимальной или минимальной) степени упорядочения в той или иной области посредством широкого и многократного использования установленных положений, требований и норм для решения реально существующих, планируемых или потенциальных задач. Важнейшая задача стандартизации направлена на достижение её целевого ориентира – повышение степени соответствия продукта (услуги), процессов их функциональному назначению, устранению барьеров в человеческой деятельности, содействие научно-техническому прогрессу и сотрудничеству в различных областях. Иначе говоря, стандарты должны быть таковыми, чтобы в них доля нормативно-рационального компонента была оптимальной, но он должен быть твёрдой основой для дальнейшего развития регулируемой сферы деятельности (в данном случае – образования).

Поскольку целевой ориентир образования – формирование конкурентоспособной личности, то важнейшей составляющей образовательных стандартов (для любой ступени системы непрерывного образования) должна быть модель

выпускника, которая отражается набором взаимосвязанных личностных и профессиональных характеристик. Безусловно, содержание и формы обучения – средство реализации модели выпускника. Для авторов настоящей статьи очевидно, что в наибольшей степени могут варьироваться формы обучения (особенно компетентностно ориентированные дидактические технологии, методы и приёмы), в меньшей мере – содержание обучения (т.е. учебные дисциплины), но в наименьшей степени – целевые ориентиры, т.е. составляющие социально-профессиональной компетентности выпускника. Авторы это обосновывают тем, что цели (целевые ориентиры) должны быть более устойчивыми, чем пути их достижения (особенно формы обучения). В образовательных стандартах целевыми ориентирами объявлены компетенции выпускника, которые (в их системной совокупности) составляют его социально-профессиональную компетентность. Иначе говоря, модели выпускника – множество отражённых формируемых компетенций. Именно модель выпускника, относительно неизменная, должны быть твёрдой основой для дальнейшего развития как образовательных стандартов, так и регулируемой ими ступени системы непрерывного образования (общего образования, бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и т.д.).

Сравнение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования для разных поколений (например, 3+ и 3++ для бакалавриата) ставит под сомнение, что модель выпускника сформировалась (т.е. стандарты в состоянии обеспечивать твёрдую основу для развития). Так, например, анализ федеральных государственных образовательных стандартов поколений 3+ и 3++ для направления бакалавриата 44.03.01 – Педагогическое образование, показал, что модель бакалавра-педагога ещё далека от устойчивого состояния: отражённые компетенции различаются в значительной мере. Если два бакалавра окончили указанное направление подготовки (даже в одном и том же вузе) с интервалом в четыре года, то каким образом сравнить их социально-профессиональную компетентность (отражённые в стандартах компетенции различны!)? Но ведь смысл компетентностно ориентированных образовательных стандартов, как механизмов регулирования и упорядочения, в том и состоит, чтобы по единым критериям сопоставить качество образования (в какой мере образование справилось с возложенными задачами?), в целом, успешность личностно-профессионального развития обучающихся, в частности.

Несмотря на то, что проблема становления конкурентоспособной личности является ключевой для любой ступени системы непрерывного образования (тем более, высшего образования!), по-прежнему не сформированы устойчивые модели конкурентоспособной личности, которые могли бы стать твёрдой основой для их же дальнейшего развития (а не “революционных” изменений). В рамках статьи авторы считают допустимым напомнить известные слова Платона: «Если знание вечно меняется, значит, оно вечно незнание». *Проблема исследования* – вопрос: возможно ли выделить неизменные составляющие моделей конкурентоспособной личности? *Цель исследования* – обоснование взаимосвязи между развитием компетентностного подхода и развитием моделей конкурентоспособной личности. *Объект исследования* – развитие и реализация компетентностного подхода в системе непрерывного образования, *предмет исследования* – современные модели конкурентоспособной личности, как его научная основа.

*Материалы и методы исследования:* анализ научной литературы, нормативных документов, передового отечественного и зарубежного опыта, моделирование, методы квалиметрии, метод экспертных оценок, методы теории множеств и графов. *Методологические основы исследования:* системный подход (рассматривает стандарт как механизм упорядочения и регулирования человеческой деятельности), социологический подход (рассматривает образование как социальный институт, нуждающийся в государственном регулировании), компетентностный подход (провозглашает приоритетным не содержание обучения, а формируемые личностные и профессиональные составляющие социально-профессиональной компетентности выпускника), квалиметрический подход (провозглашает необходимость установления единых критериев для диагностики однотипных объектов и процессов) и вероятностно-статистический подход (рассматривает диагностику социально-профессиональной компетентности обучающегося как статистическое измерение).

*Результаты исследования.* С точки зрения авторов настоящей статьи, теория множеств может и должна быть основой для анализа тенденций развития компетентностного подхода (рассмотрим на примере высшего образования). Пусть  $Z'$  и  $Z''$  – множество компетенций, отражённых, соответственно, в предыдущем и текущем образовательном стандарте, тогда их

число, соответственно,  $z' = \text{card}(Z')$ ,  $z'' = \text{card}(Z'')$ , где  $\text{card}$  – мощность множества. Очевидным критерием рассогласования стандартов (напомним, что компетентностная модель выпускника должна быть «твёрдой почвой») является величина  $\Delta z = |z' - z''|$ .

Например, в федеральных государственных образовательных стандартах поколений 3+ и 3++ для направления бакалавриата 44.03.01 – Педагогическое образование, отражены, соответственно, 29 и 19 компетенций выпускника. Если отразить ситуацию более детально, то в стандартах отражены, соответственно, по 6 и 10 общекультурных (универсальных) компетенций, а также по 9 общепрофессиональных (в стандарте поколения 3++ вообще не отражены профессиональные компетенции).

Вместе с тем, различие в количестве отражённых компетенций может ещё не означать существенного рассогласования компетентностных моделей выпускника в стандартах разных поколений. Так, например, возможно укрупнение или, наоборот, разделение компетенций; также возможно переформулирование компетенции, не меняющее её сути. Так, например, в стандартах поколения 3++ двум универсальным компетенциям (УК-3 «Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» и УК-5 «Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах») соответствует довольно укрупнённая общекультурная компетенция «Способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия» (ОК-5). Или, например, универсальная компетенция УК-7 (способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности) и общекультурная компетенция ОК-8 (готовность поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность). Значительно важнее, чтобы отражённые компетенции по смыслу и сути (т.е. семантике) соответствовали друг другу (из разных стандартов).

Для анализа соответствия стандартов двух разных поколений формируют ориентированный граф, в котором первый слой вершин – компетенции, отражённые в более раннем стандарте, второй слой вершин – компетенции,



отражённые в более позднем стандарте, связи отражают смысловое соответствие между компетенциями двух стандартов. В контексте проблемы нас в меньшей степени интересуют связи между компетенциями в пределах одного стандарта, т.к. производим анализ семантического сходства компетентностных моделей выпускника одного направления подготовки; соответственно, в дальнейшем нас будут интересовать именно связи семантического соответствия. Отношение «семантическое соответствие» является нечётким, поэтому каждую связь охарактеризуем весовым коэффициентом (действительным числом от 0 до 1.0), отражающим степень семантического сходства пары компетенций из разных стандартов. Степень соответствия двух

стандартов разных поколений  $\alpha = 2 \cdot \frac{\sum_{i=1}^n f_i}{z'' + z'}$ ,

коэффициент предназначен для нивелирования факта, что стандарта два (в «идеальном» случае компетенции одного стандарта полностью совпадают с компетенциями второго стандарта, соответствие равно 1.0).

Анализ федеральных государственных образовательных стандартах поколений 3+ и 3++ для направления бакалавриата 44.03.01 – Педагогическое образование, показал, что степень их соответствия 0,48. Это свидетельствует о том, что стандарты различны, а компетентностная модель бакалавра-педагога не устоялась, следовательно, не может быть основой для развития технологий профессиональной подготовки.

Кроме того, актуальной задачей для системы непрерывного образования было и остаётся обеспечение преемственности между её ступенями. Но ведь для каждой ступени системы непрерывного образования предусмотрены конкретные стандарты. Так, например, федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования включает «портрет выпускника школы», отражающий соответствующие компетенции, а также личностные, предметные и метапредметные результаты образования. Каким же образом осуществлять мониторинг преемственного личностно-профессионального развития обучающегося в системе непрерывного образования?

Отметим, что в системе физического воспитания за рубежом имеется положительный опыт создания тестов физической подготовленности, применение которых позволяет по одним и тем же показателям

отслеживать динамику физической подготовленности индивида в течение всей жизни (например, тесты Еврофит). Возможно ли предложит единые показатели результативности личностно-профессионального развития для всех (или многих) ступеней системы непрерывного образования?

С точки зрения авторов настоящей статьи, подобными показателями могут и должны быть критерии сформированности личностно-профессиональных качеств. Именно динамика становления личностно-профессиональных качеств, а не компетенций, представляет собой полноценную информацию для психолого-педагогического мониторинга.

Оппоненты могут возразить авторам настоящей статьи: личностно-профессиональные качества могут системно сочетать общие и профессиональные компетенции. Так, например, правовая компетентность педагога (приобретённость к нормам права, готовность следовать в своей жизнедеятельности правовым нормам) включает общекультурную компетенцию ОК-7 (способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности) и общепрофессиональную компетенцию ОПК-4 (готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования). Немало примеров можно привести и про информационную компетентность (для различных направлений подготовки). Авторы статьи считают целесообразным отметить: развитие личностно-профессионального качества состоит не только в количественном приросте уже сформированных компетенций, но и в становлении новых (при том, на базе уже сформированных компетенций, т.е. знаний, умений, мотивов, ценностей и личного опыта). В таком случае, для психолого-педагогического мониторинга (или мониторинга личностно-профессионального развития) будет информативен такой показатель, как прирост профессиональной направленности личностно-профессионального качества. Так, например, до поступления в вузе индекс профессиональной направленности информационной компетентности обучающегося был 0,15, на выпуске из вуза – 0,87, что отражает результативность профессиональной подготовки.

Нельзя также не учитывать труды крупных специалистов и учёных, создававших модели профессионала, исходя из моделей его деятельности. Так, например, выдающимся учёным Н.В. Кузьминой выделены такие важные личностно-профессиональные качества педагога

(составляющие его профессиональной компетентности), как дидактическая, методическая и научно-теоретическая компетентность [1;2;6]; последняя отражает владение предметными областями, которые он преподаёт. Хотя в условиях информатизации образования они трансформируются в информационно-методическую и информационно-дидактическую компетентность (благодаря симбиозу с информационной компетентностью), «ядро» остаётся неизменным. Например, одна из важнейших составляющих информационно-методической компетентности педагога – готовность к разработке и применению электронных образовательных ресурсов, чем не может характеризоваться методическая компетентность (в классическом понимании). Тем не менее, важнейшими составляющими («ядром») методической компетентности педагога были и остаются готовность проектировать образовательный процесс, а также готовность разрабатывать и применять его методическое обеспечение.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартах поколений 3+ и 3++ для направления бакалавриата 44.03.01 – Педагогическое образование, показал, что отражённые компетенции (в обоих случаях) соответствуют таким личностно-профессиональным качествам, как информационная компетентность, толерантность, готовность к совместной деятельности, межкультурная компетентность, коммуникативная компетентность, физическая культура личности, правовая компетентность, дисциплинированность, организационно-управленческая компетентность, готовность к личностно-профессиональному саморазвитию, исследовательская компетентность и т.д.

Как видно на данном примере, совокупность отражённых личностно-профессиональных

качеств составила бы более устойчивую компетентностную модель педагога, чем совокупность отражённых компетенций.

*Заключение.* Развитие компетентностного подхода, как методологической основы современного образования, – сложный и неоднозначный процесс; ещё более сложной и неоднозначной является его практическая реализация. Трудности развития и практической реализации компетентностного подхода обусловлены не только трудностями объективной диагностики компетенций и личностно-профессиональных качеств (это – тема отдельной статьи [10]), но, прежде всего, трудностями создания моделей конкурентоспособной личности и её становления в системе непрерывного образования. Трудно не согласиться с современными специалистами, что при усложнении образовательных стандартов возникает риск разрыва между учебно-методической документацией и реальным учебным процессом вуза [11]; с точки зрения авторов настоящей статьи, такой риск характерен для всех ступеней системы непрерывного образования, а не только для высшего образования. Но авторы настоящей статьи уверены, что стандарты только тогда станут реальной твёрдой основой для развития отечественного образования, когда их разработка будет производиться в опоре на неизменные составляющие модели конкурентоспособной личности, т.е. на модели личностно-профессиональных качеств, как дериватов социального опыта и связующего звена между человеком и обществом. Для авторов статьи очевидно и другое: без обеспечения преемственности в личностно-профессиональном развитии обучающегося (становлении его конкурентоспособной личности) реализация социокультурного потенциала образования невозможна.

### *Литература:*

1. Гребенев И.В. Методическая компетентность преподавателя: формирование и способы оценки / И.В. Гребенев // Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 69-74.
2. Гребенникова В.М. Квалиметрический мониторинг профессионального мастерства учителя в условиях цифровизации образования: проблемы и решения / В.М. Гребенникова, О.В. Леус // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 2. – С. 86-95.
3. Казакова Е.И. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов / Е.И. Казакова, И.Ю. Тарханова // Педагогика. – 2018. – № 9. – С. 79-83.
4. Митрофанова Э.П. Практические аспекты

- оценки компетенций в системе среднего профессионального образования / Э.П. Митрофанова, Р.Н. Хабибрахманова // Среднее профессиональное образование. – 2020. – № 12(304). – С. 51-53.
5. Рыжикова М.П. Дополнительное образование детей в современных условиях: проблемы и перспективы / М.П. Рыжикова, Ж.В. Смирнова // Управление образованием: теория и практика. – 2020. – № 1(37). – С. 149-155.
6. Скобелева И.Е. Развитие у обучающихся новых компетенций: готовность и компетентность педагога / И.Е. Скобелева // Среднее профессиональное образование. – 2020. – № 12(304). – С. 16-19.

7. Тучина О.Р. Стандарты образовательных сред в аспекте их безопасности / О.Р. Тучина, Т.Л. Шапошникова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 204-206.

8. Ушаков А.Р. Информационные технологии переподготовки сотрудников Федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков / А.Р. Ушаков, Д.А. Романов, Т.Л. Шапошникова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 10(68). – С. 95-101.

9. Черных А.И. Подготовка студентов инженерного вуза к производственной практике в условиях информатизации образования: монография / А.И. Черных, К.В. Хорoshун, Т.Л. Шапошникова // Краснодар: КубГТУ, 2014. – 264 с.

10. Шапошникова Т.Л. Диагностика компетенций и личностно-профессиональных качеств студентов на основе инфометрии / Т.Л. Шапошникова, В.В. Вязанкова, Т.Г. Тедорадзе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 10(188). – С. 428-435.

11. Щербakov С.М. Метамодел и учебно-методической деятельности в вузе / С.М. Щербakov, К.Х. Калугян, И.И. Мирошниченко // Открытое образование. – 2021. – Т. 25. – № 1. – С. 48-59.

12. Alt D. & Itzkovich Y. (2019) "The connection between perceived constructivist learning environments and faculty uncivil authoritarian behaviors", Higher Education, Vol. 77, No 3, pp. 437-454.

13. Boonsri S., Papat P., Suwanjan P. (2019) "Dual

Vocational Students` Competency: A Second Order Confirmatory Factor Analysis of Occupational Competency in Enterprise", Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol. 10, No 1, pp. 105-115.

14. Brozova, H., Horakova, J., Fielder, J. (2018) "Lecturers' managerial competencies important for students at the Czech university of life sciences", Problems of Education in the 21<sup>st</sup> century, Vol. 76, No 4, pp. 465-482.

15. Mendoza, D., Madriz, J.L., Lopez, M. and Ramon, V. (2018) "Research Competencies of Higher-Education Teaching Staff Based on Emotional Intelligence", Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol. 9, No 5, pp. 41-52.

16. Meng, Q., Zhu, C. & Cao, C. (2018) "Chinese international students' social connectedness, social and academic adaptation: the mediating role of global competence", Higher Education, Vol. 75, No 1, pp. 131-147.

17. Parkesa M., Stein S., Readinga C. (2015) "Student preparedness for university e-learning environments", The Internet and Higher Education, Vol. 25, No 1, pp. 1-10.

18. Srivastava, P.K., Gupta, M. and Jaiswal, B. (2021) "RepGrid: a new way of identifying and assessing teaching competency", Journal of Applied Research in Higher Education, Vol. 13, No. 2, pp. 577-590.

19. Stranovska E., Lalinska M., Bobonova I. (2018) "Teachers motivation towards assessment of their professional competencies", Problems of Education in the 21<sup>st</sup> century, Vol. 76, No 4, pp. 561-574.

### References:

1. Grebenev I.V. Methodical competence of a teacher: formation and methods of assessment / I.V. Grebenev // Pedagogy. - 2014. - № 1. - S. 69-74.

2. Grebennikova V.M. Qualimetric monitoring of teacher's professional skill in the context of digitalization of education: problems and solutions / V.M. Grebennikova, O. V. Leus // Pedagogy and education. - 2020. - № 2. - P. 86-95.

3. Kazakova E.I. On the measurement of the formation of universal competences of university students / E.I. Kazakova, I. Yu. Tarkhanova // Pedagogy. - 2018. - № 9. - P. 79-83.

4. Mitrofanova E.P. Practical aspects of assessing competencies in the system of secondary vocational education / E.P. Mitrofanova, R.N. Khabibrakhmanova // Secondary vocational education. - 2020. - № 12(304). - S. 51-53.

5. Ryzhikova M.P. Additional education for children in modern conditions: problems and prospects / M.P. Ryzhikova, Zh.V. Smirnova // Education Management: Theory and Practice. - 2020. - № 1(37). - S. 149-155.

6. Skobeleva I.E. Development of new competencies in students: the readiness and competence of the teacher / I.E. Skobeleva // Secondary vocational education. - 2020. - № 12(304). - S. 16-19.

7. Tuchina O.R. Standards of educational environments in the aspect of their safety / O.R. Tuchina, T.L. Shaposhnikova // Baltic Humanitarian Journal. - 2021. - Т. 10. - № 2(35). - S. 204-206.

8. Ushakov A.R. Information technologies for retraining of employees of the Federal Service of the Russian Federation for Drug Control / A.R. Ushakov, D.A. Romanov, T.L. Shaposhnikov // Scientific Notes of the University. P.F. Lesgaft. - 2010. - № 10(68). - S. 95-101.

9. Chernykh A.I. Preparation of students of an engineering university for industrial practice in the conditions of informatization of education: monograph / A.I. Chernykh, K.V. Khoroshun, T.L. Shaposhnikova // Krasnodar: KubGTU, 2014. - 264 p.

10. Shaposhnikova T.L. Diagnostics of competencies and personal and professional qualities of students on the basis of infometrics / T.L. Shaposhnikova, V.V. Vyazankova, T.G. Tedoradze // Scientific Notes of the University. P.F. Lesgaft. - 2020. - № 10(188). - S. 428-435.

11. Shcherbakov S.M. Metamodels of educational and methodical activity in the university / S.M. Shcherbakov, K.Kh. Kalugyan, I.I. Miroshnichenko // Open education. - 2021. - Т. 25. - № 1. - S. 48-59.

12. Alt D. & Itzkovich Y. (2019) "The connection between perceived constructivist learning environments and faculty uncivil authoritarian behaviors", Higher Education, Vol. 77, no.3, pp. 437-454.

13. Boonsri S., Papat P., Suwanjan P. (2019) "Dual Vocational Students` Competency: A Second Order Confirmatory Factor Analysis of Occupational Competency in Enterprise", Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol. 10, no.1, pp. 105-115.

14. Brozova, H., Horakova, J., Fielder, J. (2018)

“Lecturers’ managerial competencies important for students at the Czech university of life sciences”, *Problems of Education in the 21st century*, Vol. 76, no.4, pp. 465-482.

15. Mendoza, D., Madriz, J.L., Lopez, M. and Ramon, V. (2018) “Research Competencies of Higher-Education Teaching Staff Based on Emotional Intelligence”, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 9, no.5, pp. 41-52.

16. Meng, Q., Zhu, C. & Cao, C. (2018) “Chinese international students' social connectedness, social and academic adaptation: the mediating role of global competence”, *Higher Education*, Vol. 75, no.1, pp. 131-

147.

17. Parkesa M., Stein S., Readinga C. (2015) “Student preparedness for university e-learning environments”, *The Internet and Higher Education*, Vol. 25, no.1, pp. 1-10.

18. Srivastava, P.K., Gupta, M. and Jaiswal, B. (2021) “RepGrid: a new way of identifying and assessing teaching competency”, *Journal of Applied Research in Higher Education*, Vol. 13, No. 2, pp. 577-590.

19. Stranovska E., Lalinska M., Bobonova I. (2018) “Teachers motivation towards assessment of their professional competencies”, *Problems of Education in the 21st century*, Vol. 76, no.4, pp. 561-574.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

#### *Сведения об авторах:*

**Вязанкова Виктория Валериевна** (г. Краснодар, Россия), кандидат педагогических наук, и.о. заведующего кафедрой начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графики, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет», e-mail: viravvv@mail.ru

**Егорова Алена Юрьевна** (г. Краснодар, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет» e-mail: alle-egorova@yandex.ru

**Геращенко Александр Михайлович** (г. Краснодар, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков №2, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет», e-mail: alexander\_gerashchenko@mail.ru



УДК 378

## Предпосылки развития образовательных экосистем

## Prerequisites for the development of educational ecosystems

**Прокофьева Е.Н.**, *Институт педагогики, психологии и социальных проблем, elena-kzn@list.ru*

**Prokofieva E.**, *Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, elena-kzn@list.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.006

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

**Ключевые слова:** *высшее образование, развитие человека, образовательная экосистема, экосистемный подход, акторы образования.*

**Keywords:** *higher education, human development, educational ecosystem, ecosystem approach, education actors.*

**Аннотация.** *В современной методологии образования основным является подход «ориентация на человека», что порождает вектор экосистемности образования как новую норму образовательной деятельности.*

*Сейчас только формируются и отрабатываются стратегии создания и развития образовательных экосистем и ее педагогических практик, как в цифровом пространстве, так и вне его. Обосновывается роль трансформационных процессов в научно-образовательной сфере, которые предопределяют необходимость формирования в вузах образовательных экосистем. В статье автор раскрывает предпосылки развития образовательной экосистемы с позиций реализации когнитивной парадигмы образования.*

*Автором рассмотрены проблемы представления образовательных экосистем при отсутствии ориентира на гуманитаризацию обучения, недостаточно развитых системах управления, ориентире на человекоцентризм вместо человеко- и природосообразности. Представлен анализ результатов пилотного исследования факторов организации образовательных экосистем. Выделены основные ориентиры формирования образовательных экосистем. Описана сущность образовательной экосистемы через призму: отношений, педагогических взаимодействий, образовательной среды, ориентации на качество образования, образовательных стратегий и технологий. На основании выделенных предпосылок развития образовательных экосистем, делается вывод о том, что университетская экосистема – это гибкий механизм взаимодействия всех акторов образования, который позволяет своевременно и адекватно реагировать на внешние и внутренние изменения. Статья предназначена для педагогов, руководителей образовательных организаций, исследователей, занимающихся вопросами образовательной экосистемы.*

**Abstract.** *In the modern methodology of education, the main approach is "human orientation", which gives rise to the vector of ecosystem education as a new norm of educational activity.*

*Strategies for the creation and development of educational ecosystems and its pedagogical practices both in the digital space and outside it are just being formed and worked out. The role of transformational processes in the scientific and educational sphere, which predetermine the need for the formation of educational ecosystems in universities, is substantiated. In the article, the author reveals the prerequisites for the development of the educational ecosystem from the standpoint of the implementation of the cognitive paradigm of education.*

*The author considers the problems of representing educational ecosystems in the absence of a focus on the humanitarization of learning, insufficiently developed management systems, a focus on humanocentrism instead of human- and nature-conformity. The analysis of the results of a pilot study of the factors of the organization of educational ecosystems is presented. The main guidelines for the formation of educational ecosystems are highlighted. The essence of the educational ecosystem is described through the prism of: relationships, pedagogical interactions, educational environment, orientation to the quality of education, educational strategies and technologies. Based on the identified prerequisites for the development of educational ecosystems, it is concluded that the university ecosystem is a flexible mechanism for the interaction of all actors of education, which allows timely and adequate response to external and internal changes. The article is intended for teachers, heads of educational organizations, researchers dealing with the issues of the educational ecosystem.*

*Введение.* Экспоненциальный рост информации, формирование новой системы знаний и актуализация определенных ценностных ориентаций для новой цивилизации формируют иную предметность для научных социогуманитарных исследований в центре которых – процессы развития человека. Очевидно, особая роль здесь у педагогической науки, требующей серьезных методологических обновлений и практико-ориентированных трансформаций, в том числе и построение новой модели организации образования с учетом цифровых возможностей.

В этом контексте все шире научная общественность начинает обсуждать вопрос образовательных экосистем, когда «экологичность» предстает как необходимость сохранения целостности человека, образовательной системы и окружающего мира при реализации процессов обучения, развития и воспитания во всем их многообразном спектре и на всех уровнях образования.

Согласно экологическим представлениям экосистема – это биологическая система, состоящая из сообщества живых организмов (биоценоз), среды их обитания (биотоп), системы связей, осуществляющей обмен веществом и энергией между ними [1].

Образовательная экосистема берет свои истоки из экологического изучения человеческого поведения, обозначив экологию (образовательную экологию) как способ изучения связей образовательных структур, организаций и систем [2]. Взаимосвязанность и многомерность образовательных процессов обуславливает баланс образовательной системы.

Не имея на настоящий момент устойчивого определения, многие исследователи представляют образовательную экосистему как «инновационную социально-образовательную сеть, которая объединяет формальные и неформальные образовательные институты, всех членов сообщества с их потребностями в образовании, имеет разнообразные источники финансовых, образовательных и прочих ресурсов и нацеленную на обеспечение инновационного общественно-экономического развития» [3].

Исследователи Высшей школы экономики (Россия) полагают, что вектор будущего - реальное вовлечение акторов образования в процесс, когда «обучение будет тесно связано с реальным миром и его проблемами, будет вовлекать богатую культуру и знания местных сообществ» [4].

Ввиду широкого спектра разнообразных представлений полезным будет рассмотреть

мнение педагогического корпуса относительно внедрения экосистемного подхода в университете. Важным видится необходимость рассмотрения гуманистических аспектов «экологичности». Классический педагогический принцип «не навреди» в совокупности с ориентацией на обучение, воспитание и развитие личности, составляет базис российской педагогики, пустив глубокие корни более двух веков назад. Экологичность в таком представлении должна развиваться по отношению ко всем субъектам образования и образовательной среде, ориентируясь однако исключительно не на существование, а на развитие человека будущего и сохранение традиционных культурных ценностей и смыслов пробелов [5].

Также, необходимо уточнить, что в российское образование в значительной мере находится под контролем государства через специально созданные министерства и ведомства, поэтому с поставленной идеей коррелирует идея реализации установок государственно-общественного управления образованием, задействующая всех заинтересованных лиц (личность, государство, бизнес, семью, общество) [6;7].

Высшее образование можно представить как симбиоз различных внутренних факторов системы образования и взаимообмен между образованием и внешней общественной средой в таких формах как: субстанции, энергии и информация и прочее. Взаимосвязь между высшим образованием и социальной средой имеет такой же внутренний механизм, как и связь биологии и окружающей среды, которая состоит из основного тела, индивида, окружающей среды и других элементов, оказывающих взаимовлияние и взаимоограничение. Центром и провайдером экосистемности образования должен выступать университет (основное тело), определяющий ключевые, в том числе и «экологические» позиции образования, направленные на благополучие и успешность общества.

*Цель статьи* – раскрыть предпосылки и факторы развития образовательной экосистемы с позиций реализации когнитивной парадигмы образования.

*Методология исследования* опирается на практическую реализацию принципов, механизмов и инструментария когнитивной педагогики как нового социо-гуманитарного знания [8]. Человекообразность, природосообразность и социосообразность выступают ядром когнитивной парадигмы

образования для обеспечения будущего процветания социума в современной турбулентной среде. Коррелирует с этим представлением и гуманитарный базис экологии – здесь человек рассматривается как «целостный феномен, как социокультурный, так и биосоциальный» [9].

Пространство с позиций метрических систем можно определить совокупностью векторов с определенным набором ограниченных правил действий (аксиом). С философской позиции, образовательное пространство определяется двояко: 1) как мир образовательных объектов; 2) как предмет субъектной деятельности формирующей это пространство [10]. С позиций педагогики, полагаем, что *образовательное пространство* можно трактовать как совокупность объектов образования и педагогических взаимодействий субъектов образования.

В рамках образовательного пространства действуют *образовательные системы* [11], упорядоченных уровнями образования и включающие в себя четкую иерархию образовательных стандартов, образовательных организаций, исполнительных государственных органов, осуществляющих контроль и надзор за образовательной деятельностью, а также других акторов образования (работодателей, представителей общественности, науки и др.). В некотором смысле, каждая образовательная организация может выступать как компонент образовательной системы определенного уровня образования (дошкольного, общего, среднего, высшего – для российской градации).

С учетом начального этапа развития экосистемного подхода в образовании, полагаем, что сейчас только формируются и отрабатываются стратегии создания и развития образовательных экосистем и ее педагогических практик как в цифровом пространстве, так и вне его. Автор полагает, что образовательная экосистема включает элементы образовательных, природных и социальных экосистем, выражается через материальную информационную систему и реализацию образовательных функций в определенном пространственно-временном диапазоне, причем цифровые технологии и уровень их внедрения определяют спектр возможностей образовательной экосистемы [5].

Вокруг образовательных экосистем создаются собственные *образовательные среды* – внешнее и внутреннее окружение. *Внешняя образовательная среда* – часть социально-экономической системы, задающая внешние условия и требования к реализации

образовательной деятельности (формальной, информальной). *Внутренняя образовательная среда* – непосредственное состояние динамической образовательной экосистемы (организм экосистемы) в текущий момент времени, диктуемое установленными стратегиями, педагогическими правилами, ситуациями педагогических взаимодействий субъектов образования и локальными организационно-педагогическими условиями.

*Образовательные экосистемы* строятся на сетевом взаимодействии объектов и субъектов образования с установкой на человекообразность, личностное и профессиональное развитие человека и коллективов людей на протяжении всей жизни. Возникает потребность в типологизации характеристик образовательных экосистем, идентификации ее элементов, «экологических ниш» образования, специфики отношений с природными и социальными системами. Жизнеспособность образовательной экосистемы определяется потребностями субъектов образования, результативностью обучения в единстве структуры и функции, способствуя устойчивому и гармоничному развитию образования всесторонним, системным и естественным образом.

Таким образом, можно сделать попытку описать сущность образовательной экосистемы через призму:

- *отношений*: «человек - человек» и «человек - общество»; человекообразность и человекоориентированность выступают ядром новой образовательной парадигмы для обеспечения будущего процветания социума в современной турбулентной среде;
- *педагогических взаимодействий*: «человек - человек» и «человек - общество», детально раскрывающихся в описании дихотомий субъектов образования, акторов образования, объектов образования и социума;
- *образовательной среды*, формирующейся через триаду «социум-университет - семья» при взаимодействии с глобальным образовательным пространством;
- *ориентации на качество образования*, через систему факторов и требований (педагогических, психологических, экологических, эстетических, экономических и др.);
- *образовательных стратегий и технологий*, ориентированных на достижение результативности обучения.

Необходимо отметить, что ценность каждого элемента воплощается через другие – это и есть механизм типичной социальной экосистемы. В такой экологической системе преподаватель учит студента (по сути, обмен материальной и энергетической информацией внутри системы) или через социальную практику (то есть обмен материальной и энергетической информацией между системами), устанавливая сбалансированное развитие элементов системы и поддерживая стабильность для устойчивого и непрерывного развития системы высшего образования.

Ведущей характеристикой образовательной экосистемы является ее динамическое равновесие, которое проявляется в образовательной и социальной среде. Симбиоз формируется в результате взаимодействия между всеми вышеперечисленными элементами образовательной экосистемы, а развитие внутренней структуры самого образования стремится к гармоничности и уравновешенности. Эталонным высшим образованием будет являться перспектива на поддержание естественного баланса между внутренней и внешней средой системы образования. Поэтому для того, чтобы идти по пути экологического развития, высшее образование должно следовать основным природным принципам и ценностным смыслам и нравственным нормам.

*Материалы и методы исследования.* В статье использованы метод анализа, синтеза, педагогического моделирования, проведен опрос преподавателей высшей школы (73 человека).

Для выявления основных аспектов образовательных экосистем с точки зрения акторов высшего образования был разработан опрос для педагогического сообщества. Пилотное исследование проведено в период март-июнь 2021 года. В опросе приняло участие 73 респондента (преподавательский состав: доктора и кандидаты наук из гг. Москва, Казань, Екатеринбург, Уфа). Ответы были ранжированы по 10 бальной шкале. В попытках выявить образовательные приоритеты формирования экосистем на базе отечественных университетов, автор опирался на идеи человекообразности, природосообразности и социосообразности, составляющие базис когнитивной парадигмы образования [8;12].

*Результаты.* Ориентир на экосистемы в образовании в глобальном представлении связан с человекоцентризмом – представлении о центральной роли человека и обеспечение его разнообразием доступных и образовательных услуг в рамках цифровых образовательных

платформ. Выбор образовательных траекторий при этом остается за обучающимся и строится на его потребностях и возможностях, профессиональных, личностных, финансовых и др.

По результатам проведенного опроса только 60% преподавателей высшей школы знакомы с понятием «образовательная экосистема», еще меньшее количество (48%) - связывают экосистемный подход к трансформации высшего образования с ориентацией на интеграцию образовательных сред и доступность образования в течение всей жизни, в том числе, и в цифровой среде, и только 33% предполагают, что данный подход ведет к глобальным изменениям способов обучения и основывается на новых принципах педагогического взаимодействия субъектов образования, охватывая многомерные возможности «экообразования» - взаимодействие всех элементов экосистемы через уникальные и присущие только ей принципы самоорганизации, самоуправления, самодостаточности.

Преподавателям, имеющим понимание об образовательных экосистемах, был задан вопрос о роли акторов образования в их проектировании. Были выделены две группы акторов - внешние (государство, социальная среда, общественные организации, партнерские организации) и внутренние (педагогическое сообщество, обучающийся, преподаватель, университет, работодатель). На вопрос о том, кто вносит наибольший вклад в формирование образовательной экосистемы получены следующие результаты: государство - 63%; работодатель - 61%; университет - 81%; обучающийся - 75%; преподаватель - 79%; социальная среда - 61%; общественные организации - 38%; партнерские организации - 52%; педагогическое сообщество - 72%. Особенности такого представления, вероятно связаны с высокой ролью государства в отечественном высшем образовании как финансирующего и контролирующего субъекта и недостаточностью позиционирования университетов как центров регионального и странового образования, аккумулирующих в себе специфическое силовое поле, объединяющее объекты, проекты, процессы и среды за счет сил взаимодействия внутренних и внешних акторов.

Проведенный опрос подчеркивает, что в педагогическом сообществе еще не сложилось устойчивого представления об образовательной экосистеме как формата нового цифрового мира, синергетически и эффективно совмещающего потенциал онлайн и офлайн образования на базе университетов. Проблема существует не только в



видении механизмов создания и функционирования образовательных экосистем (что как раз было бы актуальным и подчеркивало бы уникальность каждого вуза), но и в самом понимании сути вопроса и значимости экосистемного подхода в современном высшем и дополнительном образовании. Полагаем, что этот пробел должен быть заполнен научным и педагогическим сообществом, развивающим методологию и практику экосистемного образования.

Функционирование и выживание человека невозможно без выполнения законов природы и социума, иначе социальные преобразования теряют свой смысл. Именно серьезный отрыв образовательной системы от потребностей природы, социума и культуры приводит к существующим сейчас серьезным дисфункциям и дисбалансам. Отсутствие продуктивно работающих связей акторов образования, четкое распределение их зон ответственности в сфере предоставления образовательных услуг снижают потенциал университета в его географической локализации.

Автор придерживается той точки зрения, что центром образовательной экосистемы должен выступать университет, а в региональном представлении – совокупность университетов, каждый из которых занимает свою нишу в экосистеме высшего образования, обеспечивая особые функции профессионализации по направлению подготовки. Наличие только онлайн образовательных платформ и услуг существенно снижают образовательные возможности и воспитательный человекообразный потенциал образования, транслируемый в неявном виде и практически отсутствующий в цифровой реальности – это стало особенно понятным при переходе образования в полный онлайн в период первой волны пандемии COVID-19.

В свою очередь, преподаватели и менеджеры высшей школы как создатели экосистемного контента также должны осознавать свою роль в новом типе образования, настроенного на экологическое обучение как идеальный способ развития человека будущего.

Базируясь на когнитивной парадигме образования, уже сегодня можно выделить следующие ориентиры формирования образовательных экосистем на наш взгляд являются следующие:

– *человеческообразность, выступающей как характеристика, качество, и функцией образования, что является глобальным инновационным резервом развития высшей школы;*

– *социальная ориентация и синхронизация с социально-экономическим обеспечением как постоянное стремление образовательной экосистемы приносить пользу всем субъектам и акторам образования, обеспечивая гармоничное сочетание собственных интересов с общественной полезностью;*

– *принцип справедливости и доступности как формирование гибридной онлайн-оффлайн образовательной среды университета с выстроенной системой, регулирующей внутренний и внешний микроклимат, транслирующий доступность на основе морально-этической и психолого-педагогической готовности);*

– *многопозиционное партнерство акторов образования для обеспечения значимой образовательной ценности и объединения стратегических ресурсов;*

– *индивидуализация обучения как уникальное сотворчество преподавателя и студента с высоким уровнем активности всех субъектов образования;*

– *психолого-педагогическое сопровождение как выстроенную систему мер контроля и воздействия на образовательную экосистему, которая будет минимизировать отклонения уникальных характеристик обучения от оптимальных траекторий их развертывания.*

*Заключение.* В настоящее время мы находимся в процессе формирования образовательной экосистемы, которая неограниченна, многомерна и динамична. Множественность дефиниций и представлений о ней, в том числе, уже реально реализованных, пока не позволяют дать единое видение на ее обобщенные характеристики, функции и механизмы. Глобальный сформулированный подход к разработке и развитию образовательных экосистем пока не оформлен. Анализ исследований и практик развития образовательных экосистем позволил выявить основные проблемы экологической методологии:

а) недостаточность гуманитарных педагогических установок при формировании и развитии экосистем;

б) недостаточность структур управления и управляемости образовательных экосистем;

в) сложность нормированности и стандартизации образования, отсутствие практической ориентации на качество образования, востребованное социумом.

Установлены метапринципы формирования образовательных экосистем, базирующиеся на когнитивной парадигме образования: *человеческообразность, природосообразность,*

социальная ориентация. Данные принципы: воссоздают необходимые связи и координаты педагогического взаимодействия акторов образования; формируют особенности организации образовательной среды освоения системы знаний и наук культурно-ценностном диалоге времён. Сетевая организационная структура образовательной экосистемы должна иметь не просто единый механизм координации, а обуславливать множество управляемых (самоуправляемых) траекторий достижения результативности образования с четким целеполаганием и набором действий акторов

образования. Весь образовательный контент при этом должен быть информационно значимым, тщательно экспертируемым и направленным на инновационное развитие человека.

Самым значимым аспектом образовательной экосистемы является целостность ее системы с позиции экологии, то есть ее самоорганизованность и функционирование. В этой связи возникает потребность всестороннего изучения образовательных экосистем, и перед педагогической наукой ставятся новые задачи.

### Литература:

1. Жолдасбеков А.А., Сихимбаева З.С., Шынгысбаева З.А. Исследование проблем экологического образования студентов / А.А. Жолдасбеков, З.С. Сихимбаева, З.А. Шынгысбаева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. - № 1. - С. 144-147.
2. Ванькина Г.В., Сундукова Т.О. Экосистемная модель высшего образования. Современные проблемы формирования здорового образа жизни у студентов / Г.В. Ванькина, Т.О. Сундукова // Современные проблемы формирования здорового образа жизни у студенческой молодежи / Материалы Международной научно-практической интернет-конференции (16-17 мая 2018 г.), Минск, Беларусь, 2018 г. - 277 с.
3. Петрова Е.В. Экология когнитивно-образовательного пространства цифровой эпохи / Е.В. Петрова // Развитие образования. - 2019. - № 3(5). - С. 28-32.
4. Лукша П. Образовательные экосистемы для развития общества / П. Лукша // Образование 20.35. - АСИ. - 2017.
5. Levina E.Y., Prokofieva E.N. Educational ecosystem development based on quality management standards / E.Y. Levina, E.N. Prokofieva // SHS Web of Conferences 99, 01017 (2021) DIHELТ 2021.
6. Левина Е.Ю. К проблеме управления развитием образования: стейкхолдерский подход / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-1(113). - С. 11-15.

7. Прокофьева Е.Н. Образовательные риски в рамках когнитивного менеджмента: теоретические аспекты / Е. Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. – 2018. - № 4(129). – С. 37-43.

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

9. Levina E.Y., Mukhametzyanova L.Yu. Human development of knowledge in the perspective of the cognitive paradigm / E.Y. Levina, L. Yu. Mukhametzyanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 3(140). - P.8-18.

10. Barak M. Are digital natives open to change? Examining flexible thinking and resistance to change / M. Barak // Computers & Education. – 2018. - № 121. – С. 115–123.

11. Juran J. M. Strategic Quality Management. - Juran's Quality Control Handbook, chapter 6. - McGra-Hill, Inc, 1992.

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

### References:

1. Zholdasbekov A.A., Sikhimbayeva Z.S., Shyngysbaeva Z.A. Research of problems of ecological education of students / A.A. Zholdasbekov, Z.S. Sikhimbayeva, Z.A. Shyngysbaeva // Modern problems of science and education. - 2012. - № 1. - pp.144-147.
2. Vanykina G.V., Sundukova T.O. Ecosystem model of higher education. Modern problems of forming a healthy lifestyle among students / G.V. Vanykina, T.O. Sundukova // Modern problems of forming a healthy lifestyle among students / Materials of the International Scientific and Practical Internet Conference (May 16-17, 2018), Minsk, Belarus, 2018 - 277 p.

3. Petrova E.V. Ecology of the cognitive and educational space of the digital age / E.V. Petrova // Development of education. - 2019. -№ 3(5). - Pp. 28-32.

4. Luksha P. learning ecosystem for the development of society / P. Lukscha // Education 20.35. – ASI. - 2017.

5. Levina E.Y., Prokofieva E. N. Educational ecosystem development based on quality management standards / E.Y. Levina, E. N. Prokofieva // SHS Web of Conferences 99, 01017 (2021) 2021 DIHELТ.

6. Levina E.Yu. To the problem of managing the development of education: a stakeholder approach / E.Yu.

Levina // Kazan Pedagogical Journal. - 2015. - № 6-1(113). - Pp. 11-15.

7. Prokofeva E. N. Educational risks in the framework of the cognitive management: theoretical aspects / E. N. Prokofiev // Kazan pedagogical journal. – 2018. - № 4(129). – P. 37-43.

8. Cognitive pedagogy: textbook / R.H. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Katz, E.J. Levina, V.S. Maslennikova, L.Y. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the editorship of Y.E. Levina. - Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2020. - 228 p.

9. Levina E.Y., Mukhametzyanova L.Yu. Human development of knowledge in the perspective of the cognitive paradigm / E.Y. Levina, L.Yu.

Mukhametzyanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 3(140). - P.8-18.

10. Barak M. Are digital natives open to change? Examining flexible thinking and resistance to change / M. Barak // Computers & Education. - 2018. - № 121. - pp. 115-123.

11. Juran J. M. Strategic Quality Management. - Juran's Quality Control Handbook, chapter 6. - McGra-Hill, Inc, 1992.

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

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

***Сведения об авторе:***

***Прокофьева Елена Николаевна*** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: elena-kzn@list.ru



УДК 378

## Анализ преимуществ и достоинств онлайн-образования в высшей школе

### Pros and cons of e-learning in higher education

Хайруллина Э.Р., Казанский национальный исследовательский технологический университет, Elm.khair@list.ru

Khairullina E., Kazan National Research Technological University, Elm.khair@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.007

**Ключевые слова:** электронное обучение, онлайн-технологии, высшая школа, анализ, прогнозы, риски.

**Keywords:** E-learning, online technologies, advantages, disadvantages, education research.

**Аннотация.** Образование сегодня выглядит совершенно иначе, чем в традиционном понимании. Сегодня высокие технологии во многом определяют, чему и как мы учимся. В будущем их влияние на образование будет только возрастать.

Всем университетам необходимо внедрять технические инновации, иначе предлагаемое ими образование перестанет отвечать вызовам времени и потребностям студентов. Чтобы этого не произошло, необходимо развивать цифровое образование и интегрировать его с традиционным. Этому уделяется большое внимание во всем мире: по оценкам, расходы на цифровизацию образования к 2025 году составят не менее 350 миллиардов долларов. В данной статье рассматривается возможный положительный и отрицательный опыт использования онлайн-технологий в преподавании и обучении. Здесь слово «возможный» является центральным, так как полностью общеприменимые вопросы вряд ли можно отследить. Цель статьи – выделить такие преимущества и недостатки онлайн-обучения, которые довольно часто повторяются в ряде педагогических ситуаций и контекстов.

**Abstract.** Education today looks very different from what we have traditionally understood. Today, high technology largely determines what and how we learn. In the future their influence on education will only increase.

All universities need to implement technical innovations, otherwise the education they offer will no longer meet the challenges of our time and the needs of their students. To prevent this from happening, it is necessary to develop digital education and integrate it with traditional education. A lot of attention is being paid to this worldwide: it is estimated that the cost of digitalization of education will be at least \$350 billion by 2025. This article examines the possible positive and negative experiences of using online technologies in teaching and learning. The word "possible" is central here, as fully applicable issues are unlikely to be traceable. The purpose of the article is to highlight such advantages and disadvantages of online learning, which are quite often repeated in a number of pedagogical situations and contexts.

**Введение.** Практика электронного обучения, как и другие виды образовательной деятельности, требует комплексной оценки, прежде чем ее можно будет внедрить в процесс преподавания и обучения. Неотъемлемой частью такой оценки является рассмотрение конкретных выгод и потерь от использования тех или иных образовательных технологий, методик и т.д. Это рассмотрение является достаточно важным: оно обычно служит основой для принятия различных решений о возможности и необходимости применения конкретных инструментов и методик в конкретной педагогической ситуации.

Прежде всего, хотелось бы подчеркнуть одну важную предпосылку, на которой строится дальнейшее обсуждение. Это предположение о том, что не существует преимуществ или недостатков электронного обучения, которые можно было бы считать абсолютно универсальными. Более того, может быть совершенно нежелательно механически перенимать шаблоны и рамки, которые были разработаны и опробованы в другом (культурном) контексте. Автор придерживается идеи, что решения о применении образовательных технологиях всегда должны приниматься с учетом полного спектра условий

каждой конкретной учебной ситуации. Таким образом, любой список общеприменимых преимуществ и недостатков внедрения электронного обучения может служить скорее источником вдохновения в процессе принятия решений, чем набором жестких и быстрых правил [1].

*Материалы и методы исследования.* Цель данного исследования – проанализировать преимущества и недостатки онлайн-обучения и определить, существуют ли стратегии, которые делают учащихся более успешными в среде онлайн-обучения. В данном исследовании были рассмотрены литературные источники по смежным темам.

Дистанционное образование развивалось от заочных курсов и кассет с 80 годов прошлого века до выпуска персональных компьютеров и применения компьютерных мультимедийных приложений. Новые инструменты и методы, ставшие впоследствии электронным обучением, новые курсы и преподаватели играют важную роль в дистанционном образовании и повышают уровень удовлетворенности студентов [2]. Формируется база ресурсов в виде текстов, рисунков, аудио- и видеоматериалов, а также форматы межличностного взаимодействия через гиперссылки и онлайн-запросы [3].

Постепенно в обучение начинают включаться и социальные сети, как способ коммуникаций и распространения образовательного контента, так, например, в исследовании, в котором анализировалось влияние общения и использования Facebook на успеваемость, была выявлена положительная корреляция [4].

Появляются и сравнительные исследования, так Gagne и Shepherd [5] проанализировали успеваемость двух секций вводного курса бухгалтерского учета для выпускников; одна секция была традиционной, расположенной в кампусе, а другая – дистанционной. Согласно полученным результатам, успеваемость студентов на дистанционном курсе была схожа с успеваемостью студентов на очном курсе.

На первый план выходит значимость умения учиться, и самостоятельность как один из наиболее важных факторов самообучения. Когда учащиеся берут на себя ответственность за собственное обучение, они предпринимают действия для того, чтобы стать учениками «на всю жизнь». Поэтому определение автономии в дистанционном образовании имеет критическое значение [6-8]. Согласно Traxler, в формальном дистанционном образовании существует огромный потенциал для расширения доступа к высшему образованию и увеличения

разнообразия контингента студентов, поскольку онлайн-технологии предоставляют возможность учиться в любом месте и в любое время у любого человека [9], что особенно востребовано в текущий период пандемии.

Зигерелл пишет: «Легкость, с которой современные коммуникационные технологии позволяют связать учебные заведения с домами, рабочими местами и общественными центрами, сделала образование взрослых и обучение на протяжении всей жизни вопросами национальной политики» [10]. В то же время, нагрузки и обязанности взрослых стали интересовать экспертов и преподавателей он-лайн обучения. Физли [11] подчеркивает, что люди, которые должны учиться на расстоянии, имеют постоянные обязанности, такие как работа, семейные обязанности, инвалидность, или живут в географически изолированном районе.

Однако необходимо признать, что новые модели электронного обучения создают особые проблемы. Университеты и колледжи используют подходы онлайн и дистанционного обучения, чтобы конкурировать на удаленных рынках, а технологии заменяют педагогические и административные функции человека, что равносильно постепенной индустриализации основной образовательной деятельности [12].

#### *Результаты.*

#### *1. Изучение точки зрения обучающегося*

##### *1.1. Преимущества*

Учитывая недавний бум в развитии Интернета и мобильных технологий, одним из основных преимуществ для современных учащихся является практически неограниченный доступ к информации, знаниям и обучению. Если это разрешено конкретными нормами авторского права, различные учебные материалы в электронной форме можно сохранять на персональных компьютерах и мобильных устройствах, чтобы они были легко доступны для быстрого поиска и извлечения информации. Кроме того, такие цифровые материалы могут храниться и распространяться среди учебного сообщества, либо путем прямой загрузки в готовое облачное хранилище, либо распространяться через социальные сети любого типа (как формальные, так и неформальные), улучшая тем самым совместную работу студентов, особенно в условиях группового или проектного обучения.

Цифровые учебные материалы могут быть организованы в личные коллекции и архивы, а также отредактированы (содержание и форма) в соответствии с учебными потребностями каждого конкретного студента. Обучение с помощью

онлайн-технологий происходит по принципу «где угодно» и «в любое время». Персонализация и гибкость являются главными ключевыми словами, когда мы думаем об онлайн обучении. Студенты могут сами выбирать, когда им заниматься тем или иным учебным материалом, и, как правило, в значительной степени персонализировать свой учебный график (делая поправку на не связанные с работой и семьей проблемы и т.д.). Преподаватели могут установить общие руководящие принципы и сроки, которые необходимо соблюдать, однако остальная часть управления временем курса остается ответственностью самих студентов [13]. Кроме того, студенты могут самостоятельно регулировать темп обучения и прогресс в соответствии со своими навыками и способностями.

Если есть возможность, студенты могут выбирать такие виды учебных материалов, которые соответствуют их стилям обучения (например, текстовые, аудио- и видеоматериалы), уровню компетенции и личным интересам. Еще одной концепцией активного обучения, ориентированного на студента, может быть возможность участия в процессе создания контента и построения курса, если это принято преподавателем. Используя онлайн-технологии, студенты, а также преподаватели могут использовать возможность легко обмениваться информацией и сотрудничать по различным темам и проектам. Применяя довольно простые инструменты, учащиеся могут участвовать в оценке, основанной на мнениях коллег, и получать прямую обратную связь на свои мнения и решения.

Определенная степень анонимности и индивидуальности, которая всегда присутствует в виртуальной учебной среде, на самом деле может подходить ряду студентов лучше, чем традиционная очная форма обучения, и, таким образом, может повысить их успеваемость и способствовать улучшению результатов. Текстовое общение в Интернете (чаты, форумы и т.д.) может помочь преодолеть застенчивость и первоначальную неловкость при обмене мнениями. Кроме того, студенты, как правило, лучше реагируют на ситуации, в которых у них есть больше времени на обдумывание и, возможно, редактирование отдельных вопросов, комментариев и других материалов. Таким образом, внедрение онлайн-технологий может привести к повышению уверенности студентов в себе, особенно если применение электронных средств обучения тесно коррелирует с успешностью студентов в конкретном курсе.

Кроме того, использование электронных инструментов в значительной степени способствует (прямо или косвенно) повышению уровня цифрового интеллекта и ИТ-компетентности студентов в целом. И последнее, но не менее важное: при рассмотрении общих последствий установки выбранных решений в области электронного обучения следует учитывать сокращение различных расходов (проезд, печать, покупка книг и т.д.).

### *1.2. Недостатки*

Несмотря на динамичное развитие ИКТ и снижение цен на персональные компьютеры, ноутбуки, смартфоны, планшеты и другие устройства, среди студентов все еще существует довольно значительный дисбаланс в плане материального оснащения. Кроме того, даже когда соответствующие технологии присутствуют и доступны, студентам может не хватать знаний и навыков, чтобы эффективно использовать эти технологии для повышения эффективности обучения. В частности, студенты часто испытывают трудности с использованием различных инструментов управления временем, презентаций, текстовых редакторов, совместной работы и других видов инструментов в личных учебных целях; эта ситуация часто приводит к повторению старых, неэффективных способов применения ИКТ, а иногда даже к полному отказу от любых электронных решений [14]. Кроме того, априорное негативное отношение к информационным технологиям в целом может стать для некоторых людей серьезным препятствием, независимо от первоначальных причин.

Очевидно, было бы упрощением считать, что все молодые люди в наше время обладают достаточными базовыми знаниями об онлайн-технологиях, так что их применение не вызовет никаких вопросов относительно доступности, эффективности и общей образовательной цели этих инструментов. Обучение с использованием технологий может также вызвать негативное недовольство студентов, у которых нет достаточной мотивации и способности организовать рабочую нагрузку и учиться самостоятельно.

Некоторые студенты могут требовать от своих преподавателей строгого и детального управления; однако при внедрении решений электронного обучения преподаватели обычно ожидают более высокой степени активности, самоорганизации и независимости со стороны обучающихся. Поэтому для немотивированных студентов с плохими привычками к обучению технологии могут стать причиной снижения

продуктивности и ухудшения результатов обучения. Более того, иногда студенты могут чувствовать себя изолированными и покинутыми в виртуальной среде (т.е. «потерянными в киберпространстве»), особенно в тех случаях, когда в течение длительного периода нет ни очного обучения, ни каких-либо других форм офлайн-взаимодействия (например, в программах дистанционного образования).

Еще одним важным аспектом онлайн-обучения является проблема коммуникационной и информационной перегрузки. Слишком большое количество контактов и постоянное общение по различным каналам и сервисам может значительно отвлекать студентов, мешая им сосредоточиться, сконцентрироваться на обучении и решении задач. Неправильно структурированное и поставленное обучение может привести к информационной и учебной перегрузке (например, в смешанных курсах электронного обучения) [6]. Можно предположить, что чрезмерное увеличение рабочей нагрузки является одним из факторов, провоцирующих плагиат и электронные формы списывания.

Очевидно, что подобные практики уже давно присутствуют в системах образования; однако современные технологии, возможно, невольно спровоцировали более широкое распространение этих практик, учитывая ряд имеющихся под рукой простых возможностей, таких как функции камеры смартфонов, подключение к мобильному Интернету, передача аудио/видео по Bluetooth и т.д. Наконец, образование на основе ИКТ также поднимает некоторые вопросы, связанные со здоровьем, преимущественно связанные с длительной работой за компьютером. Такие проблемы, как напряжение глаз, боли в спине, недостаток движения и даже психические расстройства могут быть перечислены среди основных соображений.

## *2. Изучение точки зрения педагога*

### *2.1. Преимущества*

Онлайн-технологии оказывают большую помощь учителям в процессе создания учебных модулей. В настоящее время учителя могут использовать широкий спектр свободно распространяемых сложных онлайн-инструментов для создания учебных материалов различного характера и назначения, начиная от стандартных текстовых документов (при необходимости содержащих гипертекст) до различных графических файлов, интерактивных моделей и мультимедийных презентаций. Кроме того, множество готовых материалов и учебных модулей можно найти в ряде онлайн-баз

данных, специально созданных для помощи учителям в подготовке к различным учебным темам. Такие материалы обычно можно использовать с незначительными изменениями или вообще без них (в зависимости от авторских прав), что позволяет значительно сэкономить время. Учебные материалы могут быть легко распространены среди студентов по нескольким каналам: по электронной почте, на сайтах веб-изданий, в LMS, через сервисы видеоконференций, через социальные сети и т.д. Подготовка и распространение учебных материалов тесно связаны с возможностью постредактирования и модернизации уже опубликованных документов. Часто нет необходимости создавать и загружать новые версии, так как многие из упомянутых онлайн-сервисов предлагают прямое редактирование через Интернет, поэтому студенты всегда имеют доступ к актуальным материалам.

Как правило, использование онлайн-технологий также позволяет архивировать учебные материалы, учебные планы, статистику посещаемости и оценок. Более того, преподаватели могут быстро создавать облачные базы данных ресурсов, которые можно пометить, связывать с другими материалами и дополнять дополнительной информацией, например, рефлексивными заметками. Важнейшая деятельность преподавателей – управление обучением и преподаванием как таковым – также может быть поддержана различными онлайн-инструментами. Одним из больших преимуществ использования образовательных технологий в целом является возможность демонстрировать примеры и документировать процессы, которые учащиеся не могли бы наблюдать в реальных условиях. Это может включать довольно широкий спектр возможностей, от моделирования окружающей среды, химических экспериментов до лингвистических исследований, и охватывать все виды образовательных областей.

Технологии также могут облегчить тестирование и оценку навыков и компетенций учащихся. В последнее время преподаватели стали пользоваться различными формами аналитики обучения и мониторинга учащихся (особенно при использовании LMS). Они могут наблюдать за активностью учащихся в различных учебных модулях, отображать корреляцию между доступом и успехом, а также, как правило, им предлагается расширенная статистика и измерения оценок. Такие данные могут, в частности, служить основой для дальнейшего развития курса или материала, в котором

аналитика обучения направляет конкретные процессы редактирования. Онлайн-технологии способствуют коммуникации между всеми участниками курса, как преподавателями, так и студентами. При этом используются различные формы общения: текст, изображение, видео, а также сочетание виртуального и личного общения. Мгновенная обратная связь между всей группой может дать большое преимущество; аналогичным образом, возможность вернуться к обсуждению на более позднем этапе, просмотреть вклад других и проследить за индивидуальными стратегиями аргументации может способствовать пониманию и запоминанию конкретного предмета.

Кроме того, средства коммуникации позволяют внешним участникам присоединиться к учебному процессу в специально отведенное время. Таким образом, студентам предоставляется возможность пообщаться с экспертами в данной области, преподавателями из других учебных заведений, успешными практиками и другими людьми. Такие мероприятия могут стать полезной частью как очных, так и виртуальных типов уроков. Аналогичным образом, конференции, консультации и встречи можно проводить исключительно в режиме онлайн, используя различные онлайн-технологии (интернет-телефонию, инструменты для проведения вебинаров, совместное использование экрана и т.д.).

Помимо содействия эффективной практике преподавания, онлайн-средства могут использоваться учителями для собственного профессионального роста и развития. В настоящее время в Интернете существует множество открытых онлайн-курсов, в которых учителя могут активно участвовать, углубляя таким образом свои знания по содержанию и педагогические навыки. В виртуальной среде можно также проводить мгновенные консультации и дискуссии с коллегами из разных школ и других учреждений. Учителя также могут извлечь пользу, присоединившись к различным экспертным сообществам в Интернете, следя за экспертами в социальных сетях и создавая целевые группы, которые могут сочетать личные встречи и обмен ресурсами и опытом в Интернете.

## 2.2. Недостатки

Несмотря на широкое распространение в последние годы, онлайн-технологии не могут одинаково применяться в каждой конкретной учебной ситуации. В некоторых случаях использование онлайн-инструментов может даже помешать обучению как таковому. Речь идет о

случаях, когда необходимо очное обучение или когда обучение неизменно связано с рабочей средой. Если в центре обучения находятся практические навыки (работа со специализированными инструментами, различные промышленные процессы и т.д.), инструменты электронного обучения могут быть использованы лишь ограниченно (например, модели и симуляции).

К областям, в которых внедрение технологий онлайн-обучения может быть достаточно сложным, относятся различные виды практических лабораторных и медицинских занятий, а также обучение игре на музыкальном инструменте. Различные недостатки электронного обучения могут усугубляться, если определенный курс посещает огромное количество студентов при недостаточном количестве преподавателей. В таких случаях практически невозможно обеспечить индивидуальную поддержку и репетиторство каждому студенту. Кроме того, общение внутри такой учебной группы становится весьма проблематичным, а деятельность по обратной связи обычно в значительной степени остается за рамками обучения.

Недостаточные знания и навыки преподавателей по использованию образовательных технологий представляют собой еще одно серьезное препятствие для успешного внедрения электронного обучения. ИКТ-способности преподавателей, тем не менее, являются основным компонентом, направляющим эффективное и обоснованное использование онлайн-инструментов в любой учебной ситуации. К сожалению, слишком часто педагоги сталкиваются с проблемами, связанными с базовыми техническими вопросами вместо того, чтобы использовать конкретную технологию с максимальной пользой для своих студентов. В таких случаях мотивация преподавателей к внедрению решений электронного обучения значительно снижается, и иногда приводит даже к полному отказу от любых технологических начинаний. Кроме того, учителя часто не имеют надлежащего руководства и подготовки, как по сугубо техническим, так и по методическим вопросам [15].

Кроме того, многие педагоги априори негативно относятся к ИКТ в целом и не проявляют никакого интереса к их возможному применению, даже в тех случаях, когда использование онлайн-инструментов могло бы значительно улучшить как преподавание, так и обучение [2]. Еще одним фактором, способствующим этому, является довольно



сложный и длительный процесс подготовки качественного (мультимодального) учебного модуля, который не только включает в себя тексты и другие материалы, но и дает возможность практиковаться и применять их в реальной жизни. В данном случае техническая и методическая поддержка представляется крайне важной, иначе качество обучения может существенно снизиться, что ставит под сомнение реальную пользу от внедрения конкретной технологии [16]. Возможно, самым распространенным недостатком решений в области электронного обучения является неизбежная зависимость от технологической инфраструктуры, что выдвигает на первый план эпизоды технических сбоев и других подобных явлений. Однако мы помещаем этот аргумент в самый конец списка, полагая, что большинство подобных проблем, в отличие от других вышеупомянутых вопросов, можно решить достаточно простым способом.

*Заключение.* Как было показано в данной статье, вопрос о плюсах и минусах онлайн-технологий в образовании является довольно сложным и ни в коем случае не черно-белым. При этом всегда рекомендуется учитывать основную цель внедрения любых технологических решений и те улучшения, которые они должны означать для ситуации обучения. Кроме того, необходимо оценить и ряд других факторов, таких как тип курса, предмет обучения, техническая инфраструктура, предмет преподавания, техническая инфраструктура, технологическая и методическая поддержка, и это только основные

из них. Иногда может быть разумным сохранить осторожное отношение к различным новым, появляющимся решениям и дать достаточно времени для оценки их возможных затрат и выгод. Так или иначе, в некоторых случаях наиболее эффективной линией поведения может быть исключение любого применения электронного обучения.

Таким образом, можно сделать вывод, что онлайн-образование сегодня можно сравнить с тектоническим сдвигом в мировой системе образования и на мировом рынке образования, который, безусловно, повлечет за собой изменения в образовательном пространстве. В то же время очевидно, что пока оно не сможет стать полноценной заменой традиционному образованию, поскольку не способно создать студенческую атмосферу и заменить живое общение с преподавателем. В то же время он может дать новое развитие, например, заочным формам обучения. В связи с этим, чтобы нивелировать недостатки и получить синергетический эффект от преимуществ, необходимо развивать данное направление, чтобы удовлетворить растущий мировой спрос на качественное образование только в сочетании с традиционным.

Подводя итог, можно сказать, что лучше всего придерживаться широкого, непредвзятого взгляда на внедрение образовательных технологий, наблюдая за общей социальной практикой использования онлайн-инструментов в реальных ситуациях и отражая лучшие практики в учебной среде.

### Литература:

1. Хайруллина Э.Р. Принципы педагогической концепции проектно-творческой деятельности студентов / Э.Р. Хайруллина // Высшее образование сегодня. - 2007. - № 9. - С. 66-68.
2. Ali A., & Ahmaed I. (2011). Key factors for determining students' satisfaction in distance learning courses: A study of Allama Iqbal Open University. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 118-134. [www.cedtech.net/articles/22/222.pdf](http://www.cedtech.net/articles/22/222.pdf)
3. Chen C.W. (2010). Brief introduction of new instruction – network learning. *Living Technology Education Journal*, 34(4), 10-16.
4. Gagne M., & Shepherd M.G. (2001). Distance learning in accounting: A comparison between distance and traditional graduate accounting class. *T.H.E. Journal*, 28(9), 58-60. Retrieved March 13, 2019 from <https://www.learntechlib.org/p/94130/>
5. Ainin S., Muzamil Naqshbandi, M., Moghavvemi, S., & Ismawati Jaafar, N. (2015). Facebook sage, socialization and academic performance. *Computer & Education*, 83(1), 64-73. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.018>
6. Firat M. (2016). Measuring the e-learning autonomy of distance education students. *Open Praxis*, 8(3), 191-201. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.8.3.310>
7. Zimmerman B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. [http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
8. Lynch R., & Dembo M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.189>
9. Traxler J. (2018). Distance learning: Predictions and possibilities. *Educ. Sci*, 8(1), 35. <https://doi.org/10.3390/educsci8010035>
10. Zigerell J. (1984). Distance education: An information age approach to adult education. Information. Series no. 283, Columbus: ER IC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, The Ohio State

University, 1984. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 246 311).

11. Feasley C. (1983). Serving learners at a distance: A guide to program practices. (ASHE-ERIC Higher Education Research Report no. 5). Washington, DC: Association for the Study of Higher Education and ERIC Clearinghouse on Higher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 238 350).

12. Peters O. (1973). Distance education and industrial production: A comparative interpretation in outline. Otto Peters on Distance Education: The Industrialization of Teaching and Learning, 1994; pp. 107–127.

13. Хайруллина Э.Р. Проектирование целей и содержания проектной деятельности, ориентированной на саморазвитие конкурентоспособности студентов инженеров-технологов / Э.Р. Хайруллина // Сибирский педагогический журнал. - 2007. - № 5. - С. 139-146.

14. Shaidullina A.R., Evsyukova N.Y., Mikhailov V.A., Gazizova F.S., Masalimova A. R., Khairullina, E.R., Galimzyanova, I.I. (2015). The Curriculum Project on Professional and Pedagogical Teachers' Communication Culture Formation. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6 (2 S3), 202. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n2s3p202

15. Zounek, Jiří & Sudický, Petr. (2013). Heads in the Cloud: Pros and Cons of Online Learning. // Research gate URL:

[https://www.researchgate.net/publication/311807840\\_Heads\\_in\\_the\\_Cloud](https://www.researchgate.net/publication/311807840_Heads_in_the_Cloud)

16. Sabir, I. R., Akhtar, N., Bahadur, W., Sajjad, M. S., & Abbas. (2014). Impact of distance education on student performance: A case of Allama Iqbal Open University. Middle-East Journal of Scientific Research, 21(3), 472- 476.

### References:

1. Khairullina E.R. Principles of the pedagogical concept of design and creative activity of students / E.R. Khairullina // Higher education today. - 2007. - № 9. - S. 66-68.

2. Ali A., & Ahmaed I. (2011). Key factors for determining students' satisfaction in distance learning courses: A study of Allama Iqbal Open University. Contemporary Educational Technology, 12 (2), 118-134. [www.cedtech.net/articles/22/222.pdf](http://www.cedtech.net/articles/22/222.pdf)

3. Chen C.W. (2010). Brief introduction of new instruction - network learning. Living Technology Education Journal, 34 (4), 10-16.

4. Gagne M., & Shepherd M.G. (2001). Distance learning in accounting: A comparison between distance and traditional graduate accounting class. T.H.E. Journal, 28 (9), 58-60. Retrieved March 13, 2019 from <https://www.learnlib.org/p/94130/>

5. Ainin S., Muzamil Naqshbandi, M., Moghavvemi, S., & Ismawati Jaafar, N. (2015). Facebook sage, socialization and academic performance. Computer & Education, 83 (1), 64-73. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.018>

6. Firat M. (2016). Measuring the e-learning autonomy of distance education students. Open Praxis, 8 (3), 191-201. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.8.3.310>

7. Zimmerman B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41 (2), 64–70. [http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

8. Lynch R., & Dembo M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 5 (2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.189>

9. Traxler J. (2018). Distance learning: Predictions and possibilities. Educ. Sci, 8 (1), 35. <https://doi.org/10.3390/educsci8010035>

10. Zigerell J. (1984). Distance education: An information age approach to adult education. Information. Series no. 283, Columbus: ER IC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, The Ohio State University, 1984. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 246 311).

11. Feasley C. (1983). Serving learners at a distance: A guide to program practices. (ASHE-ERIC Higher Education Research Report no. 5). Washington, DC: Association for the Study of Higher Education and ERIC Clearinghouse on Higher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 238 350).

12. Peters O. (1973). Distance education and industrial production: A comparative interpretation in outline. Otto Peters on Distance Education: The Industrialization of Teaching and Learning, 1994; pp. 107-127.

13. Khairullina E.R. Designing the goals and content of project activities focused on self-development of the competitiveness of students of process engineers / E.R. Khairullina // Siberian Pedagogical Journal. - 2007. - № 5. - S. 139-146.

14. Shaidullina A.R., Evsyukova N.Y., Mikhailov V.A., Gazizova F.S., Masalimova A. R., Khairullina, E.R., Galimzyanova, I.I. (2015). The Curriculum Project on Professional and Pedagogical Teachers' Communication Culture Formation. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6 (2 S3), 202. DOI: 10.5901 / mjss.2015.v6n2s3p202

15. Zounek, Jiří & Sudický, Petr. (2013). Heads in the Cloud: Pros and Cons of Online Learning. // Research gate URL: [https://www.researchgate.net/publication/311807840\\_Heads\\_in\\_the\\_Cloud](https://www.researchgate.net/publication/311807840_Heads_in_the_Cloud)

16. Sabir, I. R., Akhtar, N., Bahadur, W., Sajjad, M. S., & Abbas. (2014). Impact of distance education on student performance: A case of Allama Iqbal Open University. Middle-East Journal of Scientific Research, 21 (3), 472-476.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### Сведения об авторе:

**Хайруллина Эльмира Робертовна** (г. Казань, Россия), профессор, доктор педагогических наук, декан факультета дизайна и программной инженерии Казанского национального исследовательского технологического университета, e-mail: [elm.khair@list.ru](mailto:elm.khair@list.ru)

УДК 378

## Проблемы дистанционного обучения в образовательном процессе вуза в условиях пандемии

### Distance learning problems in the educational process of a university in a pandemic

**Макарова В.В.**, Мытищинский филиал МГТУ имени Н.Э. Баумана, makarovavera93@mail.ru

**Makarova V.**, Mytishchi Branch of BMSTU, makarovavera93@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.008

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, высшее образование, дистанционные технологии, мотивация, цифровая компетентность, качество образовательных услуг.

**Keywords:** distance learning, higher education, distance technologies, motivation, digital competence, quality of educational services.

**Аннотация.** В данной статье представлены основные ограничения дистанционного обучения в эпоху экстремальных явлений: во-первых, слабая цифровая компетентность педагогов, которая не позволяет максимально использовать ресурсы педагогической деятельности посредством дистанционных технологий, формирование данной компетенции является важной задачей, реализация которой возможна через программы повышения квалификаций; во-вторых, несовершенная система дистанционного обучения, которая может быть внедрена в образовательный процесс как дополнение традиционному обучению, создание программного обеспечения требует как финансовых, так и трудовых ресурсов; в-третьих, слабая мотивация студентов к образовательной деятельности в процессе дистанционного обучения, которой должен управлять преподаватель, применяя активные методы обучения и координируя студентов на протяжении всего образовательного процесса. На основании полученных данных, предложены пути решения данных ограничений дистанционного обучения в эпоху экстремальных явлений.

**Abstract.** This article presents the main limitations of distance learning in the era of extreme events: firstly, the weak digital competence of teachers, which does not allow the maximum use of the resources of pedagogical activity through distance technologies, the formation of this competence is an important task, the implementation of which is possible through advanced training programs; secondly, the imperfect distance learning system, which can be introduced into the educational process as an addition to traditional learning, the creation of software requires both financial and labor resources; thirdly, the weak motivation of students for educational activities in the process of distance learning, which must be managed by the teacher, using active teaching methods and coordinating students throughout the educational process. Based on the data obtained, ways of solving these limitations of distance learning in the era of extreme phenomena are proposed.

**Введение.** В современных условиях, вызванных угрозой пандемии в мировом масштабе, изменился образ жизни каждого человека. Изменения затронули и сферу образования: школы, колледжи, вузы были переведены на дистанционный формат обучения, к чему были готовы далеко не все учебные заведения в силу различной информационно-технической оснащенности [1]. Новые условия ускорили процесс цифровизации образования, однако о том, насколько такое образование является качественным, остается серьезным вопросом у многих педагогов и исследователей [6]. Основной груз ответственности пришелся на

преподавателей, в связи с тем, что этап педагогического проектирования дистанционного обучения, в большинстве случаев, отсутствовал ввиду экстренности событий, преподавателям приходилось импровизировать, не по содержательной части, а в плане предоставления информации посредством электронных технологий. Но каждого, и преподавателя, и студента, и тем более родителя, волнует вопрос качества образования, которое достигается путем дистанционного обучения.

В современных условиях, вызванных угрозой пандемии в мировом масштабе, изменился образ жизни каждого человека. Условия, заставляющие

людей проводить больше времени дома изменили так же и мировую экономику, основой которой теперь является электронная коммерция. Пандемия заставила экономическую и социальную сферу опередить тренды развития и, в максимально сжатые сроки, переквалифицироваться, ориентируясь на онлайн-сервисы. Изменения затронули и сферу образования, школы, колледжи, вузы были переведены на дистанционный формат обучения, к чему были готовы далеко не все учебные заведения в силу различной информационно-технической оснащенности.

*Материалы и методы.* Целью исследования является: провести теоретический анализ научной и методологической литературы, рассматривающей вопросы дистанционного обучения в экстремальных условиях, выявить основные ограничения дистанционного обучения, которые затрудняют качественное оказание образовательной услуги, а также предложить пути решения данных ограничений в условиях экстремальных явлений.

Методы исследования: теоретические методы исследования: сравнительный анализ научной и методологической литературы, а также статистических данных, характеризующих условия дистанционного обучения в эпоху экстремальных явлений.

*Результаты.* Решение о переходе на дистанционное обучение было принято в большинстве вузов за неделю, что не позволило ни преподавательскому, ни методическому составу планомерно подойти к данному вопросу. Все занятия, проводившиеся в очном формате, необходимо было трансформировать в онлайн-среду, включая лекции, семинары, лабораторные работы и практики. Основной груз ответственности пришелся на преподавателей, в связи с тем, что этап педагогического проектирования дистанционного обучения, в большинстве случаев, отсутствовал ввиду экстренности событий, преподавателям приходилось импровизировать, не по содержательной части, а в плане предоставления информации посредством электронных технологий.

Однако если посмотреть на данную ситуацию с другой стороны, со стороны студентов, то они чувствуют себя вполне комфортно в привычной для них электронной среде. Опять-таки, такие средства связи как социальные сети, мессенджеры, видеоконференции, блоги, телеграмм-каналы и т.д. использовались в

образовательном процессе не в том объеме, в котором этого требовало новое поколение, «выросшее в Интернете». Теперь можно смело говорить о том, что барьер преодолен и более старшее поколение, отпустив узел консерватизма, приблизилось к взглядам и принципам молодого поколения. Но каждого, и преподавателя, и студента, и тем более родителя, волнует вопрос качества образования, которое достигается путем дистанционного обучения.

Разумеется, не стоит сравнивать дистанционное обучение в привычных условиях, которое спроектировано в соответствии с учебными планами и программами, и дистанционное обучение в экстремальных условиях, реализация которого не предполагалась. В соответствии с этим, можно определить ряд ограничений, которые сопутствуют дистанционному обучению в экстремальных условиях. К ним можно отнести:

1. Первое и самое серьезное ограничение заключается в том, что *преподавательский состав в малой степени владеет высоким уровнем цифровой грамотности*. Поскольку цифровая грамотность не имеет отношения к конкретной профессии, следует руководствоваться определением, которое представило ООН: «цифровая грамотность — это способность безопасно и надлежащим образом управлять, понимать, интегрировать, обмениваться, оценивать, создавать информацию и получать доступ к ней с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в экономической и социальной жизни» [1]. Результаты социологического исследования аналитического центра НАФИ определяют модель цифровой грамотности, которая состоит из 5 компонентов: информационная грамотность, компьютерная грамотность, медиа-грамотность, коммуникативная грамотность, отношение к технологическим инновациям [3]. Характеристика каждого компонента представлена в таблице 1.

Модель цифровой грамотности имеет универсальные характеристики входящих в нее компонентов и тем самым позволяет применять ее в различных сферах деятельности, в том числе и в образовании. Таким образом, можно говорить о том, что цифровая грамотность это личностная компетентность, которая будет зависеть от образа жизни, сферы деятельности, круга общения, возраста, способности самообразования, опыта использования телекоммуникационных средств и т.д.

Таблица 1. – Модель цифровой грамотности

Компонент	Знания	Навыки	Установки
информационная грамотность	понимание роли и степени влияния информации на жизнь человека	умение искать и находить информацию на разных ресурсах	понимание пользы и вреда информации
компьютерная грамотность	понимание технических составляющих компьютера и принципов их взаимодействия	лёгкость в использовании цифровых устройств вне зависимости от платформы	понимание «предназначения» компьютера и целей его использования
медиа-грамотность	понимание многообразия источников информации, форм и каналов её распространения	умение искать новости в разных источниках, проверять их полноту и достоверность	критичное отношение к информационным сообщениям, новостям
коммуникативная грамотность	понимание отличия цифровых коммуникаций от живого общения	умение использовать современные средства коммуникации (социальные сети, мессенджеры)	осознание наличия особой этики и норм общения в цифровой среде
отношение к технологическим инновациям	понимание технологических трендов	готовность работать с новыми и современными технологиями (приложениями, гаджетами)	понимание пользы технологических инноваций как для развития общества, так и себя лично

Каждый компонент рассмотрен с точки зрения когнитивного, технического и этического аспекта, поскольку необходимо не только знать или быть осведомленным с той или иной технической возможностью цифровизации образования, но и понимать, как и для чего это необходимо делать. В период пандемии процесс цифровизации образования прошел экстренным образом, упустив тот факт, что не все преподаватели были к этому готовы [5]. Однако, стоит заметить, что пандемия значительно ускорила процесс перехода на дистанционное взаимодействие консервативных преподавателей, которые в нормальных условиях сопротивлялись данной тенденции.

Для решения данного ограничения стоит уделять большее внимание именно на цифровую компетентность преподавателей, которую возможно формировать и развивать посредством регулярного повышения квалификации, а так же уделить внимание аспектам, которые представлены на рисунке 1.

Для повышения цифровой грамотности российским преподавателям необходимо улучшать свои знания и навыки в использовании современных вычислительных устройств и программного обеспечения, инновационных технологий (приложений), менять отношение к восприятию преимуществ современных технологических устройств, а также в области проверки информации из открытых источников [9]. Чтобы добиться более широкого использования цифровых технологий в образовательном процессе и выйти на высокий

уровень владения цифровой компетентностью, каждый преподаватель должен лично стремиться к развитию современных технологических достижений в образовательной деятельности, делиться опытом и активнее внедрять их. Повышая осведомленность об инновациях, приобретая опыт работы с новыми цифровыми технологиями и инструментами, вовлекая студентов в практику использования цифровых технологий в образовательном процессе и обмениваясь опытом с коллегами, личный уровень цифровой компетентности каждого преподавателя повышается [2]. Используя современные методы оценки личного уровня цифровых навыков, преподаватели могут отслеживать свой прогресс и разрабатывать индивидуальную стратегию развития.

2. Вторым не менее важным ограничением является *техническая и программная оснащённость учебных заведений*. Далеко не все вузы имеют достаточное число аудиторий с материально-техническим оборудованием, позволяющим проводить онлайн встречи. Разумеется, каждое высшее учебное заведение способно проводить онлайн конференции и присутствовать в электронной среде, однако, обеспечить переход на дистанционное обучение всего числа обучающихся для вузов стало реальной проблемой. Эксперты Высшей Школы Экономики провели исследование среди преподавателей вузов о готовности высшего учебного заведения к дистанционной работе в экстремальных условиях. Результаты эксперимента представлены на рисунке 2.

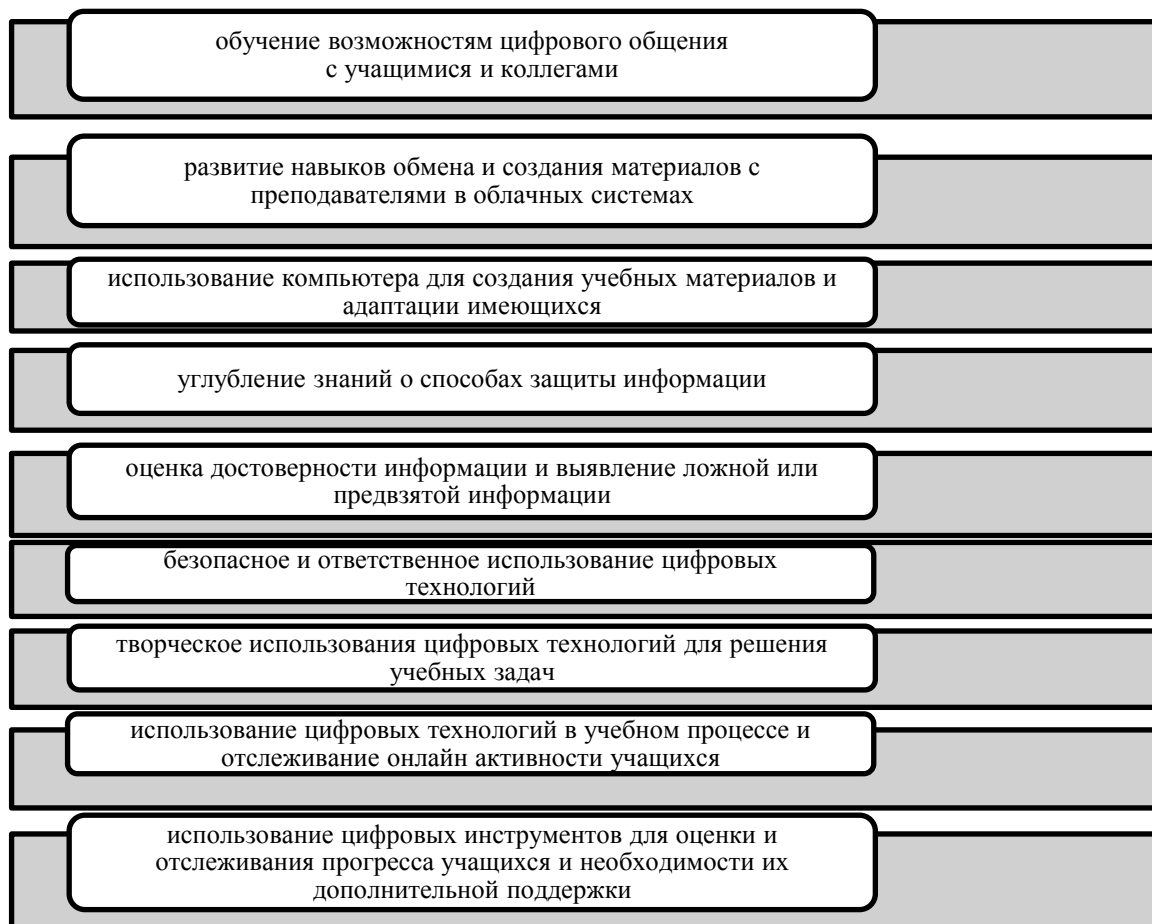


Рисунок 1. – Необходимые умения в рамках цифровой компетенции [8]

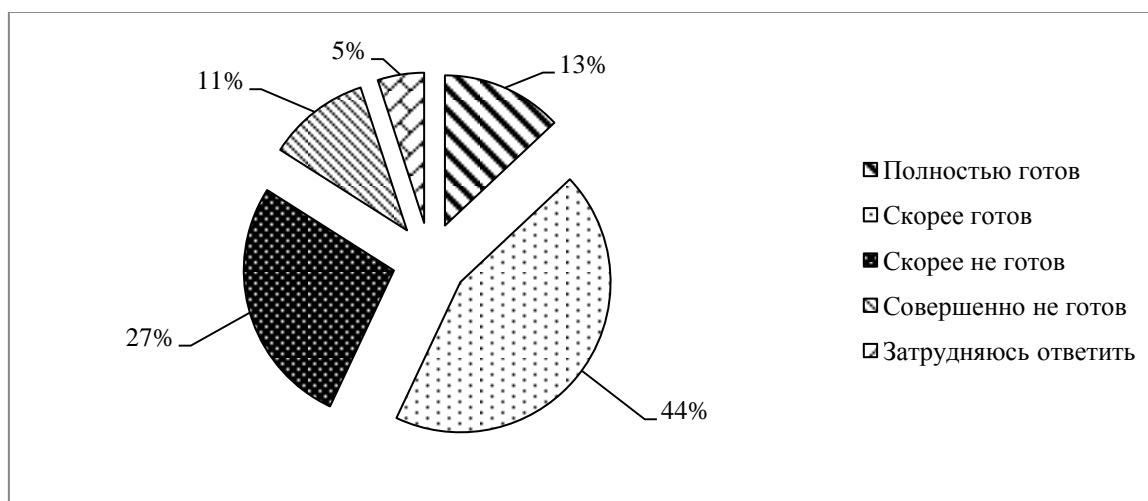


Рисунок 2. – Результаты исследования о готовности вузов к переходу на дистанционное обучение [1]

Решающим фактором готовности преподаватели определили наличие материально-технического обеспечения, высокоскоростного интернета и программного обеспечения. Практически каждый вуз имеет собственную систему управления дистанционным образованием, однако, уровень развитости данной программы у каждого вуза свой. Самая простая

программа должна позволять загружать в дистанционный портал лекционные материалы и задания со стороны преподавателя и ответов со стороны студента. Наиболее продвинутые программы имеют функции вебинаров, интерактивных занятий, симуляторов профессиональной деятельности и так далее, то есть раскрывают образовательный потенциал

онлайн обучения. Во многих университетах применялось смешанное обучение с применением дистанционных технологий, некоторые дисциплины или темы проводились посредством

дистанционных технологий. Сегментация университетов по уровню внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс до пандемии представлена на рисунке 3.

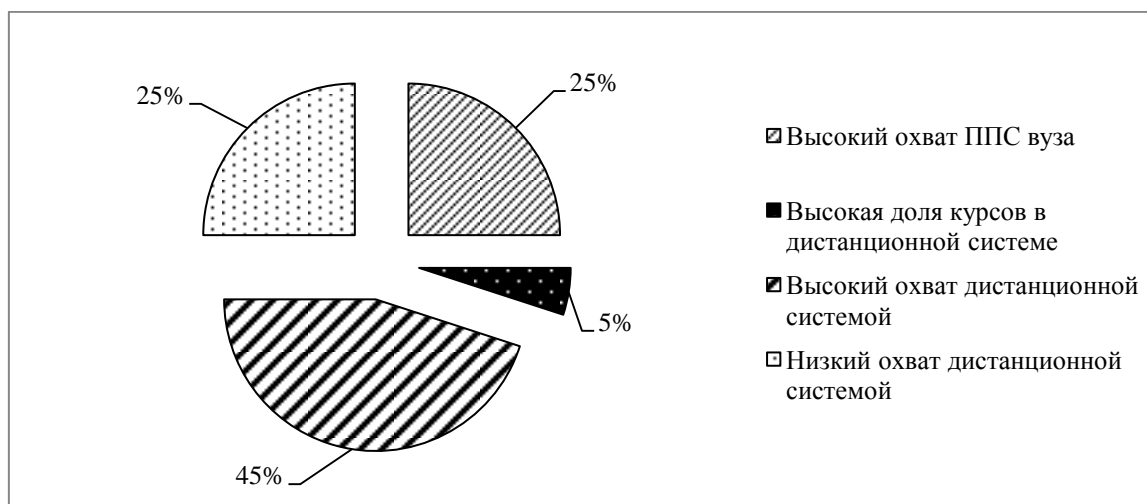


Рисунок 3. – Сегментация университетов по уровню внедрения дистанционных систем до пандемии

Под высоким охватом ППС вуза понимается факт регистрации и авторизации более 80% преподавателей в дистанционной системе без регулярного ее применения в образовательном процессе.

Высокая доля курсов в дистанционной системе характеризуется тем фактом, что дистанционная система полностью наполнена учебными курсами в соответствии с учебными планами университета, однако популярность использования данной системы не велика. Это можно объяснить неудобным или недоработанным интерфейсом дистанционной системы или отсутствием мотивации у преподавателей применять данную систему в своей работе [2].

Высокий охват дистанционной системой характеризуется активным использованием дистанционных технологий большинством преподавателей вуза.

Низкий охват дистанционной системой характеризуется использованием дистанционных технологий менее чем на 50% [7]. Небольшое количество преподавателей активно применяет дистанционные технологии на очных курсах.

Главной проблемой дистанционных технологий является то, что их воспринимают как «замену» традиционному обучению, а не как «дополнение» к образовательному процессу в очной форме. Изменение отношения к технологиям дистанционного обучения позволит определить новый спектр развития образовательного контента в учебных заведениях,

что позволит студентам пользоваться проверенной информацией, созданной преподавателем, а не интернет ресурсами, которые не вызывают доверия [1].

Помимо собственных разработанных программ многие вузы по ряду причин пользовались внешними порталами управления обучением, наиболее популярные из которых представлены в таблице 2.

Каждая платформа имеет свои особенности, однако каждая решает поставленную задачу – транслировать обучающий контент в дистанционном формате образования. В связи с этим, вузам необходимо внедрять либо существующие системы дистанционного обучения более активно, либо *разрабатывать собственную систему управления обучением* под требования и особенности профессорско-преподавательского состава и направленностей подготовки.

3. Еще одной вытекающей проблемой от несовершенной системы дистанционного обучения и невысокой цифровой грамотностью педагогов становится *слабая мотивация студентов обучаться дистанционно*.

Традиционное обучение характеризуется личным присутствием преподавателя и студентов в аудитории, что сопровождается непосредственным социальным взаимодействием. В такой форме мотивацией студентов управляет сам преподаватель, вовлекая их в учебно-творческий процесс с применением

групповых методов обучения, таких как мозговой

штурм, проектная деятельность, дискуссии и т.д.

Таблица 2. – Платформы для онлайн обучения

Платформа	Особенность
1. Moodle	Это свободная система управления обучением, ориентированная прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а так же поддержки очного обучения
2. iSpring	Это инновационное пространство для создания электронных курсов, тестов, интерактивностей и добавления в них персонажей, аудио и видео
3. WebTutor	Система комплексной автоматизации бизнес-процессов, связанных с подбором, оценкой, тестированием и обучением персонала, управлением талантами, систематизацией и хранением знаний, а также с организацией корпоративных коммуникаций и взаимодействия между сотрудниками и HR-подразделением
4. Teachbase	Это онлайн-система корпоративного обучения с возможностями организации полноценных вебинаров
5. GetCourse	Это платформа для создания онлайн-школы, позволяющая объединить основные задачи по продажам курса и коммуникации с учениками в одном сервисе
6. Memberlux	Это многофункциональный WordPress-плагин для организации обучения, с мощной защитой видео и аккаунта

Что касается дистанционной формы обучения, то в данном случае управлением мотивацией в большей степени занимается сам студент, поскольку преподаватель присутствует на занятиях посредством компьютерных технологий, с помощью дистанционных программ обучения [4]. В силу того, что экстремальные условия не позволили многим преподавателям спроектировать образовательный

процесс посредством дистанционного обучения, мотивация студентов в основном складывалась из успешной аттестации и оценочной обратной связи преподавателя. Данная проблема рассматривалась многими исследователями в сфере образования, которые предлагали различные модели мотивации студентов. Рассмотрим *модель мотивации*, предложенную Джоном Келлером, см. рисунок 4.

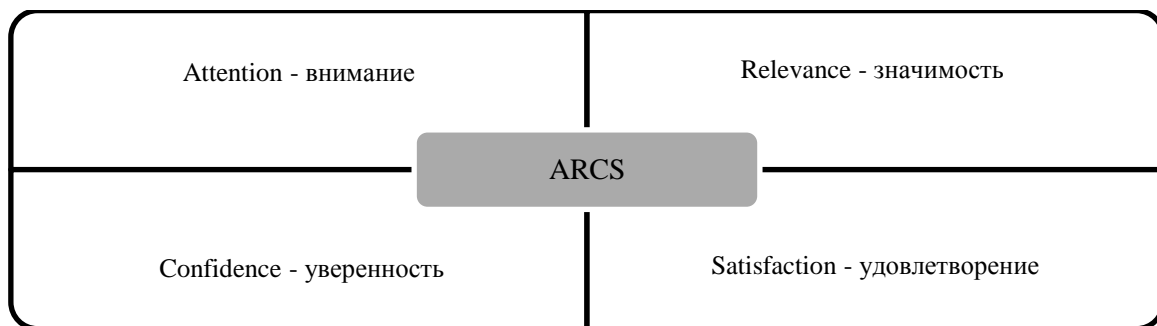


Рисунок 4. – Модель мотивации студентов ARCS [10]

Управление вниманием студентов является важной задачей педагогической деятельности, которая подразумевает не только привлечение внимания, но и удержание его на протяжении всей образовательной деятельности, включая самостоятельную работу. Для того, что бы удерживать внимание студентов, необходимо формировать определенную значимость изучаемого материала, посредством предоставления фактов, подтверждающих важность изучаемой информации, кейсовых задач. Каждый студент должен быть уверен в том, что он справится с теми заданиями, которые получил от преподавателя, соответственно, стоит

предоставлять инструкции к выполнению задач и полноценный теоретический материал. Закрепляющим элементом в модели мотивации является удовлетворение студента от проделанной работы, то есть успешное выполнение выданных заданий и получение оценочной обратной связи от преподавателя.

*Заключение.* Проблемы дистанционного образования в экстремальных условиях не ограничиваются рассмотренными в данной статье вопросами, однако являются наиболее распространенными в большинстве высших учебных заведений. Данными вопросами следует заниматься не только профессорско-



преподавательскому составу, а так же и руководству высших учебных заведений, что позволит повысить качество оказания

образовательных услуг в экстремальных условиях.

### *Литература:*

1. Аймалетдинов Т.А. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова. – М.: Издательство НАФИ, 2019. – 84 с.
2. Белова А. Университеты и школы тестируют смешанные форматы обучения [Электронный ресурс] / А. Белова // Российская газета. – Режим доступа: <https://rg.ru/articles/microsoft/>
3. Ельцова О.В. К понятию о цифровой грамотности / О.В. Ельцова, М.В. Емельянова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2020. - № 1. – С. 155-161.
4. Иванова П.О. Роль мотивации при дистанционном обучении студентов высшей школы / П.О. Иванова, Е.А. Крылова // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. - № 12. – С. 57-58.
5. Корба О.А. Дистанционное обучение в условиях пандемии: проблемы и перспективы / О.А.

- Корба // Образование и педагогика: теория и практика. – 2020. – С. 37-40.
6. Мукова Л.А. Из практики дистанционного обучения бакалавров в вузе (социально-психологические аспекты) / Л.А. Мукова // Психология человека в образовании. – 2020. - № 2. – С. 157-165.
7. Нагимуллина С.С. Особенности организации дистанционного обучения с целью профессиональной переподготовки / С.С. Нагимуллина // Педагогические и социологические аспекты образования. – 2018. – С. 103-104.
8. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Сайт Правительства РФ. - Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>.
9. Романов Е.В. Дистанционное обучение: необходимые и достаточные условия эффективной реализации / Е.В. Романов, Т.В. Дроздова // Современное образование. - 2017. - № 1. - С. 172-195.
10. Li Kun, Keller John M. Use of the ARCS model in education: A literature review // Computers & Education. – Vol. 122, P. 54-62.

### *References:*

1. Aimaletdinov T.A. Digital literacy of Russian teachers. Readiness to use digital technologies in the educational process / T.A. Aimaletdinov, L.R. Baimuratova, O.A. Zaitseva, G.R. Imaeva, L.V. Spiridonov. - Moscow: NAFI Publishing House, 2019. -- 84 p.
2. Belova A. Universities and schools are testing mixed learning formats [Electronic resource] / A. Belova // Russian newspaper. - Access mode: <https://rg.ru/articles/microsoft/>
3. Eltsova O.V. To the concept of digital literacy / O.V. Eltsova, M.V. Emelyanova // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University I. Yakovleva. - 2020. - № 1. - S. 155-161.
4. Ivanova P.O. The role of motivation in distance learning of students of higher education / P.O. Ivanova, E.A. Krylova // International scientific journal "Innovative Science". - 2016. - № 12. - S. 57-58.
5. Korba O.A. Distance learning in a pandemic: problems and prospects / O.A. Korba // Education and Pedagogy: Theory and Practice. - 2020. - S. 37-40.

6. Mukova L.A. From the practice of distance learning for bachelors at the university (social and psychological aspects) / L.A. Mukova // Human Psychology in Education. - 2020. - № 2. - S. 157-165.
7. Nagimullina S.S. Features of the organization of distance learning for the purpose of professional retraining / S.S. Nagimullina // Pedagogical and sociological aspects of education. - 2018. - S. 103-104.
8. Program "Digital Economy of the Russian Federation" [Electronic resource] // Site of the Government of the Russian Federation. - Access mode: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>.
9. Romanov E.V. Distance learning: necessary and sufficient conditions for effective implementation / E.V. Romanov, T.V. Drozdova // Modern Education. - 2017. - № 1. - S. 172-195.
10. Li Kun, Keller John M. Use of the ARCS model in education: A literature review // Computers & Education. - Vol. 122, P. 54-62.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### *Сведения об авторе:*

**Макарова Вера Владимировна** (г. Мытищи, Россия), старший преподаватель кафедры экономики и управления Мытищинского филиала МГТУ им. Н.Э. Баумана, e-mail: makarovavera93@mail.ru

## Подготовка педагогов

УДК 371.12:004

**Развитие представлений о цифровом этикете у современного педагога как фактора готовности к обмену знаниями в виртуальной среде**

**Development of perceptions of digital etiquette in the modern educator as a factor of readiness to exchange knowledge in a virtual environment**

**Селиванова Е.А.**, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, sel\_lena@mail.ru

**Selivanova E.**, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, sel\_lena@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.009

*Ключевые слова:* цифровой этикет, обмен знаниями, дополнительное профессиональное образование, цифровые ресурсы, виртуальная среда, сетевые педагогические сообщества.

*Keywords:* digital etiquette, knowledge exchange, additional professional education, digital resources, virtual environment, networked pedagogical communities.

*Аннотация.* Актуальность статьи связана с необходимостью освоения педагогами этических аспектов профессиональных коммуникаций, которые стремительно переходят в цифровой формат. Для непрерывного развития педагогов большим потенциалом обладает обмен знаниями, который наиболее успешно осуществляется в виртуальной среде. Цифровой этикет, который соблюдают педагоги, является показателем их готовности к обмену знаниями в профессиональных сообществах. Ставится цель, связанная с описанием направлений развития представлений и знаний педагогов о цифровом этикете в условиях дополнительного профессионального образования и других форм обучения педагогов. Теоретический анализ научных работ показал возможности повышения квалификации учителей в развитии их коммуникативной культуры, обмена знаниями в сетевых педагогических сообществах.

Научная новизна исследования заключается в том, что в статье сформулированы авторские содержательные линии, принимаемые во внимание при развитии представлений педагогов о цифровом этикете. Они предполагают: а) актуализацию знаний по основным вопросам коммуникативной стороны профессиональной деятельности учителя; б) определение специфики общения в виртуальной среде и освоение правил цифрового этикета; в) освоение метода обмена знаниями учителями, изучение цифровых платформ, на которых строятся современные профессиональные коммуникации. Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в том, что выделенные линии могут найти применение в развитии представлений педагогов о цифровом этикете в учреждениях дополнительного профессионального образования, при самообучении педагогов и в школе как самообучающейся системе.

*Abstract.* The relevance of the article is related to the need for teachers to master the ethical aspects of professional communications, which are rapidly changing to a digital format. Knowledge sharing has great potential for teachers' continuous development, which is most successfully carried out in the virtual environment. The digital etiquette that educators observe is an indicator of their readiness to exchange knowledge in professional communities. The aim is to describe the directions of development of teachers' ideas and knowledge about digital ethics in the conditions of additional professional education and other forms of teacher training. Theoretical analysis of scientific works showed the possibilities of professional development of teachers in the development of their communicative culture, exchange of knowledge in the network pedagogical communities.

Scientific novelty of the study – the article formulated the author's content lines, taken into account in the development of teachers' ideas about digital etiquette. They involve: a) updating knowledge on the main issues of the communicative side of professional teacher; b) determining the specifics of communication in a virtual environment and mastering the rules of digital etiquette; c) mastering the method of knowledge sharing teachers, the study of digital platforms, which are built on modern professional communications. Theoretical and practical significance of the study

*is that the highlighted lines can find application in the development of teachers' ideas about digital etiquette in institutions of additional professional education, in the self-study of teachers and in the school as a self-study system.*

*Введение.* На современном этапе развития системы образования и общества в целом возникает острая необходимость совершенствования не только профессиональных компетенций, но и психолого-педагогических знаний, коммуникативных качеств педагогов. Особенно это важно в условиях цифровизации всех процессов и выстраивания педагогической деятельности в виртуальной среде. Современному учителю приходится как вести уроки с использованием цифровых ресурсов, так и пополнять свои знания, обмениваться методическими идеями в сетевых профессиональных сообществах. Кроме прочего, работа с родителями переходит в удалённый онлайн формат, используя возможности мессенджеров, классные руководители доводят основные сведения до родителей обучающихся. Также учителям приходится быть осведомленным о виртуальной активности обучающихся, быть в курсе их общения и подписок в социальных сетях. Все указанные аспекты профессиональной деятельности учителя вызывают необходимость их общекультурного совершенствования, освоения медиаграмотности и этических норм цифрового общения.

Виртуальная среда, в которую погружен в той или иной мере практически каждый учитель, диктует свои условия взаимоотношений: дистанционный характер общения, трудности отслеживания эмоционального состояния коммуниканта (при электронной переписке), зависимость от технических возможностей гаджета, скорости интернета и пр. При этом есть и универсальные подходы к организации педагогического взаимодействия, одним из них является соблюдение этических норм общения, что требует освоения педагогами правил цифрового этикета. Важным условием развития учителей является их готовность к обмену знаниями. Современный формат непрерывного профессионального совершенствования связывается не только с пассивными формами получения информации учителями, но и с их активностью, готовностью поделиться своими идеями, методическими решениями, практическими разработками. Причем наиболее удобная для этого среда именно виртуальная, она предполагает возможность обмениваться знаниями с коллегами из других образовательных организаций, из школ различных регионов страны, концептуализировать отечественный и зарубежный опыт коллег. Однако общение в

такой среде должно быть очень грамотным, культурным, гуманным, профессиональным.

В связи с этим актуализируется потребность определения новых векторов развития профессионального мастерства педагогов, совершенствования их умений и освоения основ цифрового этикета в профессиональных сообществах, педагогических коммуникациях, которые могут являться показателями готовности педагогов к обмену знаниями в виртуальной среде. Это обуславливает постановку цели исследования, связанную с описанием направлений развития представлений и знаний педагогов о цифровом этикете в условиях дополнительного профессионального образования и других форм обучения педагогов.

*Методология исследования.*

Методологическим основанием исследования выступают положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, в которой актуализируется идея о культурном восхождении личности. Каждый исторический этап развития общества характеризуется своими особенностями, культурологическими проявлениями, доминирующими ценностями. Человек каждой эпохи является отражением ее культурного аспекта. При этом существуют непреходящие ценности, актуальные в любой период развития общества, одной из которых является образование, совершенствование личности во всех аспектах (интеллектуальном, духовном, социальном, физическом). XXI век характеризуется доминированием виртуальных коммуникаций, соответственно сегодня важно осваивать не только техническую сторону профессионального общения в виртуальной среде, но и этическую. Позиция автора заключается в том, что педагогу важно быть гибким, обновляющимся в соответствии с веяниями времени, не смотря на стремительный рост различных технологий, в том числе цифровых, быть в них компетентным, уверенно ориентироваться в основных этических правилах общения в виртуальной среде, которые помогут ему эффективно обмениваться знаниями и профессионально расти.

При этом важно понимать, что многие исследователи неоднозначно рассматривают проблему перехода педагогического процесса в цифровую среду. Высказываются серьезные опасения, связанные с переходом на цифровое общение, преподающего отсутствие непосредственного контакта между

коммуникантами, нарушением личных границ и искажением нравственных ценностей.

Мы согласны с мнением А.В. Сухоруких, утверждающей о неком духовном кризисе, который переживает современная система образования в связи со сменой педагогической парадигмы с гуманитарной педагогики на сетевую педагогику. Автор опасается, что внедрение цифровых технологий может отрицательно сказаться на когнитивно-творческом взаимодействии педагогов с обучающимися и коллегами, так как педагогическое общение влияет на рождение личности, а не на производство определенного продукта, «оцифрованного человека» [1]. Такие глубокие размышления требуют своевременного решения проблемы, необходимости поиска инструментов, регулирующих педагогические взаимоотношения, которые неумолимо движутся в направлении расширения цифровых коммуникаций.

В этой связи нам импонирует высказывание Е.Г. Ямщиковой, которая утверждает о потребности общества в возрождении гуманистических идеалов, «установлении разумного баланса между ... информационными технологиями и традиционными ценностями» [2, с.54]. Она комментирует существующие принципы общения в сети Интернет, выделяет некоторые правила общения в социальных сетях и обнаруживает их воспитательный потенциал, выраженный в презентации конструктивных моделей поведения педагогов в социальных сетях.

Н.А. Гурова отмечает, что использование социальных сетей важно с точки зрения развития инновационных форм преподавания. В ее публикации речь идет о преподавателях вуза, утверждается, что они перестают быть носителями сакральных знаний, должны осваивать современные формы выстраивания образовательного процесса, в том числе используя широкие возможности сети Интернет. При этом ученым подчеркиваются и риски, которыми наполнено общение с обучающимися в социальных сетях, приводятся примеры из зарубежной практики, связанные с проявлением неудачного опыта виртуального общения педагогов. Эти риски связаны с несоблюдением конфиденциальности и личных границ педагога и обучающегося, нарушением культуры самопрезентации педагога и пр. [3]. Исследователь в этой связи вполне оправданно утверждает, что профилактика виртуальных конфликтов требует расширения знаний

современных педагогов в направлении применения основных норм цифрового этикета.

Принимая указанные риски Н.П. Шитякова, И.В. Верховых и И.В. Забродина провели опрос педагогических работников, направленный на выяснение их отношения к использованию цифровых технологий в образовательном процессе. Интересно, что в результате опроса были выделены и определенные преимущества обучения школьников на цифровых платформах (лучшее зрительное восприятие информации, учет индивидуальных особенностей детей и повышение их творческого потенциала). Иными словами педагоги указали возможности виртуального обучения в достижении предметных образовательных результатов. Но, к сожалению, воспитательный эффект цифровых образовательных технологий по их словам не наблюдается. Более того, учителя выделили такие риски цифровых технологий, как сокращение времени на живое общение (80%), снижение коммуникативной активности школьников и интереса к печатным продуктам (60%). Соответственно ученые предлагают провести глубокий анализ воспитательных возможностей цифрового контента, применяемого в системе образования, обратиться к созданию методик применения цифровых технологий для приобщения обучающихся к духовному и культурному наследию, обеспечить подготовку педагогических кадров, компетентных в сфере духовно-нравственного воспитания детей [4]. Эта идея может найти продолжение в описании направлений развития представлений и знаний педагогов о цифровом этикете в условиях дополнительного профессионального образования.

Ученые также описывают особенности трансформации методической работы учителя в условиях цифровизации образования, выделяют факторы развития информационной культуры современного учителя [5], предлагают основные направления развития системы дополнительного образования в условиях цифровой экономики [6], описывают различные педагогические средства формирования цифровой компетентности педагогов. Среди них называются: а) совершенствование качества обучения студентов (будущих педагогов), направленного на овладение ими цифровыми инструментами, б) повышение квалификации педагогов с применением онлайн платформ, веб-мастерских и других цифровых сервисов, в) использование ресурсов сетевых педагогических сообществ для обмена опытом (положительным и отрицательным) работы в цифровой среде [7].

Данные педагогические средства, на наш взгляд, очень актуальны, особенно это относится к использованию возможностей непрерывного образования учителей. Сегодня профессиональные сетевые сообщества являются достаточно эффективной площадкой для обмена знаниями между педагогами по наиболее проблемным вопросам профессиональной деятельности, к ним можно отнести и особенности коммуникации, ее соответствие этическим нормам взаимодействия.

*Результаты исследования.* Обозначенные методологические основания и теоретические положения исследователей являются общими ориентирами в выделении направлений развития цифрового этикета педагогов, лежащего в основе их готовности к обмену знаниями в виртуальной среде. Мы выделяем три основных направления, которые могут найти применение, как в традиционных курсах повышения квалификации, так и в неформальных способах профессионального развития педагогов: самообразования, внутриорганизационного обучения. Поэтому считаем обозначить непосредственные содержательные линии, направления, предполагающие: а) актуализацию знаний по основным вопросам коммуникативной стороны профессиональной деятельности учителя; б) определение специфики общения в виртуальной среде и освоение правил цифрового этикета; в) освоение метода обмена знаниями учителями, изучение цифровых платформ, на которых строятся современные профессиональные коммуникации. Далее детализируем данные направления.

*Первое направление развития представлений о цифровом этикете педагогов* мы видим в актуализации знаний по основным вопросам коммуникативной стороны профессиональной деятельности учителя. Они включают в себя профессионально-коммуникативные характеристики личности, психологические знания в области общения, конфликтологии, социальной психологии. Сегодня процессы популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей [8] являются остро необходимыми. Работа с различными категориями школьников, в том числе и со «сложными контингентами» требует обновления не только предметных, но и психолого-педагогических знаний. Кроме того, педагогам уместно вспомнить правила применения языковых норм, основных этических принципов профессиональной деятельности и педагогических взаимоотношений.

В этом аспекте важно рассмотреть основные виды делового общения, функции языка, виды речи и различные стороны коммуникации. Целесообразно практически отработать разные виды общения: устное и письменное, вербальное и невербальное, очное и дистанционное. Для этого будет полезным смоделировать определенные ситуации, в которые педагоги погружаются и в которых должны выстроить свое взаимодействие. Также целесообразно познакомиться с основными барьерами в коммуникации, которые могут спровоцировать недопонимание и даже конфликты, обсудить особенности искажения информации при ее передаче через несколько лиц или с помощью различных технических средств. Иными словами этого направление предполагает освоение универсальных коммуникативных норм, которые важны при педагогическом взаимодействии в любых формах общения (очного или дистанционного).

*Второе направление развития представлений о цифровом этикете педагогов* связывается с освоением базовых правил общения виртуальной среде. Здесь педагоги выделяют специфику общения в виртуальном пространстве, его отличие от общения при очном, непосредственном взаимодействии. При очном взаимодействии с педагогами, например в рамках курса повышения квалификации или внутриорганизационного обучения, целесообразно провести дискуссию на тему: «Педагогическое общение в виртуальной среде: возможности и риски». Далее имеет смысл уточнить содержание понятия «цифровой этикет», рассмотреть его стороны: техническую, коммуникативную, нормативно-этическую. Педагогам важно показать, что цифровой этикет выражается в трех аспектах: непосредственное общение в сети (с применением различных сервисов), культура пользования гаджетами и презентация личности в сети Интернет. В этой связи уместно более детально остановиться на этих аспектах. Важно обсудить, какие виртуальные средства применяются для организации цифрового общения. Внимание следует обратить на основные ошибки, которые допускают педагоги при виртуальном общении с обучающимися, их родителями, коллегами. Интересным может стать обращение к анализу способов самопрезентации учителей в социальных сетях, обсудить случаи, в которых были нарушены этические принципы поведения педагогов, последствия таких событий.

Имеет смысл обратиться к рекомендациям, представленным в Письме Министерства

просвещения РФ и Профессионального союза работников народного образования и науки РФ от 20 августа 2019 г. № ИП-941/06/484 «О примерном положении о нормах профессиональной этики педагогических работников». Развернуть обсуждение представленных в документе норм, таких как недопущение педагогами ситуаций, способных нанести вред чести, достоинству и деловой репутации их личности. Важно обсудить нормативно-правовую базу, регулирующую внедрение цифровой образовательной среды [9]. Кроме того, слушателям целесообразно освоить общие правила коммуникации в сети. Они достаточно просты и связаны с гуманностью общения, безопасностью и уместностью его в определенное время. Далее, опираясь на полученные ранее знания, педагоги могут составить рекомендации по общению в виртуальной среде с учетом специфики субъекта коммуникации, его возрастных особенностей, личностно-социальных характеристик и пр.

*Третье направление развития представлений о цифровом этикете педагогических работников* мы связываем с освоением метода обмена знаниями учителями. Данный метод нами рассматривается как совокупность приемов и средств организации профессиональной коммуникации педагогов, направленный на взаимообмен знаниями, полученными в результате концептуализации собственного профессионального опыта. Обмен знаниями между педагогами мы не приравниваем к обмену опытом, так как второй носит персоналистическую окраску. Обмен знаниями активизирует субъектный аспект коммуникации, придает ей профессиональный характер, он полезен для решения задач профессионального роста педагогов. С педагогами уместно рассмотреть различные цифровые платформы, на которых уже налажен процесс обмена знаниями: это сетевые педагогические сообщества федерального и регионального уровней, педагогические конференции и форумы, дискуссионные площадки.

В последние десятилетия используются возможности дистанционного обучения педагогов для осуществления между ними обмена знаниями в рамках форумов, обмена тестовыми сообщениями и пр. Также сегодня активно используются вебинарные площадки, платформа ZOOM и другие аналогичные сервисы, в которых педагоги могут, как слушать лектора, так и высказывать собственные идеи, мнения, проблемы, задавать вопросы и отвечать на них, опираясь на собственный опыт. В этом плане

важно обратить внимание на текст сообщения, который педагоги могут составлять и отправлять в чат, так как он может быть доступен широкому кругу подписчиков или пользователей. Отметить, что важно стремиться к исключению грамматических и пунктуационных ошибок, соблюдению правил деловой переписки: уважительное обращение, выражение благодарности, корректные просьбы, уместные комментарии и пр. При необходимости осуществления обмена знаниями, предполагающего не только письменное общение, но и видео встречи, обратить внимание на собственный внешний вид, визуальный образ выступающего и фон помещения, в котором происходит профессиональный обмен знаниями. Важно в целом выстроить обсуждение с практическими рекомендациями по формированию профессионального имиджа педагога в виртуальной среде [10], который представляет собой комплекс характеристик самопрезентации личности через обмен знаниями.

Таким образом, данные направления развития представлений педагогов о цифровом этикете представляют собой: актуализацию знаний по основным вопросам коммуникативной стороны профессиональной деятельности учителя; определение специфики общения в виртуальной среде и освоение правил цифрового этикета; апробацию метода обмена знаниями учителями, изучение цифровых платформ, на которых строятся современные профессиональные коммуникации. Эти направления могут применяться в условиях дополнительного профессионального образования и других форм обучения педагогов. В практическом плане они нашли воплощение в повышении квалификации педагогов на базе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» на кафедре педагогики и психологии. На лекционных и практических занятиях, на очных и дистанционных курсах, в рамках конференций, августовских совещаний, фокус-групп проводятся обсуждения вопросов развития представлений и знаний педагогов о цифровом этикете.

*Заключение.* В статье рассмотрены тенденции усиления процессов цифровизации в профессиональной деятельности педагогов. В этой связи отмечается необходимость развития представлений у педагогов о культуре общения, цифровом этикете, который является показателем их готовности к обмену знаниями в цифровой среде. На этом основании актуализирована цель исследования – описание направлений развития

представлений и знаний педагогов о цифровом этикете в условиях дополнительного профессионального образования и других форм обучения педагогов.

Анализ научной литературы показал существующие возможности и риски осуществления педагогических коммуникаций в виртуальной среде. Исследователями предлагаются направления развития культуры коммуникации, связанные с повышением квалификации на основе применения цифровых технологий, а также с использованием возможностей обмена знаниями в сетевых педагогических сообществах.

Выводы ученых являются основаниями для выдвижения авторских содержательных линий, предполагающих развитие представлений педагогов о цифровой культуре. Они связаны с актуализацией знаний по основным вопросам коммуникативной стороны профессиональной

деятельности учителя; определением специфики общения в виртуальной среде и освоением правил цифрового этикета; освоением метода обмена знаниями учителями, изучением цифровых платформ, на которых строятся современные профессиональные коммуникации.

Прикладное значение данные содержательные линии могут иметь для практической апробации их в учреждениях дополнительного профессионального образования, при организации самообразования педагогов, их обучения в рамках школы как самообучающейся системы. Также высказанные идеи могут найти применение в расширении спектра профессиональных сетевых педагогических сообществ либо обновления тематических форумов вопросами, связанными с развитием представлений педагогов о цифровом этикете.

#### *Литература:*

1. Сухоруких А.В. Аксиология гуманистической педагогики в условиях модернизации и цифровизации образования / А.В. Сухоруких // *НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право.* – 2019. – № 44(1). – С. 19-28.
2. Ямщикова Е.Г. Проблема формирования сетевого этикета и профессионально-этических качеств педагогов в информационной среде / Е.Г. Ямщикова // *Человек и образование.* – 2017. – № 1(50). – С. 54-58.
3. Гуторова Н.А. Особенности общения преподавателя и студента в социальных сетях: этический аспект / Н.А. Гуторова // *Знак: проблемное поле медиаобразования.* – 2019. – № 2(32). – С. 7-16.
4. Шитякова Н.П. Изучение отношения педагогов к возможностям и рискам духовно-нравственного воспитания в условиях цифровизации / Н.П. Шитякова, И.В. Верховых И.В. Забродина // *Перспективы науки и образования.* – 2020. – № 6(48). – С. 446-458.
5. Гнатышина Е.В. Трансформация методической работы учителя в условиях цифровизации образования / Е.В. Гнатышина, А.О. Белоусов // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* – 2019. – № 2(39). – С. 47-52.
6. Колыхматов В.И. Основные направления развития системы дополнительного профессионального образования в условиях становления цифровой экономики / В.И.

Колыхматов // *Ученые записки университета Лесгафта.* – 2018. – № 10(164). – С. 132-136.

7. Бороненко Т.А. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология.* – 2021. – № 27(1). – С. 51-61.

8. Ильясов Д.Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей: монография / Ильясов Д.Ф. – Челябинск: Издательство: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2019. – 232 с.

9. Погорелов Д.Н. Нормативно-правовая база, регулирующая внедрение цифровой образовательной среды / Д.Н. Погорелов // *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров / Материалы XXII Международной научно-практической конференции (Челябинск, 2021).* – С. 324-335.

10. Красницкая Е.С. Формирование профессионального имиджа педагога в виртуальной среде / Е.С. Красницкая // *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров / Материалы XX Международной научно-практической конференции (Челябинск, 2019).* – С. 142-146.

#### *References:*

1. Sukhorukikh A.V. Axiology of humanistic pedagogy in the context of modernization and digitalization of education / A.V. Sukhorukikh //

*NOMOTNETIKA: Philosophy. Sociology. Right.* – 2019. – № 44(1). – S. 19-28.

2. Yamshchikova E.G. The problem of the formation of network etiquette and professional and ethical qualities of teachers in the information environment / E.G. Yamshchikova // *Man and Education*. - 2017. - № 1(50). - S. 54-58.

3. Gutorova N.A. Features of communication between teacher and student in social networks: ethical aspect / N.A. Gutorova // *Sign: the problematic field of media education*. - 2019. - № 2(32). - S. 7-16.

4. Shityakova N. P. Studying the attitude of teachers to the possibilities and risks of spiritual and moral education in the context of digitalization / N.P. Shityakova, I. V. Verkhovykh I.V. Zabrodina // *Prospects for Science and Education*. - 2020. - № 6(48). - S. 446-458.

5. Gnatyshina E.V. Transformation of the methodical work of a teacher in the context of digitalization of education / E.V. Gnatyshina, A.O. Belousov // *Scientific support of the personnel development system*. - 2019. - № 2(39). - S. 47-52.

6. Kolykhmatov V.I. The main directions of development of the system of additional professional education in the conditions of the formation of the digital economy / V.I. Kolykhmatov // *Scientific Notes of the University of Lesgaft*. - 2018. - № 10(164). - S. 132-136.

7. Boronenko T.A. Study of the digital competence of teachers in the context of digitalization of the educational environment of the school / T.A. Boronenko, V.S. Fedotova // *Bulletin of the Samara University. History, pedagogy, philology*. - 2021. - № 27(1). - S. 51-61.

8. Ilyasov D.F. Popularization of scientific psychological and pedagogical knowledge among teachers: monograph / Ilyasov D.F. - Chelyabinsk: Publisher: Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educators, 2019. - 232 p.

9. Pogorelov D.N. Legal framework governing the implementation of the digital educational environment / D.N. Pogorelov // *Integration of methodical (scientific and methodological) work and the system of professional development of personnel / Materials of the XXII International Scientific and Practical Conference (Chelyabinsk, 2021)*. - S. 324-335.

10. Krasnitskaya E.S. Formation of a professional image of a teacher in a virtual environment / E.S. Krasnitskaya // *Integration of methodical (scientific and methodological) work and a system of professional development of personnel / Materials of the XX International Scientific and Practical Conference (Chelyabinsk, 2019)*. - S. 142-146.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

***Сведения об авторе:***

***Селиванова Елена Анатольевна*** (г. Челябинск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», e-mail: sel\_lena@mail.ru





УДК 378

## Исследование особенностей карьерного развития педагогов в высокорейтинговых университетах Европы

### Research of features of career development of teachers in highly rated universities in Europe

**Забелина Т.Г.**, ФГБНУ Институт педагогики, психологии и социальных проблем, [tatyankazabelina@list.ru](mailto:tatyankazabelina@list.ru)

**Zabelina T.**, FSBSI Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, [tatyankazabelina@list.ru](mailto:tatyankazabelina@list.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.010

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

**Ключевые слова:** профессиональная карьера; самообразование, карьерный капитал, управление, концепция управления, мотивация профессионального развития, образовательная траектория, непрерывное обучение.

**Keywords:** professional career; self-education, career capital, management, management concept, motivation of professional development, educational trajectory, continuous training.

**Аннотация.** Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью изучения особенностей карьерного развития педагога в связи с имеющимися проблемами повышения квалификации в России. Автором сформулировано понятие «карьеры» как своеобразного контекста профессиональной деятельности педагога; выделены факторы, влияющие на развитие карьеры. Цель статьи заключается в исследовании зарубежного взгляда на построение карьерного пути педагога, классифицированы формы организации профессионального развития педагога. Автором утверждается важность изучения зарубежного опыта для переноса в сферу российского образования, его трансформации, взаимозависимость процесса управления профессиональной карьерой и профессионального развития педагога. На основе анализа особенностей карьерного развития за рубежом обозначены основные проблемы, связанные с успешным продвижением педагога в его профессиональной деятельности.

Статья предназначена для педагогов-исследователей, руководителей образовательных организаций высшего профессионального и дополнительного образования.

**Abstract.** The relevance of this article is due to the need to study the features of a teacher's career development in connection with the existing problems of professional development in Russia. The author formulates the concept of "career" as a kind of context of a teacher's professional activity; the factors influencing career development are highlighted. The purpose of the article is to study the foreign view on the construction of the career path of a teacher, the forms of organization of professional development of a teacher are classified. The author asserts the importance of studying foreign experience for transfer to the sphere of Russian education, its transformation, the interdependence of the process of professional career management and professional development of a teacher. Based on the analysis of the features of career development abroad, the main problems associated with the successful promotion of a teacher in his professional activity are revealed.

The article is intended for teachers-researchers, heads of educational organizations of higher professional and additional education.

**Введение.** В настоящее время качество образования направлено на достижение академических результатов, однако важно не забывать о роли человеческого капитала образовательных организаций – то есть ее педагогический состав, обеспечивающий устойчивость, перспективность и эффективность

ее функционирования. Развитие образовательной организации осуществляется через развитие карьеры всех членов педагогического коллектива и влияет на каждого субъекта образовательного процесса, выражаясь в повышении качества его результата. Необходимость совершенствования карьерного роста педагога в России, проблемы

подготовки педагога, ранее исследованные автором [1]; потенциал переноса зарубежного опыта на российскую почву и необходимость трансформации подходов к повышению качества образования определили выбор темы исследования.

Рынок труда меняется постоянно и предсказать, что будет востребовано, а что нет – довольно сложно. Образовательная организация должна выполнять в таком случае важную задачу – создать условия для адаптивности обучения в ситуации неопределенности, так как профессионал должен уметь приспосабливаться к различным условиям. Соответственно, современный педагог обязан соответствовать требованиям к профессии и выступать провайдером системы высшего образования с одной стороны, и строить свою траекторию профессионального развития для удовлетворения личностных притязаний, с другой стороны. Отсюда вытекает необходимость на любом этапе своего становления создавать предположительную модель своей будущей карьеры, оценивать риски, уметь взаимодействовать с кадровыми агентствами, самостоятельно мониторить объявления в интернете. Автор подчеркивает разнообразие факторов, влияющих на карьерное развитие педагога и считает полезным и необходимым исследование опыта европейской системы образования для возможной ее адаптации в российской высшей школе [2].

*Материалы и методы исследования.* С целью изучения особенностей карьерного развития педагога за рубежом и выявления возможностей переноса данного опыта были изучены материалы по данной теме (официальные сайты выбранных вузов; видеоматериалы и публикации педагогов и ведущих ученых данных образовательных организаций и т.д.) В педагогике изучение профессиональной карьеры обычно соотносится с анализом профессиональных и личностных качеств педагога. Так, в работах Л.А. Магальника дается такое определение: «карьера – это поэтапный профессиональный рост сотрудника образовательного учреждения, который характеризуется динамикой личностных качеств, квалификационных возможностей, профессиональной компетентности и потенциальных устремлений, который сопровождается продвижением по службе» [3]. Т.Н. Криковец в своих исследованиях определяет профессиональную карьеру как «цепочку индивидуальных педагогических достижений, получивших внешнее признание и

имеющих определенное значение для формирования личности конкретного учителя на каждом этапе профессиональной деятельности, способствующих росту его профессиональной уверенности и конкурентоспособности» [4].

Автор предлагает расширение видения карьерного развития педагога с точки зрения человекообразности [5], что выражается в учете желаний самого педагога относительно выбора траектории развития и выполняемой роли. Исходя из этого, автором выделены следующие факторы карьерного роста:

- карьерное пространство в образовательной организации, что подразумевает заинтересованность образовательной организации и предоставление ей возможности для разнообразных карьерных траекторий;
- выбора соответствующей личностным интересам и потребностям акцентуации (методическая; административная; научно-исследовательская);
- административная организация непрерывной современной системы подготовки кадров в университете;
- учет рейтингов, показывающих результаты преподавателей в научной, методической и т.п. деятельности;
- наличие в университете структур по управлению карьерой, осуществляющих сопровождение педагога в его карьерном развитии, делая акцент на личный успех каждого.
- накопление интеллектуального капитала с целью развития горизонтальной карьеры (за счет личной и командной научно-методической деятельности);
- наличие объективного инструментария оценки профессиональной деятельности педагога;
- соответствие личностных целей педагога и корпоративных целей образовательной организации;
- личностно-психологические характеристики педагога (стаж работы; психологический возраст; пол и т.д.).

Многообразие факторов, влияющих на карьерное развитие педагога, обуславливает необходимость анализа разнообразных форм профессионального развития педагога с опорой на разные системы образования, включая зарубежный опыт. Целью статьи является анализ особенностей карьерного развития в высокорейтинговых зарубежных вузах и выявление возможностей переноса данного опыта в сферу российского высшего образования.

Исследование особенностей карьерного развития педагога проводилось при помощи

изучения официальных сайтов выбранных университетов Нидерландов: Вагенингенский; Делфтский; Амстердамский и Лейденский университеты [6-9]. Исследовались следующие аспекты организационного развития профессиональной карьеры педагога: вариативность карьерного развития педагога в рамках профессионального развития; разнообразие форматов и структур, обеспечивающих профессиональное развитие педагогов, предпосылки для карьерного роста.

Нидерландские вузы были выбраны в качестве успешного примера построения карьерных траекторий преподавания и многообразных форм организации профессионального развития педагога, так как они входят в десятку лучших мировых заведений согласно World University Rankings 2020. Нидерланды привлекательны в плане образования по ряду причин: – широкий выбор образовательных программ на английском языке; – современная система обучения и гибкие программы, ориентированные на неформальный учебный процесс и формирование свободы выбора студента, основанной на его целях и интересах; – высокое качество образования, соответствующее международным стандартам; – диплом, полученный в Нидерландах, признается во всем мире, а сертификаты дают большие преимущества при подаче документов в ведущие высшие учебные заведения за рубежом. Это страна креативных первооткрывателей, предпринимателей, дом великих ученых, нобелевских лауреатов является прогрессивным лидером в континентальной Европе. Данные вузы разрабатывают качественные актуальные курсы для преподавателей, учитывая положительный опыт других стран, а система высшего образования в государстве является одной из самых сильных. Данные вузы практикуют обмен знаниями, привлекая иностранных профессоров-педагогов, известных своими научными достижениями.

*Результаты.* Автором рассмотрены различные способы организации профессионального развития педагога в выбранных вузах, особенности представлены в таблице 1.

*Результаты и выводы.* Анализ особенностей организации профессионального развития педагогов позволил сделать выводы, что одним из ключевых элементов организации карьерного развития педагога является центр непрерывного повышения профессионального мастерства (центры инновации; центры мастерства).

Центры непрерывного повышения профессионального мастерства являются инновационными и перспективными в отношении профессионального развития педагога. Они функционируют на основе иной организационной модели и используют программы повышения квалификации педагогов, используя новое содержание. Центры — это динамично развивающиеся системы, помогающие своевременно адаптироваться педагогам к меняющимся условиям (технологии и содержание образования) [10]. Центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в своей деятельности ориентированы на результаты диагностики профессиональных компетенций и анализ запросов педагогических работников на овладение новыми профессиональными компетенциями.

В рамках концепции создания сети центров непрерывного профессионального развития педагогических работников особое место занимает пространственная трансформация образовательного пространства для повышения квалификации учителей, широкое использование цифровых технологий, развитие активных офлайн и онлайн форм обучения. Основными направлениями деятельности центров непрерывного профессионального развития являются [11]: – организация, поддержка и развитие программ стажировок; – формирование и поддержка платформ для развития профессиональных педагогических сообществ; – реализация программ дополнительного профессионального образования; – организация, развитие и поддержка программ стажировок; – внедрение моделей «горизонтального обучения»; – использование цифровых технологий в активной форме при реализации образовательных проектов. Программы повышения квалификации, предлагаемые вышеуказанными вузами, в основной своей массе ориентированы на специализированное обучение руководящих и педагогических работников образовательных организаций, включая, помимо базовых знаний и умений, особенности цифровой грамотности и варианты использования современных ресурсов и цифровых технологий в профессиональной деятельности педагога. Надо также отметить практикоориентированность подобных программ, что дает возможность применения полученных знаний и умений [12]. Другая важная отмеченная автором особенность – наличие обязательной обратной связи для получения оценки от слушателей курса.

Вуз	Академии	Институт повышения квалификации при вузе	Центр мастерства; инновации	Зимние; летние школы	Программы курсов (офлайн и онлайн); MOOC
Вагенингенский университет	Академия Вагенингена. Программы открытого зачисления очень интенсивны и предлагают новейшую теорию, идеи и практические знания по конкретному предмету. Академия Вагенингена является связующим звеном между рынком, обществом, исследованиями и образованием	-	Вагенингенский центр развития инноваций. Центр развития инноваций Вагенингена может работать по следующим направлениям: отраслевые преобразования; принятие обоснованных решений для устойчивого развития; содействие многостороннему партнерству; укрепление стратегического лидерства; инвестирование в потенциал человека и его лидерские качества	Летняя школа Вагенингена в Нидерландах предлагает академические программы и курсы в области питания и среды проживания для студентов, ученых и профессионалов	Курсы содержат групповые задания, презентации, учебные пособия, тематические исследования
Амстердамский университет	Академия UvA делает самые свежие научные и практические выводы, доступные для профессионалов (краткосрочные курсы, мастер-классы и вебинары). UvA Academy предлагает широкий выбор краткосрочных программ для профессионалов. Помимо открытых программ, UvA Academy также предлагает индивидуальные решения для организаций	-	-	Летняя школа UvA предлагает интенсивные короткие программы на уровне бакалавра, магистра и доктора философии. В дополнение к ряду программ на голландском языке, UvA также предлагает разнообразную серию программ с преподаванием на английском языке летом	Во время курсов подготовки и повышения квалификации педагогов по разным предметам можно узнать, как передавать свои знания, а также как мотивировать и вдохновлять студентов, как реагировать на быстро меняющийся мир и критически оценивать его. Акцент делается на образовательные инновации
Делфтский университет	Школа повышения квалификации непрерывного образования (Extension school) разрабатывает и предоставляет непрерывное онлайн-образование, чтобы подготовить людей к решению глобальных проблем современности. Наличие центра образовательных инноваций служит для диссеминации успешных практик и инициатив образования, в том числе, в онлайн формате, что служит повышению качества образования	-	-	-	Пост-магистерские программы; краткосрочные курсы для педагогов, позволяющие быть в курсе последних разработок; Наличие онлайн-образования
Лейденский университет	Учительская Академия. Педагоги имеют возможность углубиться в педагогическую профессию через Академию учителей Лейденского университета: сеть увлеченных и опытных преподавателей и ученых)	-	-	Лейденский университет предлагает уникальный набор летних курсов, где можно расширить или углубить свои знания или поделиться своим опытом с коллегами	Лейденский университет предлагает на выбор более 35 онлайн-курсов. Тематика очень разнообразна: от международного права до терроризма, от осознанности до трансплантации почки. Курсы регулярно обновляются, чтобы оставаться в курсе последних событий. На курсах обучается более 1 миллиона человек из 196 стран. Университет предлагает также частные онлайн курсы

Таблица 1. – Формы организации профессионального развития педагогов в Нидерландах

Это необходимо, так как любая программа не может считаться раз и навсегда замороженным продуктом. Здесь можно провести аналогию со сферой бизнеса: любой продукт обычно улучшается после определенного потока клиентов. В соответствии с определёнными критериями отзывы собираются, анализируются и продукт начинает совершенствоваться. Можно сделать вывод, что новые практикоориентированные программы повышения квалификации педагогов по использованию цифровых технологий в высшей школе, интерактивные формы работы со слушателями, реальные и виртуальные стажировки, обмен опытом, наставничество и обучение на актуальных MOOK-курсах позволят в полной мере создавать необходимые условия для эффективного развития профессиональных и цифровых навыков современного педагога.

Следующий объединяющий пункт – наличие так называемых зимних и летних школ. Летние (чаще) и зимние школы университетов являются элементом *lifelong learning*, компонентом карьеры и способом организации досуга, стимулирует приобретение новых знаний, навыков, компетенций по основной или иным специальностям, развивают междисциплинарные направления. Главное преимущество – возможность участия в исследовательской работе и получение практических навыков [13]. Мероприятия, проводимые школой, оказывают положительное влияние на развитие корпоративной культуры, позволяют коллегам взаимодействовать между собой. Школы создают региональные и международные сети профессионалов. Формируется особая академическая среда в процессе личного общения. Школа может стать «визитной карточкой», брендом университета, формирует его положительный имидж. За счет укрепления связей с общественностью реализуется социальная миссия университета [14].

Итак, наличие разнообразных форм организации профессионального развития педагога, направленных на построение как горизонтальной, так и вертикальной карьеры являются одним из способов привлечения и удержания в образовательных организациях. Однако отметим некоторые проблемные зоны: как в Европейских, так и Российских вузах к кандидату на должность педагога предъявляются высокие требования: постоянное совершенствование профессиональных навыков, высокие результаты студентов; владение способностью решать педагогические ситуации

самостоятельно, обладание гибкостью мышления и владение новыми технологиями и т.д. С другой стороны, можно наблюдать отсутствие запроса на профессиональное развитие как со стороны самого педагога, так и заинтересованности работодателя (в данном случае – вуза) в улучшении качества образования, повышении престижа образовательной организации за счет формирования непрерывного и современного повышения квалификации каждого преподавателя, поощрения и стимуляции педагогов на карьерное развитие (например, повышение заработной платы; определенные компенсации; программы развития талантов, старт-апы для педагогов и т.д.). Еще одна немаловажная проблемная зона, имеющая взаимосвязь с предыдущей – несовершенство самой системы повышения квалификации (низкое качество, несоответствие ожиданий и полученных результатов), отсутствие некоторых организационных форм профессионального развития педагогов.

Выводы, полученные автором на основе исследования, содержат отправные точки для дальнейших исследований, анализа и переноса лучшего зарубежного опыта в сферу высшего образования России, а также информацию не только для педагогов высшей школы, но и в целом, для всех акторов системы образования.

*Заключение.* Теоретическая значимость исследования заключается в том, что автором проанализированы особенности организации профессионального и карьерного развития в ведущих вузах Нидерландов, выявлены особенности и назначение каждой из указанных в таблице форм. В России функционируют некоторые из траекторий карьерного развития педагога, например, академии повышения квалификации, центры мастерства и т.д. Однако отсутствует системный и продуманный подход, позволяющий удовлетворить не только профессиональные потребности самого педагога, но и образовательной организации и самого государства, одинаково нуждающихся в высококвалифицированных и инициативных специалистах.

Указанные проблемы карьерного развития педагога в России требуют системного подхода. Одним из возможных решений, характерных для зарубежных вузов, может стать комплексный способ организации форм профессионального развития педагогов: например, проведение мероприятий, включающих помощь в выборе профессиональной карьеры в формате наставничества; обязательный мониторинг

профессиональных успехов педагога: своевременная оценка и коррекция возникающих затруднения и т.д. Дальнейшие

исследования автора будут направлены на изучение вопросов карьерного управления и самоуправления педагога.

### Литература:

1. Забелина Т.Г. Особенности коммуникативного аспекта тьюторского сопровождения профессионального развития педагога в онлайн формате / Т.Г. Забелина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – С. 171- 180.

2. Куликовский М.Ю., Кузнецова Т.А. Карьера педагогических работников в сфере общего образования: проблемы, тенденции, противоречия [Электронный ресурс] / М.Ю. Куликовский, Т.А. Кузнецова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. - 2020. - № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kariera-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-sfere-obshchego-obrazovaniya-problemy-tendentsii-protivorechiya>

3. Магальник Л.А. Демократизация процесса управления дошкольной образовательной организацией: современное состояние и ориентиры развития / Л.А. Магальник // Magister Dixit. – № 1(13). – 2014. – С. 133–139.

4. Kriskovets T.N. The role of the scientific communication in the development of postgraduates' professional career strategy / T.N. Kriskovets, L.V. Merculova; ed. by L. Shlossman // Innovations in education. – Vienna, 2014. – С. 121–134.

5. Левина Е.Ю., Гильмеева Р.Х., Шибанкова Л.А. Когнитивный капитал образовательных организаций: гуманитарная ориентация на развитие высшего образования / Е.Ю. Левина, Р.Х. Гильмеева, Л.А. Шибанкова // Педагогика. - 2020. - № 7. - С. 91-102.

6. Официальный сайт Вагенингенского университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project> <http://www.wur.nl/>

7. Официальный сайт Амстердамского университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project> <http://www.uva.nl/en/>

8. Официальный сайт Делфтского университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project> <http://www.tudelft.nl/en/>

9. Официальный сайт Лейденского университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project> <https://www.universiteitleiden.nl/e/>

10. Runhaar, Piety et al. “Exploring teachers’ career self-management. Considering the roles of organizational career management, occupational self-efficacy, and learning goal orientation”. Human Resource Development International 22 (2019): 364 - 384.

11. De Vos, A., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2009). The professional career on the right track: A study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes. European Journal of Work and Organizational Psychology, 18, 55 - 80.

12. Singh, Sweta. “Organizational career management practices, career satisfaction, and intention to quit among Indian employee: Examining the moderating effect of ‘four types of work experience’”. Australian Journal of Career Development 27 (2018): 150 - 159.

13. Erogluer, Kemal et al. “The Mediating Effect of Subjective Career Success in the Impact of Perceived Organizational Support on the Intention to Remain”. Open Journal of Business and Management 8 (2020): 2205-2225.

14. Методические рекомендации по созданию и обеспечению функционирования центров оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в рамках фед. проекта «Учитель будущего» (утв. расп. Минпросвещения РФ от 30.04.2019 №МР-4/02ви) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/91c968b79cdf2bb07878c0cf24f0cb33/download/2052>

### References:

1. Zabelina T.G. Features of the communicative aspect of tutoring support for the professional development of a teacher in an online format / T.G. Zabelina // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University. I. Yakovleva. - S. 171-180.

2. Kulikovskiy M.Yu., Kuznetsova T.A. Career of pedagogical workers in the field of general education: problems, trends, contradictions [Electronic resource] / M.Yu. Kulikovskiy, T.A. Kuznetsova // Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant. Series: Philology, Pedagogy, Psychology. - 2020. - № 2. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/kariera-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-sfere-obshchego-obrazovaniya-problemy-tendentsii-protivorechiya>

3. Magalnik L.A. Democratization of the process of managing a preschool educational organization: current state and development guidelines / L.A. Magalnik // Magister Dixit. - № 1(13). - 2014. - S. 133-139.

4. Kriskovets T.N. The role of the scientific communication in the development of postgraduates' professional career strategy / T.N. Kriskovets, L.V. Merculova; ed. by L. Shlossman // Innovations in education. - Vienna, 2014. - pp. 121–134.

5. Levina E.Yu., Gilmeeva R.Kh., Shibankova L.A. Cognitive capital of educational organizations: humanitarian orientation to the development of higher education / E.Yu. Levina, R. Kh. Gilmeeva, L.A. Shibankova // Pedagogiy. - 2020. - № 7. - S. 91-102.

6. Official site of the Wageningen University [Electronic resource]. - Access mode: <https://edu.gov.ru/national-project> <http://www.wur.nl/>

7. Official site of the University of Amsterdam [Electronic resource]. - Access mode: <https://edu.gov.ru/national-project> <http://www.uva.nl/en/>

8. Official site of the Delft University [Electronic resource]. - Access mode: <https://edu.gov.ru/national-project> <http://www.tudelft.nl/en/>

9. Official site of Leiden University [Electronic resource]. - Access mode: <https://edu.gov.ru/national-project> <https://www.universiteitleiden.nl/e/>

10. Runhaar, Piety et al. "Exploring teachers' career self-management. Considering the roles of organizational career management, occupational self-efficacy, and learning goal orientation". Human Resource Development International 22 (2019): 364 - 384.

11. De Vos, A., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2009). The professional career on the right track: A study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee

outcomes. European Journal of Work and Organizational Psychology, 18, 55 - 80.

12. Singh, Sweta. "Organizational career management practices, career satisfaction, and intention to quit among Indian employee: Examining the moderating effect of four types of work experience". Australian Journal of Career Development 27 (2018): 150 - 159.

13. Erogluer, Kemal et al. "The Mediating Effect of Subjective Career Success in the Impact of Perceived Organizational Support on the Intention to Remain". Open Journal of Business and Management 8 (2020): 2205-2225.

14. Methodological recommendations for the creation and maintenance of centers for assessing professional skills and qualifications of teachers, centers for continuous professional development of teachers within the framework of the Fed. of the project "Teacher of the Future" (approved by the decree of the Ministry of Education of the Russian Federation of April 30, 2019 No. MR-4 / 02vi) [Electronic resource]. - Access mode: <https://docs.edu.gov.ru/document/91c968b79cdf2bb07878c0cf24f0cb33/download/2052>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

***Сведения об авторе:***

***Забелина Татьяна Геннадьевна*** (г. Казань, Россия), младший научный сотрудник лаборатории Когнитивная педагогика и цифровизации образования, ФГБНУ "Институт педагогики, психологии и социальных проблем", e-mail: [tatyanka-zabelina@list.ru](mailto:tatyanka-zabelina@list.ru)



УДК 378.14.014.13

## Модель этнокультурной социализации будущих педагогов

### Modeling of the process of ethnocultural socialization of future teachers

**Кожанов И.В.,** Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, *i.v.k.21@mail.ru*

**Коршунова Н.М.,** Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, *nadya4ka7@mail.ru*

**Kozhanov I.,** Chuvash state pedagogical University. I. Yakovleva, *i.v.k.21@mail.ru*

**Korshunova N.,** Chuvash state pedagogical University. I. Yakovleva, *nadya4ka7@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.011

**Ключевые слова:** моделирование, этнокультурная социализация, модель этнокультурной социализации, педагоги, поликультурное образовательное пространство.

**Keywords:** modeling, ethno-cultural socialization, model of ethno-cultural socialization, teachers, multicultural educational space.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью этнокультурной социализации педагогов для работы в поликультурном образовательном пространстве. Особенности процесса этнокультурной социализации будущих педагогов требуют создания модели. Цель статьи заключается в моделировании процесса этнокультурной социализации будущих педагогов. Методологией исследования является руководство принципами системности, аксиологичности, гуманизации, личностной ориентации, связи обучения с жизнью, диалога культур. Авторами сформулированы принципы, методы в соответствии с которыми строилась педагогическая работа по этнокультурной социализации будущих учителей. Составлена модель этнокультурной социализации будущих учителей, где процесс этнокультурной социализации раскрывается на основе предложенных критериев, показателей и уровней. Авторами предложены педагогические условия и функции этнокультурной социализации. Научная новизна статьи заключается в разработке модели этнокультурной социализации будущих педагогов для последующего ее применения в процессе обучения и воспитания студентов педагогических вузов. Статья предназначена для педагогов высших учебных заведений, включающих этнокультурный компонент в планирование своих занятий, ученых, чей круг интересов определяется образованием в поликультурном пространстве.

**Abstract.** The relevance of the article is determined by the need for ethno-cultural socialization of teachers to work in a multicultural educational space. The peculiarities of the process of ethno-cultural socialization of future teachers require the creation of a model. The purpose of the article is to model the process of ethno-cultural socialization of future teachers. The research methodology is based on the principles of consistency, axiology, humanization, personal orientation, the connection of learning with life, the dialogue of cultures. The authors formulated the principles and methods according to which the pedagogical work on the ethno-cultural socialization of future teachers was built. The model of ethno-cultural socialization of future teachers is developed, in which the process of ethno-cultural socialization is revealed on the basis of the proposed criteria, indicators and levels. Pedagogical conditions and functions of ethno-cultural education are proposed. The scientific novelty of the article lies in the development of a model of ethno-cultural socialization of future teachers for its subsequent application in the process of teaching and educating students of pedagogical universities. The article is intended for teachers of higher educational institutions who include an ethno-cultural component in the planning of their classes, scientists whose range of interests is determined by education in a multicultural space.

**Введение.** На сегодняшний день перед системой высшего педагогического образования Российской Федерации стоит задача подготовки компетентного педагога для работы в поликультурной среде. Социальный заказ

общества заключается в подготовке личности учителя со сформированными этнокультурными знаниями, умениями и навыками и личностными качествами для профессиональной деятельности в



многонациональном социуме в процессе осуществления поликультурного образования.

В Постановлении Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», в качестве одних из задач государства в сфере образования указаны: гармонизация национальных и этнокультурных отношений, сохранение и поддержка этнической и национально-культурной самобытности народов России, гуманистических традиций их культур; сохранение языков и культур всех народов Российской Федерации [5]. В Федеральном законе N 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» указывается на необходимость обеспечения единого образования на территории Российской Федерации, защиты этнокультурных особенностей народов в многонациональном государстве; права на образование независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, религиозных убеждений и иных обстоятельств. В документе отмечается, что образование должно способствовать межкультурному и межэтническому сотрудничеству, формированию ценностей, запрету любых форм социальной, расовой, национальной, языковой, религиозной неприязни [9].

Данная проблема становится еще более актуальной в условиях усиления в Российской Федерации, как и везде в мире, миграционных потоков, что создает необходимость межнационального и межкультурного диалогов между гражданами России и мигрантами. Одной из задач, поставленных Президентом Российской Федерации В.В. Путиным на десятом заседании Совета при президенте по межнациональным отношениям, является задача по адаптации детей мигрантов в школах не только в языковой среде, но и в культурной среде, путем погружения в систему российских ценностей, поэтому вопрос подготовки педагогов, обладающих высоким уровнем этнокультурной социализации для работы в условиях поликультурной среды, является актуальным [10].

Цель исследования – разработка модели этнокультурной социализации будущих педагогов.

Понятие «модель» произошло от латинского слова «modus, modulus», что означает «образ, норма, мера, способ». В педагогическом словаре модель рассматривается как «теоретическая конструкция, отражающая существенные черты исследуемого объекта (процесса), воплощает его авторское понимание; графическое,

схематическое или описательное отражение сложных объектов, позволяющие изучать, объяснять и проектировать педагогические процессы и системы» [6, с.43].

Вопросы моделирования в педагогических науках освещаются в работах С.И. Архангельского [1], С.Б. Серяковой [7] и др. В частности, С.И. Архангельский отмечает, что «моделирование как метод научного познания позволяет не только отразить особенности процесса, но раскрыть его структуру, динамику развития, взаимосвязи компонентов (цели, задачи, формы, методы, педагогические условия и т.д.)» [1, с.14].

Метод моделирования дает возможность четко представить и проанализировать содержание и структуру процесса этнокультурной социализации будущих педагогов.

*Методология исследования.* В качестве основного метода исследования использовался теоретико-методологический анализ.

В исследовании мы руководствовались принципами *системности, аксиологичности, гуманизации, личностной ориентации, связи обучения с жизнью, диалога культур.*

*Результаты исследования.*

Теоретико-методологический анализ проблемы этнокультурной социализации будущих педагогов позволил нам разработать соответствующую модель, ориентированную на достижение этнокультурной социализованности будущих педагогов и отражающую определенную последовательность данного процесса.

Модель представлена в виде 4 логических блоков: целевого, методологического, содержательно-процессуального и оценочно-результативного.

Целевой блок отражает наличие социального заказа на подготовку педагогов, обладающих высоким уровнем этнокультурной компетентности, готовых к осуществлению профессиональной деятельности в условиях поликультурной образовательной среды. Л.В. Мардахаев считает результатом социализации социализированность личности [3]. Мы также подразумеваем под результатом этнокультурной социализации социализированность личности в поликультурной среде. Соответственно цель – этнокультурная социализированность будущих педагогов.

Задачи:

1) формирование системы этнокультурных знаний для успешной педагогической деятельности;

2) овладение умениями и навыками для решения этнокультурных задач;

3) формирование общекультурных и профессиональных компетенций, освоение этнокультурных и мировых ценностей;

4) формирование профессионально значимых качеств личности.

Методологический блок представлен спецификой практической реализации методологических подходов (системно-деятельностного, гуманистического, компетентностного, аксиологического, этнокультурного) и принципов.

Е.Г. Буянкиной в организации педагогического процесса по этнокультурной социализации выделяется «принцип сочетания последовательного изучения культур: от освоения культуры своего народа (этническая социализация) к приобщению к культуре ближайшего окружения, а затем к ознакомлению с мировой культурой (культурная социализация)» [2]. Т.А. Мухаджиева среди главных принципов межнационального сотрудничества называет равноправие. Образование, построенное на равноправии, по ее мнению, приведет к снижению межнациональной розни, а главное к «формированию у студентов межэтнической толерантной культуры, которая проявляется в практике межнациональных отношений ко всем культурным отличиям и своеобразием» [4].

Мы, принимая во внимание вышеназванные принципы, также выделяем следующие принципы:

– *принцип системности* этно-психолого-педагогических знаний определяет необходимость организации педагогического процесса у будущих педагогов как взаимосвязанного комплекса педагогических мероприятий, ориентированных, в том числе, на получение этно-психолого-педагогических знаний;

– *принцип адаптивности* педагога к культурным, социальным, психологическим различиям детей разных этносов заключается в способности педагога приспосабливаться к изменениям с целью нейтрализации влияния неблагоприятных факторов;

– *принцип аксиологичности* предполагает насыщение образования новыми смысловыми и ценностными категориями, позволяет студентам изучать педагогические явления с точки зрения общечеловеческих ценностей;

– *принцип гуманизации* в основе которого лежит признание человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, уважение его человеческого

достоинства, создание благоприятных условий жизнедеятельности. Данный принцип предполагает формирование на учебных занятиях и внеучебных мероприятиях осознания студентами идей единства и многообразия культур народов мира, понимание общего и частного в их истории, современности и будущего, раскрытие гуманистического и гуманитарного потенциала личности будущего учителя, что предполагает развитие его этнокультурных способностей, ценностных ориентаций, мотивационных установок этнокультурной деятельности;

– *принцип личностной ориентации* требует от учителя постоянного изучения индивидуальных особенностей своих воспитанников, их личностных характеристик, знание реального уровня таких важных этнокультурных качеств личности, как осознание духовной жизни народа, уважительное отношение к народным традициям, потребность в расширении и углублении своего культурного кругозора, действенный интерес к событиям культурной жизни, соблюдение нравственного такта по отношению к национальным обычаям и традициям других народов;

– *принцип связи обучения с жизнью* реализуется в процессе этнокультурной социализации студентов в системе поликультурного педагогического образования через создание на занятиях этнокультурных ситуаций, которые могли бы возникнуть в повседневной жизни;

– *принцип диалога культур* предполагает сопоставительное изучение культур и цивилизаций народов, их традиционной культуры воспитания, обычаев и обрядов. В процессе преподавания дисциплин этнокультурной направленности необходимо создавать условия для осознания обучаемыми себя как культурно-исторических субъектов, являющихся носителями и выразителями не одной, а целого ряда взаимосвязанных культур, для подготовки их к выполнению в обществе роли культурного посредника в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Содержательно-процессуальный блок состоит из двух взаимосвязанных подсистем – содержательной и процессуальной.

Содержательная часть представлена программой этнокультурной социализации будущих педагогов, составленной с учетом выделенных компонентов этнокультурной социализованности, отражающих сущностно-содержательную характеристику данного

процесса: *когнитивным, эмоционально-оценочным, ценностным, деятельностным.*

Когнитивный компонент формирует систему этнокультурных знаний, представлений и понятий о способах функционирования этнопедагогической системы, межкультурных отношений. Эмоционально-оценочный компонент определяет отношение к принадлежности к своему народу, отношение к традициям и культуре как своего, так и других народов. Ценностный компонент предполагает сформированную систему ценностных ориентаций в этнокультурной сфере, мотивацию профессиональной деятельности. Деятельностный компонент предполагает включение студентов в этнопедагогическую деятельность, дает опыт применения этнокультурных знаний и умений для достижения этнокультурных целей.

Процессуальная составляющая модели включает механизмы этнокультурной социализации будущих педагогов: методы, средства, формы, дидактические средства, условия.

Методами, способствующими активному усвоению этнокультурных знаний, овладению практическими умениями и навыками являются методы проблемного изложения, исследовательский метод, методы формирования сознания личности, активные методы обучения, интерактивные методы обучения.

В процессе педагогической деятельности были использованы различные средства, основными из которых являлись дисциплина «Этнокультурная социализация студентов», практика, дисциплины, изучаемые на факультете. Среди форм организации можно отметить проблемную лекцию, деловую игру, дискуссию, учебный проект.

Условиями, обеспечивающими эффективность этнокультурной социализации будущих педагогов, являются:

– *административно-организационные* – обоснование и внедрение в учебный процесс модели системы этнокультурной социализации студентов. Внедрение модели этнокультурной социализации в учебный процесс позволит контролировать процесс этнокультурной социализации у будущих учителей и корректировать данный процесс при необходимости;

– *дидактико-технологические* – разнообразие форм, методов и средств этнокультурной социализации студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза, способствующих формированию мотивов и

потребностей студентов к выполнению этнокультурной деятельности. Нами были использованы активные методы обучения, такие как этнокультурно-ориентированные кейс-технологии, деловые игры при планировании лекций, семинаров, применялся индивидуально-дифференцированный подход к студентам в процессе их этнокультурной социализации; была организована научно-исследовательская деятельность, способствующая этнокультурной социализации студентов; этнокультурная направленность профессионально-педагогического обучения студентов, наполненность этнокультурным содержанием педагогического образования, этнокультурная насыщенность и отбор содержания разделов и тем различных дисциплин по принципу их целевого назначения для этнокультурной социализации студентов. Знание культурных особенностей, традиционных ценностей представителей других национальностей, умения и навыки межкультурного общения на основе этнокультурных знаний являются необходимыми для достижения высокого уровня этнокультурной социализации будущих учителей иностранных языков;

– *социально-педагогические* – использование этнокультурного потенциала образовательной среды вуза в этнокультурной социализации студентов, реализация программ экскурсионных маршрутов по музеям педагогического университета и факультетов. Нами исследуется использование этнокультурного потенциала образовательной среды вуза в этнокультурной социализации студентов. Основной предмет изучения – процесс организации образовательной среды вуза в этнокультурной социализации студентов. Дальнейшая наша работа предполагает обоснование, разработку и опытно-экспериментальную проверку использования этнокультурного потенциала образовательной среды вуза в этнокультурной социализации студентов; реализацию этнокультурной установки педагога на этнокультурные ценности народов-соседей.

Оценочно-результативный блок включает в себя критерии, показатели и уровни этнокультурной социализированности будущих педагогов.

Т.А. Строкова, исследуя проблему выбора критериев в научных работах, приходит к выводу, что критерий в науке – это «сущностное свойство (признак) явления, на основе которого осуществляется его оценка» [8;9]. Сложные критерии дополняются показателями, раскрывающими важнейшие стороны критерия.

В соответствии с выделяемыми ценностный, деятельностный) нами определены компонентами этнокультурной соответствующие критерии (знаниевый, социализированности будущих педагогов рефлексивный, аксиологический, поведенческий) (когнитивный, эмоционально-оценочный, с их показателями, представленные в таблице 1.

Таблица 1. – Критерии и показатели этнокультурной социализированности

№	Критерий	Показатели
1.	знаниевый	сформированность представлений о своей этнической принадлежности, родном народе и народах мира, их культуре, этнических нормах и правилах поведения; сформированность знаний, обеспечивающих эффективное осуществление профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды
2.	рефлексивный	позитивное отношение к своей этнической идентичности, эмоциональное сопереживание за происходящее с родным и другими народами
3.	аксиологический	сформированность системы общечеловеческих и этнокультурных ценностей и ценностных ориентаций на их основе
4.	поведенческий	деятельность, направленная на сохранение и развитие этнокультуры, отражающая этнокультурную компетентность педагога в осуществлении профессиональной деятельности, проявление этнокультурной толерантности

Исходя из представленных выше показателей, нами были выделены уровни этнокультурной социализированности будущих педагогов: низкий, средний, высокий, каждый из которых может быть раскрыт в рамках соответствующего критерия, что представлено в таблице № 2.

Представленные блоки модели этнокультурной социализации будущих педагогов могут быть схематично представлены в виде определенной последовательности, представленной на рисунке 1.

Таблица 2. – Уровневая характеристика этнокультурной социализированности будущих педагогов

Уровни	Характеристика этнокультурной социализированности будущих педагогов
Низкий	<i>знаниевый</i> : отсутствие определения своей этнической идентичности, нет представления о родном народе, народах мира, об их культурах, этнических нормах и правилах поведения, нет представления об особенностях преподавания в поликультурной образовательной среде; <i>рефлексивный</i> : негативное отношение к своей этнической идентичности, безразличие к происходящему с родным и другими народами; <i>аксиологический</i> : нет представления об общечеловеческих и этнокультурных ценностях и ценностных ориентациях на их основе; <i>поведенческий</i> : не предпринимаются никакие действия по сохранению и развитию своей этнокультуры, отражающие этнокультурную компетентность педагога в осуществлении профессиональной деятельности, низкий уровень этнокультурной толерантности
Средний	<i>знаниевый</i> : размытое определений своей этнической идентичности, представление о родном народе, народах мира, об их культурах, этнических нормах и правилах поведения не в полной мере, недостаточный уровень знаний об особенностях преподавания в поликультурной образовательной среде; <i>рефлексивный</i> : равнодушное отношение к своей этнической идентичности, частичное эмоциональное сопереживание за происходящее с родным и другими народами; <i>аксиологический</i> : недостаточно сформированные общечеловеческие и этнокультурные ценности и ценностные ориентации на их основе; <i>поведенческий</i> : недостаточно активная деятельность по развитию и сохранению этнокультуры, отражающая этнокультурную компетентность педагога в осуществлении профессиональной деятельности, средний уровень этнокультурной толерантности
Высокий	<i>знаниевый</i> : четкое определение своей этнической идентичности, полное представление о родном народе, народах мира, об их культурах, этнических нормах и правилах поведения, сформированность знаний об особенностях преподавания в поликультурной образовательной среде; <i>рефлексивный</i> : позитивное отношение к своей этнической идентичности, эмоциональное сопереживание за происходящее с родным и другими народами; <i>аксиологический</i> : сформированность общечеловеческих и этнокультурных ценностей и ценностных ориентаций на их основе; <i>поведенческий</i> : активная деятельность по развитию и сохранению этнокультуры, отражающая этнокультурную компетентность педагога в осуществлении профессиональной деятельности, высокий уровень этнокультурной толерантности

Методологический	Оценочно-результативный			
Подходы: – системно-деятельностный – гуманистический – компетентностный – аксиологический – этнокультурный	Критерии			
	знаниевый	рефлексивный	аксиологический	поведенческий
Принципы: – системности – аксиологичности – гуманизации – личностной ориентации – связи обучения с жизнью – диалога культур	Показатели			
	сформированность представлений о своей этнической принадлежности, культуре, этнических нормах и правилах поведения; сформированность знаний для работы в условиях поликультурной среды	позитивное отношение к своей этнической идентичности, эмоциональное сопереживание за происходящее с родным и другими народами	сформированность системы общечеловеческих и этнокультурных ценностей и ценностных ориентаций на их основе	деятельность, направленная на сохранение и развитие этнокультуры, отражающая этнокультурную компетентность педагога в профессиональной деятельности, проявление этнокультурной толерантности
	Уровни:	высокий	средний	низкий
Результат: этнокультурная социализированность будущих педагогов				

Целевой блок	Содержательно-процессуальный блок
Цель: этнокультурная социализированность будущих педагогов	Компоненты этнокультурной социализированности: – когнитивный – эмоционально-оценочный – ценностный – деятельностный
Задачи: 1) формирование системы этнокультурных знаний для успешной педагогической деятельности; 2) овладение умениями и навыками для решения этнокультурных задач; 3) формирование общекультурных и профессиональных компетенций, освоение этнокультурных и мировых ценностей; 4) формирование профессионально значимых качеств личности	Методы: – методы проблемного изложения – исследовательский метод – методы формирования сознания личности – активные методы обучения – интерактивные методы обучения.
	Средства: – дисциплина «Этнокультурная социализация студентов» – практика – дисциплины, изучаемые на факультете
	Формы: – проблемная лекция – деловая игра – дискуссия – учебный проект
	Условия: – административно-организационные – дидактико-технологические – социально-педагогические

Рисунок 1. – Модель этнокультурной социализации будущих педагогов

*Заключение.* Авторами составлена модель этнокультурной социализации будущих учителей, где процесс этнокультурной социализации раскрывается на основе предложенных критериев, показателей и уровней. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что сформулированы принципы, методы, условия, критерии, показатели и уровни, в соответствии с

которыми строилась педагогическая работа по этнокультурной социализации будущих учителей. Научная новизна статьи заключается в разработке модели этнокультурной социализации будущих педагогов для последующего ее применения в процессе обучения и воспитания студентов педагогических вузов. Статья предназначена для педагогов высших учебных заведений,

включающих этнокультурный компонент в планирование своих занятий, ученых, чей круг интересов определяется образованием в поликультурном пространстве.

Дальнейшие исследования будут направлены на проверку эффективности педагогических условий, представленных в данной модели.

#### Литература:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. - М.: Высшая школа, 1980. - 368 с.
2. Буянкина Е.Г. Социально-культурная деятельность национальных общественных объединений по формированию ценностных ориентаций молодежи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Е.Г. Буянкина. - Барнаул, 2005. - 227 с.
3. Мардахаев Л.В. Социализация в становлении личности: социально-педагогический подход / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. - 2018. - № 1(14). - С. 17.
4. Мусхаджиева Т.А. Этнокультурная социализация личности в полиэтнической образовательной среде / Т.А. Мусхаджиева // Инновационные тенденции развития системы образования / Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 5февр. 2016 г.); редкол.: О.Н. Широков [и др.]. - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. - С. 234-237.
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года от 04 октября 2000 года № 751 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
6. Педагогический словарь; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой, Т.А. Строчкова и др. - М.: Академия, 2008. - 260 с.
7. Серякова С.Б. Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования / С.Б. Серякова. - М.: МПГУ, 2005. - 324 с.
8. Строчкова Т.А. О выборе критериев оценки в педагогических исследованиях [Электронный ресурс] / Т.А. Строчкова // Педагогика. - 2015. - № 3. - С. 9-15; - Режим доступа: <http://www.ebiblioteka.ru/browse/doc/43608176>
9. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-FZ\\_Ob\\_образовании\\_v\\_Rоссийской\\_Федерации.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-FZ_Ob_образовании_v_Rоссийской_Федерации.pdf)
10. Заседание Совета по межнациональным отношениям от 30 марта 2021 года [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/65252>

#### References:

1. Arkhangelsky S.I. The educational process in higher school and its natural foundations and methods / S.I. Arkhangelsky. - M.: Higher school, 1980. - 368 p.
2. Buyankina E.G. Socio-cultural activities of national public associations on the formation of value orientations of youth: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.05 / E.G. Buyankina. - Barnaul, 2005. - 227 p.
3. Mardakhaev L.V. Socialization in the formation of personality: a socio-pedagogical approach / L.V. Mardakhaev // TSITISE. - 2018. - № 1(14). - S. 17.
4. Muskhadzhiyeva T.A. Ethnocultural socialization of personality in a multiethnic educational environment / T.A. Muskhadzhiyeva // Innovative tendencies in the development of the education system / Materials of the V International. scientific-practical conf. (Cheboksary, February 5, 2016); editorial board: O.N. Shirokov [and others]. - Cheboksary: Central nervous system "Interactive plus", 2016. - S. 234-237.
5. National doctrine of education in the Russian Federation until 2025 dated October 04, 2000 № 751 [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
6. Pedagogical Dictionary; ed. in and V.I. Zagvyazinsky, A.F. Zakirova, T.A. Strokova, etc. - Moscow: Academy, 2008. - 260 p.
7. Seryakova S.B. Psychological and pedagogical competence of the teacher of additional education / S.B. Seryakov. - M.: MPG U, 2005. - 324 p.
8. Strokova T.A. On the choice of evaluation criteria in pedagogical research [Electronic resource] / T.A. Strokova // Pedagogy. - 2015. - № 3. - P. 9-15; - Access mode: <http://www.ebiblioteka.ru/browse/doc/43608176>
9. Federal Law of the Russian Federation "On Education in the Russian Federation" [Electronic resource]. - Access mode: [http://minobrnauki.rf/documents/2974/file/1543/12.12.29-FZ\\_Ob\\_education\\_in\\_the\\_Russian\\_Federation.pdf](http://minobrnauki.rf/documents/2974/file/1543/12.12.29-FZ_Ob_education_in_the_Russian_Federation.pdf)
10. Meeting of the Council for Interethnic Relations of March 30, 2021 [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/65252>

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

#### Сведения об авторах:

**Кожанов Игорь Владимирович** (г. Чебоксары, Россия), доктор педагогических наук, доцент, проректор по научной и инновационной работе ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Я. Яковлева», Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, e-mail: [i.v.k.21@mail.ru](mailto:i.v.k.21@mail.ru)

**Коршунова Надежда Михайловна** (г. Чебоксары, Россия), аспирант кафедры гуманитарных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, e-mail: [nadya4ka7@mail.ru](mailto:nadya4ka7@mail.ru)

## Педагогика высшей школы

УДК 378.048.2

**Европейские практики разработки учебных курсов для аспирантов  
(на примере курса личностного развития)**

**European practices for the development of PhD training courses  
(on the example of personal development course)**

**Щипанова Д.Е.,** *Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, dina\_evg@mail.ru*

**Куприянов Р.В.,** *Казанский национальный исследовательский технологический университет, kroman1@mail.ru*

**Андреева И.Н.,** *Полоцкий государственный университет, Беларусь, Полоцк, i.andreeva@tut.by*

**Shchipanova D.,** *Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, dina\_evg@mail.ru*

**Kupriyanov R.,** *Kazan National Research Technological University, kroman1@mail.ru*

**Andreeva I.,** *Polotsk State University, Belarus, Polotsk, i.andreeva@tut.by*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.012

*Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Синергия-2021», в рамках проекта MODEST при поддержке Европейского исполнительного агентства по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре: № 598549-EPP-1-2018-1-LV-EPPKA2-SVHE-JP (2018 - 2939/001 - 001).*

*Ключевые слова:* подготовка кадров высшей квалификации, модернизация аспирантуры, результаты обучения, гибкие навыки, личностное развитие.

*Keywords:* training of highly qualified personnel, modernization of PhD education, learning outcomes, soft skills, personal development.

*Аннотация.* В статье представлены результаты применения европейских практик разработки учебных курсов на примере курса личностного развития для аспирантов российских и белорусских университетов. Авторы курса входят в команду международного консорциума вузов по реализации программы Erasmus+ проект MODEST (Modernization of Doctoral Education in Science and Improvement Teaching Methodologies – Модернизация обучения в аспирантуре по естественным наукам и улучшение педагогических методик). Цель разработанного курса: развитие эмоционального интеллекта, а также и эффективных навыков стресс-менеджмента и управления временем. Методологическими основами разработки курса явились теория результатов обучения Д.Кеннеди и концепция развития гибких навыков. Разработанная структура, содержание и технология курса проходят апробацию в процессе подготовки аспирантов и молодых исследователей в университетах России и Беларуси. Внедрение курса будет реализовано в практике деятельности Doctoral Training Centers – Тренинговых центров для аспирантов, организованных на базе университетов консорциума проекта MODEST программы ERASMUS+ в странах: Россия; Беларусь и Армения.

*Аннотация.* Article presents results of training course design according to European practices by example of a Personal Development course for PhD students of Russian and Belarusian universities. Authors are part of an international consortium of universities team of the Erasmus + MODEST project implementation (Modernization of Doctoral Education in Science and Improvement Teaching Methodologies). Course goal: development of emotional intelligence, as well as effective stress management and time management skills. Methodological foundations of the course development were D. Kennedy's learning outcomes theory and the concept of soft skills development. Structure, content and technology of the course are being tested in the process of training PhD students and young researchers at universities in Russia and Belarus. Introduction of the course is planned in the practice of the Doctoral Training

*Centers – Training centers for PhD students, organized at the universities of the MODEST project consortium (ERASMUS + program) in the countries: Russia; Belarus and Armenia.*

*Введение.* Мировое образовательное пространство интенсивно трансформируется как содержательно, так и технологически в ситуации интенсивных технологических изменений и изменений, связанных с пандемией COVID-19. Для всех государств становится актуальной проблема оптимизации образовательного пространства, которое будет соответствовать новым реалиям цифровизации. Переход к информационной стадии развития современной цивилизации сопровождается значительным ростом исследований личностного развития и комплекса надпрофессиональных навыков, которые получили название soft skills. Глобальные изменения коснулись и сферы исследовательской деятельности и подготовки современного исследователя. В то время как академическая мобильность на уровне высшего образования, в целом, в университетах Европы, России и Беларуси на сегодняшний день достаточно развита, система подготовки научных кадров характеризуется низкими показателями академической мобильности, сетевая подготовка молодых исследователей практически отсутствует. Одними из основных факторов, негативно влияющих на данный процесс, являются, на наш взгляд: низкий уровень прозрачности образовательных систем подготовки научных кадров между странами Европы, России и Беларуси; различие в национальных рамках квалификаций и недостаточная разработанность квалификаций в сфере научной деятельности; различие в подходах к организации и содержанию подготовки аспирантов. Российская система подготовки кадров высшей квалификации сегодня находится на этапе модернизации. Для современного исследователя значимым фактором его успешности становятся надпрофессиональные и гибкие навыки. Университеты европейских стран, такие как Брунелльский университет (Brunel University, London), Ягеллонский университет (Jagellonian University, Krakow), Университет Хельсинки (University of Helsinki) и др. большое внимание уделяют индивидуальному сопровождению молодого исследователя, созданию поддерживающей среды и развитию его личностных ресурсов и гибких навыков.

*Методологические подходы к разработке курса «Личностное развитие».* Гибкие навыки (soft skills) определяются как важные навыки, связанные с профессиональной деятельностью, которые предполагают незначительное

взаимодействие человека с механизмами и устройствами или отсутствие такого взаимодействия, и применение данных навыков является значимым в широком круге ситуаций [27]. Унификация зарубежных научных терминов, связанных с понятием soft skills, проведена одним из авторов-разработчиков персонализированной модели образования Д.С. Ермаковым. Вслед за указанным ученым следует отметить, что синонимами soft skills являются мягкие навыки, гибкие навыки, метакомпетенции. Это универсальные навыки, необходимые для успешного освоения любой профессии. Гибкие навыки определяются как совокупность неспециализированных надпрофессиональных навыков, которые взаимосвязаны с личностными качествами и ценностными установками, комплекс таких качеств выступает фактором успешности, высокой эффективности деятельности, в том числе в незнакомой или изменяющейся среде [4]. По мнению S.A. Huprell, гибкие навыки – это не просто индивидуальные личностные характеристики и склонности, они «включают межличностные и внутриличностные способности, облегчающие деятельность в определенных аспектах» [16, с.67].

Soft skills соотносятся с так называемыми 4К-компетенциями, т.е. компетенциями двадцать первого века, и противопоставляются hard skills («жестким навыкам»). Последние, в отличие от «мягких» навыков связаны с конкретными областями деятельности и основываются на предметных знаниях и умениях. Перечни наиболее востребованных навыков разрабатывались различными организациями и включают в себя наборы разных качеств: решение сложных задач, критическое мышление, креативность, работа в команде, эмоциональный интеллект. Перечень компетенций 21 века (компетенции 4К) включает в себя: критическое мышление, креативное мышление, кооперация, коммуникация, (critical thinking, creative thinking, collaborating, communicating,) [7]. Эти качества обычно не измеряются количественно и, чаще всего не указаны в функциональных обязанностях работника, но именно они являются фактором успешности и продуктивности профессиональной деятельности во многих сферах.

В связи с изменением требований к профессиональным компетенциям [17] особую актуальность приобретает проблема интеграции гибких навыков в высшее образование. Это связано с тем, что гибкие навыки в настоящее



время востребованы на рынке труда. К таким навыкам относится умение критически мыслить, ориентироваться в потоке информации, выстраивать коммуникацию, сотрудничать, принимать решения, презентовать собственные идеи, креативно решать задачи [4], а также находчивость, этичность, коммуникабельность, самостоятельность и самоуправление, самомотивацию, способность к сотрудничеству, активность, энергичность, стремление к

самообучению и саморазвитию [25], эмпатию и эмоциональный интеллект [5].

Универсальные компетентности и новые грамотности составляют комплекс метапредметных образовательных результатов, характеризующих способность эффективно актуализировать знания компетенции для адаптации в новых нестандартных ситуациях [6]. В данной модели выделено 2 группы компетентностей.

Группа компетентностей	Составляющие
Универсальные компетентности	Компетентности мышления: понимание, анализ и интерпретация задачи, креативное и системное мышление, изобретательность, моделирование комплексных процессов и явлений. Компетентности взаимодействия с другими: кооперативность, способность договариваться, разрешать конфликты и противоречия, способности к сотрудничеству, совместной работе, координации совместных действий. Компетентности взаимодействия с самим собой: самоорганизация, саморегуляция, самоконтроль, распознавание эмоций и управление ими – эмоциональный интеллект [6]
Новые грамотности	Базовая инструментальная грамотность: умения читать, писать, считать, – читательская, математическая, вычислительная и алгоритмическая грамотность. Базовые специальные современные знания и умения: гражданская, финансовая, правовая, экологическая, научно-технологическая грамотность, грамотность в области здоровья [6]

Установлено, что, хотя многие «мягкие» навыки и формируются в процессе обучения в вузе (они преобладают у студентов 4 курса в сопоставлении со второкурсниками), однако требуется дополнительная работа для более эффективного формирования этих навыков, организованная в рамках современных подходов: тренинги, факультативные занятия, веб-квесты, воркшопы, тренд-сессии, педагогические мастерские [4]. Формирование некоторых *softs kills*, требует специально организованной активности, при отсутствии которой студенты демонстрируют низкий уровень эмоционального интеллекта [5].

Еще более актуальным является личностное развитие обучающихся в магистратуре и аспирантуре. Дефицит «мягких» навыков является одной из причин, по которым аспиранты не завершают исследование защитой диссертации. Так, молодой исследователь, обладая аналитическими способностями, зачастую имеет дефицит навыков эффективного планирования времени, чтобы спланировать и провести исследование и описать полученные результаты, а также дефицит эмоционального интеллекта и навыков стресс-менеджмента, чтобы принять критику, обсудить результаты исследования с коллегами и научным руководителем и т.д. Таким образом, актуальной задачей для повышения результативности

обучения в аспирантуре является разработка и внедрение курсов личностного развития, включающих такие модули как развитие эмоционального интеллекта, компетенций в области управления стрессом и управления временем. Это позволит обучающемуся иметь более высокий уровень самодисциплины и нормативности поведения, демонстрировать более асертивное поведение, оптимизировать уровень психического напряжения и эффективнее управлять стрессом [1].

*Разработка и результат внедрения курса «Личностное развитие» в учебные программы подготовки аспирантов.* В настоящее время в рамках международного проекта MODEST ([www.emodest.eu](http://www.emodest.eu), № проекта 598549-EPP-1-2018-1-LV-EPPKA2-CBHE-JP), поддержанного программой ERASMUS+, разрабатываются и апробируются методологические подходы и инструменты модернизации программ аспирантуры.

Разработкой курса личностного развития (Personal Development) в рамках проекта MODEST занимался консорциум из четырех вузов: Казанский национальный исследовательский технологический университет (Россия), Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия), Полоцкий государственный

университет (Беларусь), Брюнельский университет (Великобритания).

Международная коллаборация университетов в этом проекте позволила использовать лучшие практики европейских университетов для совершенствования национальных практик реализации курсов для аспирантов в университетах России и Беларуси. Университеты консорциума разрабатывали части курса, для которых у них были наработан высокий уровень компетенций.

Разработка курса осуществлялась нами с использованием практик европейских университетов. В первую очередь нами определялась целевая группа, для которой предназначен курс. В данном случае это аспиранты и молодые исследователи. Далее была сформулирована цель курса. Целью разработанного нами курса личностного развития является развитие эффективных навыков стресс-менеджмента и управления временем, а также развитие эмоционального интеллекта. На основании цели были определены результаты обучения (Learning Outcomes – LO). Использование методологии результатов обучения [12] является обязательной составляющей лучших европейских практик разработки учебных программ и курсов, обеспечивающей прозрачность содержания и процесса подготовки. Результаты обучения представляют собой формулировку того, что, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать обучающийся по окончании освоения курса.

В данном курсе личностного развития нами было выделено 9 результатов обучения для слушателей.

1. Классифицировать интеллектуальное и неинтеллектуальное поведение в области эмоций (LO 1);

2. Применять знания о понимании и управлении эмоциями своей профессиональной и

исследовательской деятельности (LO 2);

3. Анализировать конфликтные ситуации в аспекте эффективного управления эмоциями (LO 3);

4. Оценивать механизм возникновения реакции стресса и проектировать ее последствия для человека (LO 4);

5. Анализировать различия между «положительными» и «отрицательными» стрессовыми реакциями человека для оптимизации своей профессиональной и исследовательской деятельности (LO 5);

6. Оценивать уровень своего стресса в профессиональной деятельности (LO 6);

7. Интегрировать знания и навыки управления стрессом в личную жизнь (LO 7);

8. Анализировать и оценивать критерии, которые следует учитывать при постановке целей своей профессиональной и исследовательской деятельности (LO 8);

9. Применять инструменты тайм-менеджмента в планировании профессиональной и исследовательской деятельности (LO 9).

При формулировании результатов обучения важным этапом стало соотнесение их с требованиями Европейской (European Qualification Framework – EQF) и национальных рамок квалификаций в России и Беларуси. Результаты обучения формулируются в соответствии с 8 уровнем квалификации согласно EQF [13], что предполагает ориентацию их на уровни анализа, синтеза и оценки информации, а также интеграцию знаний и умений в профессиональную и исследовательскую деятельность. В отношении каждого результата обучения разработаны методы и критерии оценки, основанные на таксономии Б. Блума, см. рисунок 1.



Рисунок 1. – Таксономия Б. Блума

В качестве критериев оценки в нашем курсе личностного развития используются все уровни классификации Б. Блума, с преобладанием высших уровней: применения, анализа, синтеза и оценки [12].

Пример описания индикаторов результатов обучения и критериев оценки для одного из результатов обучения по разработанному нами курсу личностного развития, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Результаты обучения и критерии оценки

Результаты обучения	Индикаторы результатов обучения и критерии оценки в соответствии с таксономией Б. Блума
Анализировать и оценивать критерии, которые следует учитывать при постановке целей своей профессиональной и исследовательской деятельности (LO 8)	<p><i>Знания:</i> способен перечислить критерии постановки целей.</p> <p><i>Понимание:</i> способен сопоставить различные технологии постановки целей.</p> <p><i>Применение:</i> способен применять различные технологии постановки целей для формулирования целей своей профессиональной и исследовательской деятельности.</p> <p><i>Анализ:</i> способен выявлять собственные затруднения в постановке целей своей профессиональной и исследовательской деятельности.</p> <p><i>Синтез:</i> способен проектировать цели своей профессиональной и исследовательской деятельности.</p> <p><i>Оценка:</i> способен проранжировать цели своей профессиональной и исследовательской деятельности в соответствии с системой собственных ценностей</p>

Проектирование программ на основе парадигмы определения результатов обучения [12], используемое в европейских университетах, отличается от российской практики разработки учебных программ для аспирантов, где в настоящее время описываются компетенции, которые раскрываются в виде трех компонентов: знание, умение, владение. Практика разработки программ аспирантуры в Беларуси значительно отличается и от европейской, и от российской и представляет собой по большей части научную деятельность аспиранта, направленную на выполнение диссертации. Таким образом, опыт совместной разработки курса личностного развития показал актуальность данного подхода для повышения прозрачности программ подготовки исследователей в разных странах.

В отношении каждого результата обучения определены методы и критерии оценки.

1. Анализ ситуаций (case study) интеллектуального и неинтеллектуального поведения в сфере эмоций (LO 1).
2. Психологический практикум по анализу конфликтных ситуаций с точки зрения адекватного управления эмоциями (LO 2).
3. Тесты на понимание и управление эмоциями (LO 3).
4. Оценочный тест по основным понятиям стресса и методов управления стрессом (LO 4).
5. Психологический практикум по самооценке уровня стресса, стратегиям

преодоления стрессовых ситуаций и стрессовых реакций (LO 5, LO 6).

6. Эссе по управлению стрессом (LO 7);
7. Практикум по постановке целей с интегрированными тестами на личные ценности (LO 8);
8. Практикум по таймингу и ежедневному планированию, планированию исследовательской деятельности (LO 9).

На основе запланированных результатов обучения спроектировано содержание курса, где особое внимание уделено теоретическим и практическим вопросам, связанным с темами:

1. Понятие эмоционального интеллекта, его структура [21].
2. Модели эмоционального интеллекта в современной психологии [22;23].
3. Особенности понимания и идентификации эмоций, выражения эмоций, управления отрицательными и положительными эмоциями [21].
4. История исследований стресса [24].
5. Виды стресса: положительный и отрицательный [9;26].
6. Управление стрессом: расслабление и физические нагрузки. Понимание и выражение чувств; переоценка стресса и позитивного мышления; креативность [15;18].
7. Постановка целей и планирование: понятие и методы постановки целей, технологии планирования [19].

8. Основы тайм-менеджмента: формы и инструменты тайм-менеджмента и их использование в планировании научной деятельности [11].

Проектирование курса с позиций парадигмы результатов обучения определило необходимость проектирования образовательных технологий с использованием ведущих подходов, применяемых в европейских университетах. В качестве основных нами определены: технология смешанного обучения (Blended Learning), технологии активного и интерактивного обучения.

Курс реализуется с использованием смешанного обучения (Blended Learning). Смешанное обучение на сегодняшний день является одним из наиболее востребованных и обсуждаемых форматов обучения как в российском, так и в зарубежном образовании. Смешанное обучение представляет собой педагогическую технологию, предполагающую сочетание сетевого (онлайн) обучения с очным или автономным обучением. Согласно трактовке В.И. Блинова термин «смешанное обучение» (Blended Learning) имеет два принципиально различных значения. Первое значение предполагает рассмотрение смешанного обучения как сочетания онлайн обучения и очного обучения. Второе значение предполагает рассмотрение смешанного обучения как сочетания онлайн обучения и автономного обучения (обучения с помощью компьютера без подключения к информационно-телекоммуникационной сети), что фактически соотносится с дистанционной формой обучения [2]. Мы в своей работе опираемся на трактовку смешанного обучения, данную В.И. Блиновым, и рассматриваем смешанное обучение (Blended Learning) как форму организации учебного процесса, которая предполагает чередование электронного и очного контактного (Life, Face-to-Face) форматов обучения [2]. Смешанное обучение в рамках разработанного нами курса может быть реализовано на разных уровнях: на

уровне учебных планов (сочетание форматов обучения в ситуации сетевого обучения на базе вузов консорциума проекта MODEST); на уровне курса сочетание контактного очного и дистанционного обучения определяется индивидуально каждым преподавателем.

Освоение содержания курса и достижение результатов обучения при подготовке аспирантов определили выбор нами технологий конструктивистского обучения, а также технологий активного и интерактивного обучения: проведение интерактивных лекций, организацию семинаров, практических занятий и тренингов, сочетание индивидуальной и командной работы, технологии развития критического мышления, анализ обратной связи, поддержку личной ответственности и продвижение этических принципов. Технологии конструктивистского обучения [14;20] предполагают, что знание не предъядвляется в готовом виде, а конструируется самим обучающимся индивидуально и в группе, это позволяет «встроить» знание в уже имеющийся жизненный и профессиональный опыт, что особенно актуально при обучении аспирантов, рассматривая их обучение с позиций андрагогики [8]. Активное и интерактивное обучение основаны на взаимодействии как между педагогом и обучающимися, так и внутри группы обучающихся, включая участие в обсуждениях, командные / групповые упражнения, совместную командную работу, написание и обсуждение эссе, обмен опытом, самооценку и взаимную оценку [3;10].

На основании описанных тем и методов обучения разработана структура курса, см. таблицу 2. В завершении описания курса представляется список литературы и интернет источников, который будет полезен изучающим данный курс. На основании полученного нами опыта при проектировании содержания и технологий мы определили 9 этапов разработки курса, см. рисунок 2.

Таблица 2. – Структура курса

Блоки курса	Описание
<i>Основная часть</i>	
Лекции (6 часов)	Лекции: L1. Эмоции и интеллект. L2. Эмоциональный интеллект. L3. Определение стресса и его видов. L4. Стресс-менеджмент. L5. Постановка целей. L6. Тайм-менеджмент

<i>Продолжение таблицы 1</i>	
Блоки курса	Описание
Самостоятельная работа (42 часа)	Задания для самостоятельной работы (индивидуальная работа / домашние задания): HW1. Изучить пословицы и поговорки на национальном языке об эмоциях, интеллекте и взаимодействии между ними. Рисовать «эмоциональные портреты» на основе реального жизненного опыта. HW2. Написать эссе об эмоциональном интеллекте. HW3. Изучить основные концепции стресса и управления стрессом. HW4. Написать эссе по управлению стрессом. HW5. Сформулировать пять личных целей в соответствии со SMART-технологией. Соотнести их с системой личных ценностей. Сформулировать цели своей исследовательской деятельности, провести анализ ресурсов и рисков. HW6. Анализировать тайминг и определить поглотители времени. Разработать план своей исследовательской деятельности на 1 год или весь период аспирантуры
Семинары (12 часов)	Семинары: S1. Обсуждение эмоций и интеллекта на национальных языках. S2. Групповые презентации моделей эмоционального интеллекта. S3. Работа в команде по определению типов личного стресса и ресурсов для борьбы со стрессом. S4. Обсуждение различных подходов к управлению стрессом. S5. Обсуждение методов формулировки целей относительно личных ценностей S6. Коллективная работа над ментальным картированием исследовательской деятельности
<i>Специфическая часть</i>	
Практикум (6 часов)	P1. Анализ конфликтных ситуаций с точки зрения эмоций. P2. Самооценка уровня стресса и стратегии борьбы с дистрессом. P3. Практикум по таймингу и ежедневному планированию, планированию исследовательской деятельности
Тренинг (6 часов)	T1. Тренинг на эмоциональный интеллект. Упражнения на обнаружение и понимание эмоций. Упражнения на контроль эмоций



Рисунок 2. – Этапы разработки курса

Апробация блоков разработанного нами курса личностного развития (Personal Development) проводилась в 2020-2021 годах в рамках учебных занятий с аспирантами и молодыми учеными на базе вузов-партнеров консорциума проекта MODEST: Казанского национального исследовательского технологического университета, Российского государственного профессионально-педагогического университета, Полоцкого государственного университета, а также в практике онлайн семинаров для аспирантов Европы, России, Беларуси и Армении в рамках проекта MODEST.

*Заключение.* Курс личностного развития внедрен в учебные программы подготовки аспирантов, а также внедрение курса личностного развития для аспирантов и молодых исследователей планируется к реализации в практике деятельности Doctoral Training Centers – Тренинговых центров для аспирантов, организованных на базе университетов консорциума проекта MODEST программы ERASMUS+ в странах: Россия; Беларусь и Армения.

### Литература:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И.Н. Андреева. – Новополюцк: Полоцкий государственный университет, 2020. – 356 с.
2. Блинов В.И., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации / В.И. Блинов, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1. – С. 4-25.
3. Гуца Ю.В. Интерактивное обучение: теоретико-аналитический аспект / Ю.В. Гуца // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. – 2012. – № 7. – С. 42–46.
4. Руденко Е.А., Рубцова Н.Н. Диагностика гибких навыков студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / Е.А. Руденко, Н.Н. Рубцова // Известия ВГПУ. – 2021. – № 5(158). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-gibkih-navykov-studentov-pedagogicheskogo-vuza>
5. Уварина Н.В., Савченков А.В. Формирование гибких навыков молодежи в условиях социального партнерства [Электронный ресурс] / Н.В. Уварина, А.В. Савченков // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – № 1(51). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gibkih-navykov-molodezhi-v-usloviyah-sotsialnogo-partnerstva>
6. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра / И.Д. Фрумин [и др.] – М.: НИУВШЭ, 2018. – 28 с.
7. Фадель Ч., Бялик М., Триллин Б. Четырёхмерное образование: компетенции, необходимые для успеха / Фадель Ч. [и др.] – М.: Точка, 2018. – 240 с.
8. Щипанова Д.Е. Разработка и внедрение программ развития гибких навыков для аспирантов / Д.Е. Щипанова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2020. – № 2(2). – С. 20–25.
9. Carroll J.B. Human cognitive abilities: a survey of the factor-analytic lit / J.B. Carroll. – New York: Cambridge Univ. Press, 1993. – IX. – 819 p.
10. Ceresia F. Interactive learning environments (ILEs) as effective tools for teaching social sciences / F. Ceresia // Procedia — Social and Behavioral Sciences. – 2016. – Vol. 217. – P. 512–521. <https://www.doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2016.02.031>
11. Chase J.-A. and etc. Time management strategies for research productivity. Western journal of nursing research / J.-A. Chase [etc.]. – 2013. – Vol. 35. – Issue 2. – P. 155-176. DOI: 10.1177/0193945912451163
12. Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook. – Cedefop. Luxembourg: Publications office of the European Union. – 2017. – 99 p.
13. European Qualification Framework. URL: <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf>
14. Glasersfeld E. Thirty Years Radical Constructivism / E. Glasersfeld // Constructivist Foundations. – 2005. – Vol. 1(1). – P. 9-12.
15. Greenberg J. Comprehensive Stress Management. – McGraw-Hill. - 2012. – 480 p.
16. Hurrell S.A. Rethinking the soft skillsdeficit blame game: Employers, skills with drawal and the reporting of soft skills gaps / S.A. Hurrell // Human Relations. – 2016. – Vol. 69. – Issue 3. – P. 605-628. – URL: <https://doi.org/10.1177/0018726715591636>
17. Kupriyanov R.V., Gorodetskaya I.M. Global trends in higher education and their impact on engineering training in Russia / R.V. Kupriyanov, I.M. Gorodetskaya // Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015. - 2015. - С. 244-250.
18. Lantsoght E. The A-Z of the PhD Trajectory: A Practical Guide for a Successful Journey. – 2018. – URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-77425-1>
19. Lebedeva E.V., Shchipanova D.Ye., Konovalova M.E., Kutysin A.O. Time Management and Professional Identity of Students of Pedagogical Universities / E.V. Lebedeva, [etc] // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115785.pdf>
20. Mattar J. Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning / J. Mattar // RIED. Revisita Iberoamericana de Educación a Distancia. 2018. –

21(2). – 201-217. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20055>

21. Matthews G. Emotional intelligence: science and myth / G. Matthews, M. Zeidner, R. D. Roberts. – Cambridge; London: MIT Press, 2004. – XXI. – 697 p.

22. Mayer J.D. Emotional intelligence: theory, findings, and implications / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // *Psychol. Inquiry*. – 2004. – Vol. 15. – Iss. 3. – P. 197–215.

23. Mayer J.D. Models of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // *Handbook of intelligence* / ed. R. J. Stenberg. – Cambridge, 2000. – P. 396–420.

24. Sapolsky R.M. Why Zebras Don't Get Ulcers: The Acclaimed Guide to Stress, Stress-Related Diseases,

and Coping – Now Revised and Updated. – 3 ed. – Henry Holt and Company, 2004. – 560 p.

25. Schulz B. The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge / B. Schulz // *NAWA Journal of Language and Communication*. – 2018. – № 2 (1). – P. 146-154.

26. Selye H. Stress without Distress. In: Serban G. (eds) *Psychopathology of Human Adaptation*. Springer, Boston, MA. – 1976.

27. Whitmore P.G., Fry J.P. Soft skills: definition, behavioral model analysis, training procedures. – Alexandria, VA: Human Resources Research Organization. – 1972. – 48 p.

### References:

1. Andreeva I.N. Emotional intelligence and emotional creativity: specificity and interaction / I.N. Andreeva. – Novopolotsk: Polotsk State University, 2020. – 356 p.

2. Blinov V.I., Sergeev I.S. Blended learning models in vocational education: typology, pedagogical efficiency, conditions for implementation / V.I. Blinov, I.S. Sergeev // *Professional education and labor market*. – 2021. – № 1. – P. 4-25.

3. Dense Yu.V. Interactive learning: theoretical and analytical aspect / Yu.V. Gushcha // *Bulletin of Polotsk State University. Series E: Pedagogical Sciences*. – 2012. – № 7. – P. 42–46.

4. Rudenko E.A., Rubtsova N.N. Diagnostics of flexible skills of students of a pedagogical university [Electronic resource] / E.A. Rudenko, N.N. Rubtsova // *Izvestia VSPU*. – 2021. – № 5(158). – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-gibkih-navykov-studentov-pedagogicheskogo-vuza>

5. Uvarina N.V., Savchenkov A.V. Formation of flexible skills of youth in conditions of social partnership [Electronic resource] / N.V. Uvarina, A.V. Savchenkov // *Modern higher school: an innovative aspect*. – 2021. – № 1(51). – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gibkih-navykov-molodezhi-v-usloviyah-sotsialnogo-partnerstva>

6. Universal competences and new literacy: what to teach today for tomorrow's success / I.D. Frumin [and others] - M.: NIUHSE, 2018. – 28 p.

7. Fadel Ch., Bialik M., Trilling B. Four-dimensional education: competencies necessary for success / Fadel Ch. [And others] - M.: Tochka, 2018. – 240 p.

8. Shchipanova D.E. Development and implementation of programs for the development of flexible skills for graduate students / D.E. Shchipanova // *Innovative scientific modern academic research trajectory (INSIGHT)*. – 2020. – № 2(2). – S. 20-25.

9. Carroll J.B. Human cognitive abilities: a survey of the factor-analytic lit / J.B. Carroll. – New York: Cambridge Univ. Press, 1993. – IX. – 819 p.

10. Ceresia F. Interactive learning environments (ILEs) as effective tools for teaching social sciences / F. Ceresia // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 217. – P. 512-521. <https://www.doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2016.02.031>

11. Chase J.-A. and etc. Time management strategies for research productivity. *Western journal of nursing research* / J.-A. Chase [etc.]. – 2013. – Vol. 35. – Issue 2. – P. 155-176. DOI: [10.1177/0193945912451163](https://doi.org/10.1177/0193945912451163)

12. Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook. – Cedefop. Luxembourg: Publications office of the European Union. – 2017. – 99 p.

13. European Qualification Framework. URL: <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-efq>

14. Glasersfeld E. Thirty Years Radical Constructivism / E. Glasersfeld // *Constructivist Foundations*. – 2005. – Vol. 1 (1). – P. 9-12.

15. Greenberg J. *Comprehensive Stress Management*. – McGraw-Hill. – 2012. – 480 p.

16. Hurrell S.A. Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills with drawal and the reporting of soft skills gaps / S.A. Hurrell // *Human Relations*. – 2016. – Vol. 69. – Issue 3. – P. 605-628. – URL: <https://doi.org/10.1177/0018726715591636>

17. Kupriyanov R.V., Gorodetskaya I.M. Global trends in higher education and their impact on engineering training in Russia / R.V. Kupriyanov, I.M. Gorodetskaya // *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*. – 2015. – pp. 244-250.

18. Lantsoght E. *The A-Z of the PhD Trajectory: A Practical Guide for a Successful Journey*. – 2018. – URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-77425-1>

19. Lebedeva E.V., Shchipanova D.Ye., Konovalova M.E., Kutyn A.O. Time Management and Professional Identity of Students of Pedagogical Universities / E.V. Lebedeva, [etc] // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2016. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115785.pdf>

20. Mattar J. Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning / J. Mattar // *RIED. Revisita Iberoamericana de Educación a Distancia*. 2018. – 21(2). – 201-217. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20055>

21. Matthews G. Emotional intelligence: science and myth / G. Matthews, M. Zeidner, R. D. Roberts. – Cambridge; London: MIT Press, 2004. – XXI. – 697 p.

22. Mayer J.D. Emotional intelligence: theory, findings, and implications / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Psychol. Inquiry. - 2004. - Vol. 15. - Iss. 3. - P. 197-215.

23. Mayer J.D. Models of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Handbook of intelligence / ed. R. J. Stenberg. - Cambridge, 2000. - P. 396-420.

24. Sapolsky R.M. Why Zebras Don't Get Ulcers: The Acclaimed Guide to Stress, Stress-Related Diseases, and Coping - Now Revised and Updated. - 3rd ed. - Henry Holt and Company, 2004. - 560 p.

25. Schulz B. The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge / B. Schulz // NAWA Journal of Language and Communication. - 2018. - № 2(1). - P. 146-154.

26. Selye H. Stress without Distress. In: Serban G. (eds) Psychopathology of Human Adaptation. Springer, Boston, MA. - 1976.

27. Whitmore P.G., Fry J.P. Soft skills: definition, behavioral model analysis, training procedures. - Alexandria, VA: Human Resources Research Organization. - 1972. - 48 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

**Сведения об авторах:**

**Щипанова Дина Евгеньевна** (г. Екатеринбург, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», e-mail: dina\_evg@mail.ru

**Куприянов Роман Владимирович** (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (ФГБОУ ВО «КНИТУ»), e-mail: kroman1@mail.ru

**Андреева Ирина Николаевна** (г. Полоцк, Республика Беларусь), доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры технологии и методики преподавания Учреждения образования «Полоцкий государственный университет» (Polotsk State University), e-mail: i.andreeva@tut.by





УДК 378

## Влияние ценностных ориентаций личности на профессиональное становление магистрантов педагогического вуза

### The influence of personal value orientations on the successful professional development of undergraduates in pedagogical university

**Чекалева Н.В.**, Омский государственный педагогический университет, [nchekaleva@yandex.ru](mailto:nchekaleva@yandex.ru)

**Широбок С.Н.**, Омский государственный педагогический университет, [sshirob@yahoo.com](mailto:sshirob@yahoo.com)

**Лоренц В.В.**, Омский государственный педагогический университет, [v.lorents@yandex.ru](mailto:v.lorents@yandex.ru)

**Chekaleva N.**, Omsk State Pedagogical University, [nchekaleva@yandex.ru](mailto:nchekaleva@yandex.ru)

**Shirobokov S.**, Omsk State Pedagogical University, [sshirob@yahoo.com](mailto:sshirob@yahoo.com)

**Lorents V.**, Omsk State Pedagogical University, [v.lorents@yandex.ru](mailto:v.lorents@yandex.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.013

**Ключевые слова:** ценностные ориентации личности, высшее педагогическое образование, профессиональное становление, подготовка педагогических кадров, магистратура.

**Keywords:** value orientations of the individual, higher pedagogical education, professional formation, training of pedagogical personnel, master's degree.

**Аннотация.** Введение: Актуальность проблемы исследования формулируется в контексте социокультурных, экономических изменений современного общества, необходимости подготовки квалифицированных педагогических кадров, готовых жить в эпоху перемен, повысить профессиональное мастерство и быть востребованным на рынке труда. В статье рассматриваются особенности реализации ценностных ориентаций личности при получении педагогического образования в современных условиях.

Цель: изучить влияние устойчивых ценностных ориентаций на успешное профессиональное становление магистранта педагогического вуза.

Методы исследования: анкетирование, беседа, наблюдение (эмпирические методы исследования). Методологической основой выступают антропологический, системный и деятельностный подход.

Результаты исследования ценностных ориентаций личности представлены авторами на основе диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности по методике С.С. Бубновой. Определение уровня развития ценностных ориентаций магистрантов ОмГПУ позволило выявить мотивационное поле обучающихся, уровень развития самоорганизации, направления выстраивания долгосрочных профессиональных целей, уровня развития рефлексивных умений и навыков тайм-менеджмента.

Научная новизна и практическая значимость: Магистерское образование рассматривается как один из важных компонентов профессионального Акме педагога, выстраивающего свой профессиональный карьерный рост как вертикально, так и горизонтально. В статье также сформулированы направления совершенствования подготовки педагогических кадров с учетом ценностных ориентаций магистрантов.

**Abstract.** Introduction: The relevance of the research problem is formulated in the context of socio-cultural, economic changes in modern society, the need to train qualified teaching staff who are ready to live in an era of change, improve professional skills and be in demand on the labor market. The article discusses the features of the implementation of the value orientations of the individual when receiving pedagogical education in modern conditions.

Aim: to study the influence of stable value orientations on the successful professional development of a master's student of a pedagogical university.

Research methods: questionnaire, conversation, observation (empirical research methods). The methodological basis is the anthropological, systemic and activity approach.

The results of the study of personal value orientations are presented by the authors on the basis of diagnostics of the real structure of personal value orientations according to the method of S. S. Bubnova. Determination of the level of

*development of value orientations of undergraduates of OmSPU allowed to identify the motivational field of students, the level of development of self-organization, the direction of building long-term professional goals, the level of development of reflexive skills and time management skills.*

*Scientific novelty and practical significance: Master's education is considered as one of the important components of the professional Acme of a teacher who builds his professional career growth both vertically and horizontally. The article also formulates the directions for improving the training of teaching staff, taking into account the value orientations of undergraduates.*

*Введение.* Одной из актуальных тенденций современного образования является его интернационализация и непрерывность, диверсификация и многоуровневость. Как отмечает Кирьякова А.В., актуальность проблемы ориентации личности в мире ценностей обусловлена социальной ситуацией развития современного общества, кардинальными изменениями в социально-экономической и общественной жизни страны [1].

Развитие Болонского процесса, организация Единого образовательного пространства, введение стандартизации образования привело к созданию условий для развития и формирования успешного конкурентоспособного специалиста, готового к постоянному самосовершенствованию и повышению квалификации, что определяет его востребованность на рынке труда. Современное образование – это «образование через всю жизнь», с постоянным самообразованием и саморазвитием, построением профессионального Акме (вершины профессионального мастерства) [2;3].

На сегодняшний день особенно важно выстраивать индивидуально-образовательную траекторию (маршрут обучения) с целью повышения квалификации, развития профессионального опыта и обмена лучшими педагогическими практиками. Современное высшее образование дает возможность студенту-бакалавру продолжить обучение в магистратуре, а затем в аспирантуре и докторантуре.

Магистерское образование является наиболее важным компонентом планирования карьеры. Оно позволяет каждому человеку иметь прочную основу для дальнейшего успешного профессионального становления и карьерного роста.

В нашем исследовании были выделены особенности реализации ценностных ориентаций личности магистранта в реальных условиях жизнедеятельности. Наши выводы и рекомендации могут оказать положительное влияние на совершенствование подготовки педагогических кадров и принятие управленческих решений.

*Обзор литературы.* Проблемой влияния ценностных ориентаций на становление и развитие структуры личности занимались

ведущие отечественные и зарубежные психологи (Рубенштейн Л.С., Раитина М.С., Кирьякова А.В., Ядов В.А, Бубнова С.С. и другие) [1-4]. Зарубежные исследователи отмечают, что получение степени магистра и повышение профессиональной квалификации не всегда сопровождаются продвижением по службе и карьере и повышением заработной платы, что возможно связано с уровнем развития мотивационного поля и рефлексивных навыков личности [5-7]. А.В. Кирьякова процесс ценностной ориентации личности в образовательном пространстве рассматривает как восхождение личности к ценностям общества на основе диалектического закона возвышения потребностей. При этом автор анализирует процесс ориентации личности через формирование ценностного отношения к явлениям окружающей действительности [1].

В.А. Ядов, в своей работе «Саморегуляция и самопрогнозирование поведения личности» ярко представляет взаимосвязь ценностных ориентаций личности на реальное поведение субъекта [3].

Раитина М.С. подчеркивает, что ценностные ориентации личности – одно из основных структурных образований зрелой личности, именно в них сходятся ее различные психологические характеристики. Ценностные ориентации человека являются важнейшей характеристикой его личности, поскольку определяют его отношения и особенности взаимодействия с окружающим миром, детерминируют и регулируют поведение человека. Осознавая собственные ценностные ориентации, человек ищет свое место в мире, размышляет над смыслом и целью жизнедеятельности [4].

Для нас данная позиция также является важной и основополагающей, ведь ценность является мотивом поведения для личности, эта ценность может быть выражена как идеал или цель деятельности. В связи с чем, мы считаем, что через осознание, понимание ценностей, личность магистранта (в нашем случае как объект исследования) сможет выстроить эффективную траекторию достижения профессионального успеха, горизонтального или вертикального роста в педагогической карьере.

Чтобы предложить конкретные практические шаги и определить направления по преодолению этого противоречия, необходимо исследовать уровень развития ценностных ориентаций магистрантов и оценить их роль в построении карьеры педагогических работников, обучающихся в магистратуре.

На этапе получения магистерского образования равномерное и гармоничное развитие индивида оказывает существенное влияние на реализацию ценностных ориентаций личности и работоспособность специалиста. Что определяет практическую значимость и актуальность проведенного исследования.

*Материалы и методы.* Методологической базой исследования стали системно-деятельностный, личностный и компетентностный подход.

В качестве эмпирических методов исследования применялись метод анкетирования, включенного педагогического наблюдения. Анкетирование прошли 42 магистранта очной формы обучения Омского государственного педагогического университета, включая его филиал. В данном исследовании была использована методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой», которая предназначена для изучения реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности [8;9].

По результатам обработки индивидуальных данных выстраивался графический профиль, отражающий выраженность каждой ценности. Были исследованы следующие группы ценностных ориентаций личности:

- I. Приятное времяпрепровождение, отдыха;
- II. Высокое материальное благосостояние;
- III. Поиск и наслаждение прекрасным;
- IV. Помощь и милосердие к другим людям;
- V. Любовь;
- VI. Познание нового в мире, природе, человеке;
- VII. Высокий социальный статус и управление людьми;
- VIII. Признание и уважение людей и влияние на окружающих;
- IX. Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе;
- X. Общение.

При построении модели структуры ценностных ориентаций мы ориентируемся на уровень системы ценностей. К высокому уровню ценностей относятся духовные, социальные и материальные, в то время, как к частному уровню причисляют все единичные случаи проявления

тех или иных ценностей в виде личностных характеристик.

М. Рокичем выделяются два уровня иерархии: ценности – цели, или конечные цели существования, и ценности – средства, или способы поведения личности [10;11]. Так как средства помогают достичь поставленных целей, мы рассматриваем результаты диагностики в качестве мотивационной структуры обучающихся, их потенциала и целевых ориентиров при построении профессиональной педагогической карьеры.

В этом случае важно учесть четыре иерархических уровня ценностных ориентаций личности:

I. Высокий уровень ценностей, которые являются обобщенными, абстрактными: духовные, социальные, материальные;

II. Компоненты трех типов абстрактных ценностей. Для духовной сферы – познавательные, эстетические, гуманистические и другие. В системе социальных ценностей выделяются ценности социального уважения, социальных достижений и социальной активности и т.д.

I и II уровень ценностей относятся к ценностям – идеалам, позволяющим выстроить жизненный и профессиональный путь респондента.

III. Ценности, проявляющиеся в жизнедеятельности как свойства личности (общительность, любознательность, активность).

IV. Наиболее типичные способы поведения личности в результате реализации деятельности через призму жизненных установок, реальные ценностные ориентации.

III и IV уровень относятся к ценностям-средствам, помогающим реализовать жизненные и профессиональные цели.

Данные группы ценностей позволяют выстроить индивидуальную траекторию обучения и саморазвития с учетом личностной мотивации, ценностных установок и перспектив карьерного роста обучающегося.

В соответствии с профессиональным стандартом педагога и требованиями ФГОС нового поколения, педагогическая деятельность является эффективной и качественной при сформированной у педагога функциональной грамотности, содержанием которой выступает социальная адаптация, готовность к осуществлению своих профессиональных обязанностей в условиях перемен, способность к профессиональному росту и эффективному решению профессиональных задач в нестандартных ситуациях [12].

*Результаты исследования.* По итогам исследования были получены следующие результаты. Респонденты в своих ответах часто ссылаются на нехватку времени для приятного время препровождения, отдыха и социальной активности, что непосредственно связано с тайм-менеджментом и оказывает значительное влияние на развитие способностей личности не только в период обучения, но и на протяжении всей жизни.

Такой подход позволяет обучающимся рационально организовать приятное времяпрепровождение и отдых. Кроме этого, правильность распределения времени магистрантами, исходя из запланированных

целей на основе самоанализа, оказывает существенное влияние на социальную активность для достижения позитивных изменений в обществе.

Более того, в соответствии с индивидуальными приоритетами совершенствование личности зависит и от разумно сформированного баланса между физическим, духовным, профессиональным, социальным, умственным, эмоциональным развитием и ни в коем случае не от абсолютного игнорирования того или иного фактора. Результаты анкетирования представлены на рисунке 1.

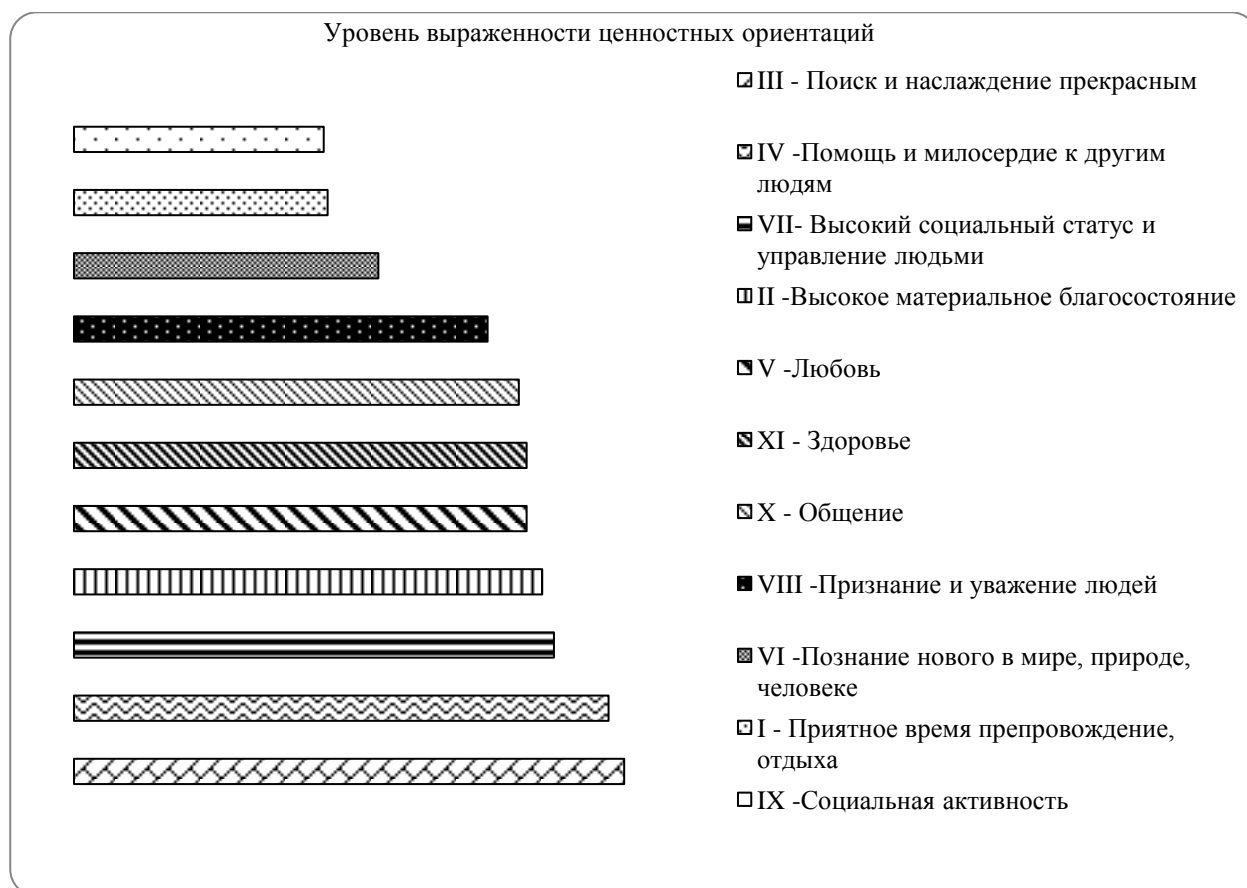


Рисунок 1. – Уровень выраженности ценностных ориентаций

Необходимо подчеркнуть, что высокий уровень выраженности таких ценностных ориентаций, как поиск и наслаждение прекрасным, помощь и милосердие к другим людям, высокий социальный статус и управление людьми, высокое материальное благосостояние, зафиксирован в ответах у многих магистрантов.

На среднем уровне у магистрантов остаются следующие важные ценностные ориентации: любовь, здоровье, общение, признание и уважение людей, влияние на окружающих, а также познание нового в мире, природе, человеке.

Проведенное исследование показало, что среди магистрантов низкий уровень выраженности ценностных ориентаций относительно приятного время препровождения, отдыха и социальной активности для достижения позитивных изменений в обществе подтверждается у большого числа обучающихся.

Изучение мнения активных магистрантов педагогического университета дает нам подробную картину состояния современной личности. В какой степени магистранты воспринимают этот этап своего развития?

Характеристики тайм-менеджмента прямо или косвенно показывают нам, в какой степени обучающийся способен контролировать свое собственное развитие и сбалансировать свою жизнь. Понимают ли они краткосрочные и долгосрочные цели и планы в области образования? Как они распределяют свое время учебы и отдыха? Сколько времени они бессмысленно теряют в течение дня?

Выводы и прогнозы на будущее, полученные на основе исследования, содержат важную и актуальную информацию и рекомендации не только для отдельных лиц конкретной группы, но и в целом по функционированию системы, регулирующей различные сферы, особенно образование и труд.

В контексте значительных изменений на рынке труда и в секторе высшего образования в России дискурс возможности трудоустройства магистрантов становится доминирующим. Организациям высшего образования настоятельно рекомендуется обеспечить выпуск востребованных кадров, способных достигать поставленные цели в быстроменяющихся ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач, а самим выпускникам настоятельно рекомендуется постоянно развивать свои личные навыки, качества и опыт, чтобы конкурировать на рынке труда выпускников.

Наша статья предлагает критическую оценку возможностей трудоустройства. В отличие от предположения о равных условиях для реализации ценностных ориентаций, образовательное пространство вуза существенно влияет на имеющиеся возможности. Научные дебаты и дискурс о возможности использования потенциала с его акцентом на индивидуальную ответственность и пренебрежением социальным неравенством имеет потенциально пагубные последствия для этих выпускников.

В контексте развития конкурентоспособности стран, основанного на знаниях, где теории человеческого капитала представляют собой платформу, на которой разрабатывается образовательная политика, воспринимается правительствами как способ повышения национального роста и процветания. Такие убеждения привели к усилению давления на организации высшего образования и тема трудоустройства выпускников магистратуры в настоящее время занимает важное место в современных социально-экономических условиях.

Опираясь на данные, собранные в ходе опроса магистрантов, подчеркнем тесную связь

ожиданий магистрантов от нахождения в вузе с трансформацией общества. Ученые отмечают, что опыт выпускников в процессе поиска работы в рамках перехода от университета к работе трансформируется на основании глобальных изменений высшем образовании и на рынке труда.

Зарубежные исследования подтверждают, что современные выпускники ожидают от высшего образования больше, чем их предшественники в прошлом, и что различные группы выпускников получают разный уровень возможностей, в зависимости, например, от пола, этнической принадлежности и социального класса, что затрудняет магистрантов реализовать ценностные ориентации личности в период обучения [13-15].

Тем не менее, осмысление некоторых результатов исследования ценностных ориентаций личности магистранта также позволяет проанализировать контекст и реалии, через которые проходят университет в последнее время.

В последние десятилетия система высшего образования претерпела серьезные преобразования. Постоянно меняющийся контекст трудоустройства выпускников приводит к критическому исследованию дискурса академической мобильности субъектов образовательного процесса в мировом образовательном пространстве. Этот дискурс соотносится с опытом выпускников, их восприятием рынка труда и преобразованием университетов, основываясь на принципах доступности магистерского образования в мире. Поэтому неудивительно, что организациям высшего образования было настоятельно рекомендовано сосредоточиться на третьей миссии.

Экономика знаний наряду с глобализацией являются беспрецедентными вызовами, которые в значительной степени способствуют перепроектированию и расширению миссий университетов. Динамика производства знаний меняется, как и отношение общества к ожиданиям и ценностям.

Действительно, в последние годы усиливается давление на университеты, чтобы они перешли от преподавания и проведения исследований к третьей миссии. Такие вузы становятся двигателями, которые вносят вклад в социальное, экономическое и культурное развитие регионов, в которых они работают, путем передачи знаний и технологий обществу.

Одновременно академическое сообщество сталкивается с проблемой необходимости продемонстрировать как свою ответственность,

так и эффективное подготовку кадров путем внедрения стратегического управления. Другими словами, третья миссия является сложным и развивающимся явлением, которое в течение последних нескольких десятилетий было сформулировано в государственной политике многих стран.

Мы предполагаем, что также ключевое значение для магистрантов играет представление условий для реализации ценностных ориентаций, в том числе в рамках федеральных проектов. К примеру, национальный проект «Образование» направлен на обеспечение возможности самореализации граждан [12]. Кроме этого, федеральный проект «Социальные лифты для каждого» нацелен на создание для граждан возможностей для профессионального и карьерного роста путем формирования и развития системы профессиональных конкурсов, а федеральный проект «Социальная активность» позволяет создать условия для развития и поддержки добровольчества как ключевого элемента социальной ответственности развитого гражданского общества [16;17].

*Заключение.* Новизна исследования заключается в изучении ценностных ориентаций магистрантов педагогического вуза, выявление связей мотивационных полей респондентов с постановкой профессиональных целей и выстраиванием профессионального и карьерного роста. На основе полученных данных,

реализуется практическая значимость исследования – определение возможностей самореализации магистрантов в педагогической профессии, проектирование профессиограмм и индивидуально-образовательных маршрутов, ориентирующих обучающихся на профессиональный рост и саморазвитие, самореализацию в профессии.

Таким образом, согласно ведущей роли университетов, необходимо стремиться сделать магистерскую подготовку с явным социальным воздействием, ведущим к реализации ценностных ориентаций личности в современных условиях высшего образования. Высшее психолого-педагогическое образование, согласно ФГОС, должно осуществлять подготовку специалистов нового типа средствами компетентностного и системно-деятельностного подходов. Резюмируя сказанное, подготовка конкурентоспособных кадров предусматривает формирование профессионально-педагогического рефлексивного и критического мышления, развитие образовательного и творческого потенциала, а также способности к постоянному личностному росту и профессиональному развитию.

*Авторы статьи выражают благодарность всем структурным подразделениям и кафедрам Омского государственного педагогического университета, принявшим участие в проведении исследования.*

### Литература:

1. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. - Оренбург, 1996.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - М., 2001.
3. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / В.А. Ядов. - 2-е расширенное изд. - М.: ЦСПиМ, 2013.
4. Раитина М.С. Ценности и ценностные ориентации, их формирование и роль в развитии личности [Электронный ресурс] / М.С. Раитина // Научный электронный архив. – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/5159>
5. Zeer E.F. (2005). Professionally oriented logical-semantic model of personality. *World of Psychology*, 1: 141-147.
6. Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. *Cultures and Organizations: Software of The Mind* (McGraw-Hill, New York, 2010).
7. Inglehart R., Welzel C. *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence* (Cambridge University Press, New York, 2005).
8. Бубнова С.С. Методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности / С.С. Бубнова // Методы психологической диагностики. - М.: Изд-во Институт психологии РАН, 1994. - Вып. 2.
9. Психологические тесты для профессионалов; авт. сост Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. Шк., 2007. – 496 с.
10. Osin E.N., Leontiev D.A. *Materialy III Vserossiyskogo Sotsiologicheskogo Kongressa [Proceedings of III All-Russian Sociology Congress]* (Sociology Institute of RAN, Moscow, 2008).
11. Leontiev D.A., Osin E.N. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics* 11(4), 110–135 (2014).
12. Министерство просвещения Российской Федерации. Национальный проект "Образование" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project>
13. Sheldon K.M., Hilpert J.C. *Motivation and Emotion* 36(4), 439–451 (2012).
14. Bogomaz S., Kozlova N., Atamanova I. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 214, 552–558 (2015).
15. Deyneka O.S., Khabibulin R.K. *Modern Problems of Science and Education* 1–1, 1525 (2015).
16. Министерство просвещения Российской Федерации. Федеральный проект "Социальные лифты

для каждого" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc\\_lift/](https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc_lift/)

17. Министерство просвещения Российской Федерации. Федеральный проект "Социальная

активность" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc\\_activity/](https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc_activity/)

### References:

1. Kiryakova A.V. The theory of personality orientation in the world of values: monograph / A.V. Kiryakova. - Orenburg, 1996.

2. Rubinstein S.L. Problems of general psychology / S.L. Rubinstein. - M., 2001.

3. Yadov V.A. Self-regulation and forecasting of social behavior of a person: Dispositional concept / V.A. Yadov. - 2nd extended ed. - M.: TsSPiM, 2013.

4. Raitina M.S. Values and value orientations, their formation and role in personality development [Electronic resource] / M.S. Raitina // Scientific electronic archive. - Access mode: <http://econfr.rael.ru/article/5159>

5. Zeer E.F. (2005). Professionally oriented logical-semantic model of personality. World of Psychology, 1: 141-147.

6. Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. Cultures and Organizations: Software of The Mind (McGraw-Hill, New York, 2010).

7. Inglehart R., Welzel C. Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence (Cambridge University Press, New York, 2005).

8. Bubnova S.S. Methods of diagnostics of the individual structure of personal value orientations / S.S. Bubnova // Methods of psychological diagnostics. - M.: Publishing house of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 1994. - Issue. 2.

9. Psychological tests for professionals; ed. compiled by N.F. Crest. - Minsk: Let's lie. Shk., 2007. - 496 p.

10. Osin E.N., Leontiev D.A. Materialy III Vserossiyskogo Sotsiologicheskogo Kongressa [Proceedings of III All-Russian Sociology Congress] (Sociology Institute of RAN, Moscow, 2008).

11. Leontiev D.A., Osin E.N. Psychology. Journal of the Higher School of Economics 11 (4), 110-135 (2014).

12. Ministry of Education of the Russian Federation. National project "Education" [Electronic resource]. - Access mode: <https://edu.gov.ru/national-project>

13. Sheldon K.M., Hilpert J.C. Motivation and Emotion 36 (4), 439-451 (2012).

14. Bogomaz S., Kozlova N., Atamanova I. Procedia - Social and Behavioral Sciences 214, 552-558 (2015).

15. Deyneka O.S., Khabibulin R.K. Modern Problems of Science and Education 1-1, 1525 (2015).

16. Ministry of Education of the Russian Federation. Federal project "Social lifts for everyone" [Electronic resource]. - Access mode: [https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc\\_lift/](https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc_lift/)

17. Ministry of Education of the Russian Federation. Federal project "Social Activity" [Electronic resource]. - Access mode: [https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc\\_activity/](https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc_activity/)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### Сведения об авторах:

**Чекалева Надежда Викторовна** (г. Омск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор научного центра Российской академии образования, зав. кафедрой педагогики, ФГБОУ ВО "Омский государственный педагогический университет", Омск, Россия, e-mail: [nchekaleva@yandex.ru](mailto:nchekaleva@yandex.ru)

**Широбокков Сергей Николаевич** (г. Омск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО "Омский государственный педагогический университет", e-mail: [sshirob@yahoo.com](mailto:sshirob@yahoo.com)

**Лоренц Вероника Викторовна** (г. Омск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО "Омский государственный педагогический университет", e-mail: [v.lorents@yandex.ru](mailto:v.lorents@yandex.ru)



УДК 378:004

## Разработка инструментария для оценки цифровых компетенций у студентов инженерных специальностей

### Development of a toolkit for assessing digital competencies of engineering students

**Карстина С.Г.**, Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, skarstina@mail.ru

**Karstina S.**, Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, skarstina@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.014

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

**Ключевые слова:** цифровые компетенции, цифровые технологии, образовательные ресурсы, образовательный процесс, инструменты оценки.

**Keywords:** digital competencies, digital technologies, educational resources, educational process, assessment tools.

**Аннотация.** В настоящей работе представлены результаты теоретико-методологического анализа факторов, влияющих на формирование у студентов инженерных специальностей цифровых компетенций, интерпретируемых как группа компетенций, связанных с умением работать с информацией в цифровой среде, функциональным использованием методов и инструментов для управления процессами, проектами, продуктами цифровой трансформации, решением сложных профессиональных задач. Актуальность данного исследования определяется современной образовательной парадигмой, являющейся основой реформирования образования, моделью в постановке проблем и их решении. Вместе с этим, в условиях современных трендов, цифровые компетенции следует рассматривать и как базовые в подготовке конкурентноспособных специалистов в области инженерии. С учетом этого, вопрос оценки цифровых навыков и компетенций обучающихся является фундаментальным для современной системы инженерного образования и рассматривается в настоящей работе через анализ различных инициатив, выдвигаемых странами Европейского Союза в оценке цифровых компетенций, и практических подходов к их развитию в условиях виртуальной инженерной образовательной среды. На основании проведенных исследований в работе предложен список основных элементов для системы оценивания цифровых компетенций студентов, что имеет важное практическое значение для более широкого использования потенциала цифровых технологий в образовании и обучении. Для адаптации результатов проведенного в работе теоретико-методологического анализа к условиям казахстанского образования в работе проведен опрос экспертов, преподавателей вузов и колледжей, обучающихся по инженерным специальностям в южном, северном и центрально-казахстанском регионах.

**Abstract.** This paper presents the results of theoretical and methodological analysis of factors influencing the formation of engineering students' digital competencies interpreted as a group of competencies related to the ability to work with information in digital environment, functional use of methods and tools for managing processes, projects, digital transformation products, and solving complex professional tasks. The relevance of this study is determined by the modern educational paradigm, which is the basis for education reform, a model in problem-setting and problem-solving. At the same time, in the context of current trends, digital competencies should also be considered as basic competencies in training competitive engineering professionals. With this in mind, the issue of assessing digital skills and competencies of students is fundamental to the modern system of engineering education and is considered in this paper through the analysis of various initiatives by the European Union countries in assessing digital competencies, and practical approaches to their development in a virtual engineering educational environment. Based on the research, the paper proposes a list of basic elements for the system of evaluating digital competences of students, which has important practical implications for wider use of the potential of digital technologies in education and training. In



*order to adapt the results of theoretical and methodological analysis to the context of the Kazakhstan education, a survey of experts, teachers of universities and colleges, students of engineering specialties in the southern, northern and central regions of Kazakhstan, was conducted.*

*Введение.* Современная образовательная парадигма неразрывно связана со всеми сферами экономической, социальной, культурной и политической жизни общества, новыми формами взаимодействия и коммуникации, является, среди прочего, результатом эволюции сознания, сетевой культуры, интернационализации знаний. Представляя собой совокупность предпосылок в определении подходов к построению образовательного процесса, современная образовательная парадигма является основой реформирования образования, моделью в постановке проблем и их решении. Так, например, в условиях глобальных цифровых трансформаций проблема подготовки конкурентно-способных специалистов в области инженерии должна решаться через формирование у выпускников таких важных конкурентных преимуществ, как способность сбора и анализа информации из различных источников, обработки больших массивов данных, формирования и применения междисциплинарных знаний, комбинированных технологических подходов в решении профессиональных задач («цифровые двойники», искусственный интеллект, Интернет вещей, виртуальное моделирование, квантовые и другие технологии, аддитивное производство и др.). В основе всех перечисленных преимуществ лежат цифровые компетенции, которые можно интерпретировать как группу компетенций, связанных с умением работать с информацией в цифровой среде, функциональным использованием методов и инструментов для управления процессами, проектами, продуктами цифровой трансформации, решением сложных профессиональных задач [1;2] и взаимодействием в цифровой среде, знанием основ цифровой безопасности и пониманием технических возможностей современных цифровых устройств и технологий. В соответствии с этим, оценка цифровых навыков и компетенций обучающихся представляет собой фундаментальный вопрос для современной образовательной системы.

*Методология исследования.* Целью настоящей работы являлся теоретико-методологический анализ факторов, влияющих на формирование у студентов инженерных специальностей цифровых компетенций и различных подходов, применяемых для их оценки. Для достижения поставленной цели в работе проведен анализ различных инициатив,

выдвигаемых странами Европейского Союза в оценке цифровых компетенций, необходимых для трудоустройства, развития личности и социальной интеграции. Вместе с тем в работе рассмотрены некоторые практические подходы к развитию цифровых компетенций в условиях виртуальной инженерной образовательной среды и их оцениванию. На основе сопоставительного анализа различных подходов в работе предложен список основных элементов для системы оценивания цифровых компетенций студентов, что имеет важное практическое значения для более широкого использования потенциала цифровых технологий в образовании и обучении, улучшения доступа к учебным ресурсам, решения проблемы спроса работодателей на цифровые навыки и компетенции выпускников. В целях адаптации результатов проведенного в работе теоретико-методологического анализа к условиям казахстанского образования в работе проведен опрос экспертов, преподавателей вузов и колледжей, студентов, обучающихся по инженерным специальностям в южном, северном и центрально-казахстанском регионах. Общее количество участников опроса – более 600 человек.

*Результаты исследования.* К настоящему времени разработаны и апробированы различные подходы к оценке цифровых компетенций, выдвинуты множественные инициативы. Так, например, для определения ключевых элементов цифровой компетентности и способов ее оценки Европейская комиссия разработала Рамки цифровой компетентности для граждан – DigComp (<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>). Данное руководство включает 30 учебных кейсов и 20 инструментов в областях «Образование и обучение», «Обучение в течение всей жизни и инклюзия» и «Занятость». В настоящее время многие государства-члены ЕС уже используют DigComp различными способами, в том числе как основу для разработки программ профессионального развития преподавателей и повышения их квалификации, оценки цифровой компетентности обучающихся. Кроме того, существует индекс цифровой экономики и общества (DESI) в масштабах ЕС, метод оценки профессионального развития преподавателей Marcocomunde Competencia Digital Docente 2.0 (Испания) [3] и другие. Разнообразие подходов и инициатив к вопросу оценки цифровых компетенций создают основу для более широкого

использования потенциала цифровых технологий в образовании и обучении, улучшения доступа к обучению на протяжении всей жизни и решения проблемы развития востребованных навыков и компетенций, необходимых для трудоустройства, развития личности и социальной интеграции.

Остановимся более подробно на факторах, влияющих на развитие цифровых компетенций у

студентов. На основе проведенного анализа литературных источников и результатов анкетирования их можно условно разделить на четыре группы: 1) основные тенденции, 2) условия обучения, 3) инструментарий, 4) преподавание, см. рисунок 1 [4].



Рисунок 1. – Факторы, влияющие на развитие цифровых компетенций у студентов

Первый фактор предполагает ориентацию образовательных программ на удовлетворение потребностей всех заинтересованных сторон, независимо от их местоположения, и реализацию образовательных программ через устойчивую доставку образовательного контента и безбарьерный доступ обучающихся к цифровым образовательным ресурсам. Это позволяет обучающимся развивать навыки независимого студента, прогрессировать и демонстрировать соответствующие результаты обучения. Второй фактор определяет важность цифровой инженерной образовательной среды и инновационных сценариев обучения, основанных на лучших международных практиках инженерного образования, например, CDIO, в использовании инновационных инженерных платформ и цифровых технологий. Цифровая образовательная среда позволяет создавать виртуальные инженерные лаборатории, использовать разнообразные визуальные

материалы, создавать цифровые модели. Третий фактор связан с выбором надежного инструментария для управления реализацией образовательной программы, оценке ее качества и достигнутых результатов. В этом вопросе по-прежнему актуальными остаются такие проблемы, как 1) установление оптимального баланса между теоретическим и практическим обучением, научными и прикладными исследованиями, 2) внедрение корпоративных проектов, которые позволили бы использовать различные гибридные формы обучения и управления обучением студенческих групп с участием преподавателей и производственных наставников, 3) межинституциональное партнерство и цифровое взаимодействие в подготовке инженерных кадров. Актуальность четвертого фактора обусловлена тем, что цифровая среда инженерного образования требует от преподавателей другой ментальности, новых форм работы с обучающимися, включая

конструктивную обратную связь, коллаборативное обучение, техническую поддержку, наблюдение и моделирование поведения, установок и эмоциональных реакций в условиях постоянного взаимодействия между когнитивными, поведенческими и средовыми влияниями [5;6], новых подходов к планированию учебных программ и выбору их дизайна, к созданию и применению открытых онлайн ресурсов, освоению новых платформ преподавания и обучения, к переосмыслению своей научной, социальной и образовательной роли, к разработке оценочных инструментов, которые позволили бы не только лучше измерить достигнутые обучающимися результаты, но и улучшить их обучение [7]. Все перечисленные факторы следует рассматривать как взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга, в совокупности обеспечивающие внедрение инноваций, создание и использование масштабируемых и безопасных цифровых продуктов, развитие у обучающихся востребованных компетенций, укрепление доверия и вовлечение в образовательный процесс всех заинтересованных лиц.

Рассмотрим реализацию перечисленных факторов в рамках программ обучения студентов по инженерным специальностям на примере инновационной образовательной инициативы International Virtual Engineering Student Teams (InVEST) (Международные виртуальные инженерные студенческие команды), в которой используется педагогическая модель Knowledge, Community, and Inquiry (KCI) (Знание, Сообщество и Познание) [8]. В основе данной инициативы лежит тенденция к повышению спроса на сотрудников, имеющих цифровые, межкультурные компетенции, социальные навыки, навыки работы в виртуальных командах, самоменеджмента, построения доверия, навыки эмоционального самоуправления [9], являющиеся в настоящее время пробелом в инженерном образовании. Учебный процесс для студентов организован посредством сочетания онлайн-ового, социального и совместного экспериментального обучения и синхронных видеовстреч. Работая над исследовательскими проектами, студенты могут улучшить свои знания и навыки, пройдя дополнительный модульный курс. Инициатива InVEST призвана гарантировать студентам быструю адаптацию в профессиональной среде, благодаря тому, что у них есть опыт работы в виртуальных командах и навыки инженерной работы. При организации такой работы преподаватель должен понимать, как структурировать команды для успешного

виртуального сотрудничества, уметь выявлять и устранять барьеры к эффективному взаимодействию всех членов виртуальных команд, применять различные стратегии для поддержания процесса на протяжении всего жизненного цикла проекта, оценивать вклад каждого члена команды в выполнение проекта и уровень его компетентности.

Очевидно, что успех выполняемого виртуального инженерного проекта во многом будет зависеть от цифровых компетенций обучающихся. Соответственно, преподавателю необходимо выбрать эффективный инструментарий для их оценки. В этой связи важно отметить, что определение цифровой компетенции как "способности применять знания и навыки в различных контекстах" постепенно расширяется в сторону объединения технических, когнитивных и социокультурных аспектов [10], что отражено в обновленной версии DigComp 2.1, где представлены пять областей компетенций: информация и грамотность в области данных, коммуникация и сотрудничество, создание цифрового контента, безопасность, решение проблем. В настоящее время ведется работа по переходу к новой версии DigComp 2.2.

В качестве примера другого подхода к определению цифровых компетенций можно рассмотреть версию Шведской комиссии по цифровизации, согласно которой цифровая компетентность включает знания о том, как искать информацию, общаться, взаимодействовать и производить в цифровом формате, навыки использования цифровых инструментов и услуг, понимание преобразований, связанных с цифровизацией общества, с ее возможностями и рисками, а также мотивацию к участию в развитии.

Исходя из этих примеров в качестве элементов системы оценивания цифровых компетенций студентов можно предложить оценку ответов на следующие вопросы: 1) какие цифровые технологии студент знает и как их применяет на практике, 2) как находит, создает и обменивается цифровыми ресурсами, 3) как и для чего применяет различные цифровые каналы коммуникации, 4) как оценивает пользу от применения цифровых технологий, 5) как использует различные технологии и цифровые инструменты для достижений своей цели, для улучшения своих знаний, 6) как оценивает влияние цифровизации на общество. Данный подход предполагает оценку конкретных действий и навыков студентов, способности выполнить определенную задачу [11]. Аналогичный подход рассмотрен в [12], где

авторы предлагают для оценки цифровых компетенций измерение следующих четырех категорий навыков: оперативные, формальные, информационные, стратегические. Другой подход с использованием онлайн-версии инструмента опроса GTCU ([http://gtcu.eilab.ca.](http://gtcu.eilab.ca)) [13], основан на том, что взаимодействие между компьютерными технологиями и пользователями можно разделить на четыре типа: технические взаимодействия (пользователи взаимодействуют с основными операционными функциями цифровых устройств), социальные взаимодействия (пользователи взаимодействуют друг с другом через цифровые устройства), информационные взаимодействия (пользователи взаимодействуют с информацией посредством цифровых устройств), вычислительные взаимодействия (пользователи взаимодействуют с данными с помощью цифровых устройств). Несмотря на определенную специфичность рассмотренных подходов к оценке цифровых компетенций, в каждом из них могут быть применены показатели шкалы Лайкерта, включающие «Важность использования», «Частоту использования» и «Уверенность использования». Оценка и анализ показателей шкалы Лайкерта имеет важное значение при подготовке студентов по инженерным специальностям, так как частое использование навыков в ситуациях, связанных с решением проблем или выполнением заданий, формирует у студента практический опыт, который позволяет в последующем вспомнить подходящее поведение и адаптироваться к новым проблемам. В результате, у студента появляется уверенность в использовании той или иной технологии, в выполнении той или иной функции, что оказывает положительное влияние на мотивацию к обучению и повышению компетентности. Уверенность в использовании и частота использования, сложенные вместе, определяют индекс компетентности (CI).

В качестве инструментов оценки цифровых компетенций также могут быть использованы

портфолио, наблюдения, интервью, самооценка и виртуальное тестирование, цифровой профиль эксперта. Все перечисленные инструменты позволяют оценивать, как процесс деятельности студента, так и полученный им результат. Для стандартизации процесса оценки могут быть использованы рейтинговые шкалы, позволяющие ранжировать учащихся по их способностям к самостоятельной работе, проявлению инициативы в работе, умению распределять ресурсы и управлять временем. При разработке тестов для оценки цифровых компетенций важно обратить внимание на цели использования результатов тестирования, определить модели поведения для каждой области тестирования, определить спецификацию теста с учетом определенных моделей поведения, разработать рекомендации по проведению, подсчету и интерпретации результатов теста.

*Заключение.* Проведенный в работе теоретико-методологический анализ факторов, влияющих на формирование у студентов цифровых компетенций, различных инициатив, выдвигаемых странами Европейского Союза по их оценке, практических подходов к развитию цифровых компетенций в условиях виртуальной инженерной образовательной среды, а также на основе результатов опроса различных групп респондентов (студенты, обучающиеся по инженерным специальностям, преподаватели вузов и колледжей, сотрудники компаний и предприятий в различных регионах Казахстана) в работе предложен список основных элементов для системы оценивания цифровых компетенций студентов, что имеет важное практическое значения для более широкого использования потенциала цифровых технологий в образовании и обучении, улучшения доступа к учебным ресурсам, решения проблемы спроса работодателей на цифровые навыки и компетенции выпускников.

### *Литература:*

1. Popov V., Klycheva N., Bolandova J., Asmankin E., Sukhov Ph. Environmental and digital competencies in the education of engineering specialists [Электронный ресурс] / V. Popov [и др.] // E3S Web of Conferences (ESMGT). – 2021. – № 296 (08019). – P. 1-6. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129608019>

2. Карстина С.Г., Маханов К.М., Коваленко О.Л. Влияние цифровых трансформаций на подготовку инженерных кадров / С.Г. Карстина [и др.] // Управление устойчивым развитием. – 2020. – № 5(30). – С. 94-99.

3. Jashari X., Fetaji B., Nussbaumer A., Guetl C. Devising a Prototype Model for Assessing Digital Competencies Based on the DigComp Proficiency Levels [Электронный ресурс] / X. Jashari [и др.] // In: Auer M.E., Centea D. (eds) Visions and Concepts for Education 4.0. ICBL 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing. – V.1314. Springer, Cham. – Режим доступа: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-67209-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-67209-6_1)

4. Karstina S.G. Educators Training in the Context of Socio-Economic and Technological Trends of Kazakhstan [Электронный ресурс] / S.G. Karstina // In book:

Educating Engineers for Future Industrial Revolutions. Under exclusive license to Springer Nature Switzerland AG 2021 M.E. Auer and T. Rüttmann (Eds.): ICL 2020. – 2021. – AISC 1329. – P.68-75. – Режим доступа: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9_7)

5. Mora N., Caballé S., Daradoumis Th. Providing a Multi-fold Assessment Framework to Virtualized Collaborative Learning in Support for Engineering Education / N.Mora [и др.] // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2016. – V.11. – Is.7. – P.41-51.

6. George T.P., De Cristofaro C., M. Rosser-Majors. Virtual Collaboration in Academia / T.P. George [и др.] // Creative Nursing. – 2020. – V. – Is.3. – P. 205-209.

7. Dias-Trindade S., Moreira J.A., Ferreira A.G. Assessment of university teachers on their digital competences / S.Dias-Trindade [и др.] // Assessment of university teachers / QWERTY. – 2020. – № 1(15). – P. 50-69. DOI: 10.30557/QW000025.

8. Ndubuisi A., Khan R., Marzi E., Edun O. InVEST: Integrating Virtual Collaboration and Intercultural Competencies in Engineering Education / A. Ndubuisi [и др.] // International Conference on Technology and Entrepreneurship (ICTE). – 2020. DOI: 10.1109/ICTE47868.2020.9215541.

9. Tramontano C., Grant Ch., Clarke C. Development and validation of the e-Work Self-Efficacy Scale to assess digital competencies in remote working [Электронный ресурс] / C. Tramontano [и др.] // Computers in Human Behavior Reports. – 2021. – № 4. – P. 1-10. – Режим

доступа: [journal homepage: www.sciencedirect.com/journal/computers-in-human-behavior-reports](http://journal.homepage.www.sciencedirect.com/journal/computers-in-human-behavior-reports)

10. Awwadah K., van Oostveen R., Barber W., Blayone T.J.B., Childs E. Exploring the Digital Competency Profiler: Operationalizing the General Technology Competency and Use (GTCU) Framework [Электронный ресурс] / K. Awwadah [и др.] // Conference Paper. – 2018. – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/323994818\\_Exploring\\_the\\_Digital\\_Competency\\_Profiler\\_DCP\\_A\\_group-based\\_digital\\_competency\\_and\\_use\\_assessment\\_tool](https://www.researchgate.net/publication/323994818_Exploring_the_Digital_Competency_Profiler_DCP_A_group-based_digital_competency_and_use_assessment_tool)

11. Godhe A.-L., Magnusson P., Sofkova Hashemi S. Adequate Digital Competence: Exploring Revisions in the Swedish National Curriculum / A.-L. Godhe [и др.] // Educare. – 2020. – № 2. – P. 74-91. DOI: 10.24834/educare.2020.2.4.

12. Kantosalo A., Ilomäki L., Lakkala M. What should be assessed when assessing digital competences? [Электронный ресурс] / A. Kantosalo [и др.] // In Linked portal. Brussels: European Schoolnet. – 2011. – Режим доступа: <http://linked.eun.org/web/guest/in-depth11>

13. Van Oostveen R., Barber W., Childs E., DiGiuseppe M., Colquhoun K. Exploring the Fully Online Learning Community Model: Comparing Digital Technology Competence and Observed Performance on PBL Tasks/ R. van Oostveen [и др.] // In: Herzog M., Kubincová Z., Han P., Temperini M. (eds) Advances in Web-Based Learning – ICWL 2019. ICWL 2019. Lecture Notes in Computer Science. – 2019. – V. 11841. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-35758-0\\_36](https://doi.org/10.1007/978-3-030-35758-0_36)

### References:

1. Popov V., Klycheva N., Bolandova J., Asmankin E., Sukhov Ph. Environmental and digital competencies in the education of engineering specialists [Electronic resource] / V. Popov [and others] // E3S Web of Conferences (ESMG). – 2021. – № 296 (08019). – R. 1-6. – Access mode: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129608019>

2. Karstina S.G., Makhanov K.M., Kovalenko O.L. The influence of digital transformations on the training of engineering personnel / S.G. Karstina [et al.] // Sustainable Development Management. – 2020. – № 5(30). – S. 94-99.

3. Jashari X., Fetaji B., Nussbaumer A., Guetl C. Devising a Prototype Model for Assessing Digital Competencies Based on the DigComp Proficiency Levels [Electronic resource] / X. Jashari [et al.] // In: Auer ME, Centea D. (eds) Visions and Concepts for Education 4.0. ICBL 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing. – V.1314. Springer, Cham. – Access mode: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-67209-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-67209-6_1)

4. Karstina S.G. Educators Training in the Context of Socio-Economic and Technological Trends of Kazakhstan [Electronic resource] / S.G. Karstina // In book: Educating Engineers for Future Industrial Revolutions. Under exclusive license to Springer Nature Switzerland AG 2021 M.E. Auer and T. Rüttmann (Eds.): ICL 2020. – 2021. – AISC 1329. – P.68-75. – Access mode: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9_7)

5. Mora N., Caballé S., Daradoumis Th. Providing a Multi-fold Assessment Framework to Virtualized

Collaborative Learning in Support for Engineering Education / N. Mora [et al.] // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2016. – V.11. – Is.7. – P.41-51.

6. George T. P., De Cristofaro C., M. Rosser-Majors. Virtual Collaboration in Academia / T.P. George [et al.] // Creative Nursing. – 2020. – V. – Is.3. – P. 205-209.

7. Dias-Trindade S., Moreira J.A., Ferreira A.G. Assessment of university teachers on their digital competences / S. Dias-Trindade [and others] // Assessment of university teachers / QWERTY. – 2020. – № 1(15). – P. 50-69. DOI: 10.30557/QW000025.

8. Ndubuisi A., Khan R., Marzi E., Edun O. InVEST: Integrating Virtual Collaboration and Intercultural Competencies in Engineering Education / A. Ndubuisi [et al.] // International Conference on Technology and Entrepreneurship (ICTE). – 2020. DOI: 10.1109/ICTE47868.2020.9215541.

9. Tramontano C., Grant Ch., Clarke C. Development and validation of the e-Work Self-Efficacy Scale to assess digital competencies in remote working [Electronic resource] / C. Tramontano [and others] // Computers in Human Behavior Reports. – 2021. – № 4. – P. 1-10. – Access mode: [journal homepage: www.sciencedirect.com/journal/computers-in-human-behavior-reports](http://journal.homepage.www.sciencedirect.com/journal/computers-in-human-behavior-reports)

10. Awwadah K., van Oostveen R., Barber W., Blayone TJB, Childs E. Exploring the Digital Competency Profiler: Operationalizing the General Technology

Competency and Use (GTCU) Framework [Electronic resource] / K. Awwadah [et al. ] // Conference Paper. - 2018. - Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/323994818\\_Exploring\\_the\\_Digital\\_Compety\\_Profiler\\_DCP\\_A\\_group-based\\_digital\\_competency\\_and\\_use\\_assesment\\_tool](https://www.researchgate.net/publication/323994818_Exploring_the_Digital_Compety_Profiler_DCP_A_group-based_digital_competency_and_use_assesment_tool)

11. Godhe A.-L., Magnusson P., Sofkova Hashemi S. Adequate Digital Competence: Exploring Revisions in the Swedish National Curriculum / A.-L. Godhe [et al.] // Educare. - 2020. - № 2. - P. 74-91. DOI: 10.24834 / educare.2020.2.4.

12. Kantosalo A., Ilomäki L., Lakkala M. What should be assessed when assessing digital competences?

[Electronic resource] / A.Kantosalo [and others] // In Linked portal. Brussels: European Schoolnet. - 2011. - Access mode: <http://linked.eun.org/web/guest/in-depth11>

13. Van Oostveen R., Barber W., Childs E., DiGiuseppe M., Colquhoun K. Exploring the Fully Online Learning Community Model: Comparing Digital Technology Competence and Observed Performance on PBL Tasks / R. van Oostveen [et al.] // In: Herzog M., Kubincová Z., Han P., Temperini M. (eds) Advances in Web-Based Learning - ICWL 2019. ICWL 2019. Lecture Notes in Computer Science. - 2019. - V. 11841. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-35758-0\\_36](https://doi.org/10.1007/978-3-030-35758-0_36)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

***Сведения об авторе:***

***Карстина Светлана Геннадьевна*** (г. Караганда, Казахстан), доктор физико-математических наук, доцент, профессор кафедры физики и нанотехнологий, Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, e-mail: [skarstina@mail.ru](mailto:skarstina@mail.ru)



УДК 378.147.88

## Формирование исследовательских компетенций у обучающихся в курсе физики. Манипулятивная и диалогическая стратегии

### Formation of research competencies among students in the course of physics. Manipulative and dialogic strategies

**Антифеева Е.Л.**, Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, *antifeeva-spb@yandex.ru*

**Antifeeva E.**, Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky, *antifeeva-spb@yandex.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.015

**Ключевые слова:** образовательный стандарт, профессиональная подготовка, подходы в образовании, проектирование учебного процесса, исследовательские компетенции, методология исследовательской деятельности.

**Keywords:** educational standard, professional training, approaches in education, design of the educational process, research competencies, methodology of research activity.

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы проектирования учебного процесса, с учетом наиболее оптимальных для достижения образовательных задач подходов, необходимости формирования профессиональных компетенций и профессиональной культуры при подготовке специалистов в области машиностроения, физико-технических наук и технологий, авиационной и ракетно-космической техники. Определяется возможность организации учебного процесса как некоторых этапов, на каждом из которых должна решаться определенная образовательная задача. Обосновывается необходимость пересмотра и внедрения новых форм взаимодействия участников образовательного процесса. Рассмотрены возможности курса физики и обоснована целесообразность использования манипулятивной стратегии для формирования исследовательских компетенций у обучающихся вузов. Материал представленный в статье является обобщением опыта преподавания физики в Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского. Статья предназначена для преподавателей физики вузов.

**Abstract.** The article deals with the issues of designing the educational process, taking into account the most optimal approaches for achieving educational objectives, the need for the formation of professional competencies and professional culture in the training of specialists in the field of mechanical engineering, physical and technical sciences and technologies, aviation and rocket and space technology. The possibility of organizing the educational process as some stages is determined, at each of which a certain educational task must be solved. The necessity of revision and introduction of new forms of interaction of participants in the educational process is substantiated. The possibilities of the physics course are considered and the expediency of using a manipulative strategy for the formation of research competencies among university students is substantiated. The material presented in the article is a generalization of the experience of teaching physics at the Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky. The article is intended for university physics teachers.

**Введение.** Важным компонентом обучения в вузе является формирование профессиональной культуры будущего специалиста. Стоит отметить, что процесс формирования профессиональной культуры – это не спонтанный, краткосрочный проект, это целый комплекс различных видов деятельности преподавателя, начиная с отбора содержания дисциплины, определения глубины погружения в это содержание (необходимого объема учебной информации), выбора вида

учебной деятельности в рамках которого будет происходить изучение учебного материала, организации исследовательской деятельности, и что не маловажно – определение характера взаимодействия между преподавателем и обучающимся [1]. Под характером взаимодействия, в данном случае, подразумеваются условия, которые должны стать оптимальными для достижения основной образовательной цели – формирования

профессиональных компетенций выпускников вузов.

Главная задача современного преподавателя – спланировать и организовать образовательный процесс таким образом, чтобы для достижения цели все участники образовательного процесса шли по наиболее оптимальному и рациональному пути. Определять тактику и стратегию образовательного процесса необходимо с учетом уровня требований к результату, личностных особенностей обучающихся, и особенностей учебной группы в целом (в нашем случае, учебная группа – это не только коллектив обучающихся, которые владеют некоторыми, подчас стихийно формируемыми, технологиями учения, но и направление их подготовки, а также уровень мотивации обучающихся данной группы) [2].

Цель статьи – проанализировать и выбрать возможные форматы взаимодействия преподавателя и обучающегося, которые будут оптимальными для формирования исследовательских компетенций у обучающихся в рамках преподавания физики в вузе.

*Материалы и методы.* Основными методами, использованными в статье, являются теоретический анализ научных и методических источников по теме исследования, а также их синтез и обобщение. Информационной основой данной статьи стал анализ результатов педагогического эксперимента, проводимого на базе Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского, отраженный в научных публикациях по данной тематике.

Обязательной частью образовательного процесса в вузе является самостоятельная работа обучающихся, а также различные виды практик, объем которых в соответствии с ФГОС ВО увеличивается по отношению к объему аудиторных занятий. И соответственно, перед преподавателем встает новая задача – сделать учебный процесс не только продуктивным, с точки зрения достижения поставленной задачи, но и практикоориентированным, т.е. показывающим прикладной характер изучаемой дисциплины, и все это в условиях относительно небольшого количества аудиторных часов. Таким образом появляется необходимость переработки учебного материала, определение той ее части, которую можно будет вывести за рамки аудиторной нагрузки и перевести в разряд самостоятельной работы обучающихся. И снова, перед преподавателем встает задача разработки не просто учебных материалов, а материалов, позволяющих учитывать возможный объем выполнения задания в рамках самостоятельной

работы обучающихся, попытаться предупредить ошибки, которые могут возникнуть при их выполнении, предусмотреть возможный анализ ошибок, которые могут быть допущены обучающимися при выполнении этих заданий, и что не мало важно – сделать эти задания разнообразными и позволяющими рассматривать изучаемый материал с различных точек зрения [3].

В системе современного высшего образования преподаватель, подчас, выступает в роли руководителя некоторого проекта, в котором его взаимодействие с обучающимися переходит на качественно новый уровень. Найдя баланс между различными видами учебной деятельности, преподаватель должен учесть все возможные риски, особенности данного коллектива обучающихся, а также правильно организовать взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Выбирая оптимальный формат взаимодействия с обучающимися в рамках не только самой преподаваемой дисциплины, но и в рамках каждой изучаемой темы, необходимо учебный процесс разбить как некоторые этапы, на каждом из которых должна решаться определенная образовательная задача. Стоит отметить, что в процессе обучения, как и в любом другом социальном процессе, важнейшую роль играет мотивация.

Осознание цели, не абстрактной, а конкретной, определяющей последующий путь (в нашем случае процесс обучения в вузе) должно стать первичным этапом при изучении любой дисциплины и теории.

Обозначение пути достижения цели, интеллектуальных средств с помощью которых эта образовательная цель должна быть достигнута, а также перспектива применения конкретного знания должны определить содержание второго этапа.

Определение формата взаимодействия преподавателя и обучающихся должно определить оптимальный способ движения по выбранному пути, и роль каждого из участников образовательного процесса.

И конечно, анализ планируемых и реально достигнутых результатов должен явиться заключительным этапом, позволяющим оценить прикладной характер полученных знаний и сформированных компетенций.

Когда мы говорим о формировании компетенций, и вместе с тем о формировании профессиональной культуры, мы невольно говорим о дисциплинах, которые являются в рамках конкретной образовательной программы



профессионально ориентированными, так называемые дисциплины профессионального цикла, изучение которых редко начинается в первом-втором семестре. Процесс формирования профессиональных компетенций и профессиональной культуры, как уже отмечалось, нельзя начать и закончить спонтанно. Это должен быть непрерывный процесс, который должен начаться с первых дней обучения в вузе, а закончиться с окончанием данной ступени (уровня) образования – получением обучающимися документа об образовании.

Стоит отметить, что сами мотивы обучающихся по мере погружения их в процесс обучения значительно меняются. Если на начальных курсах в качестве мотивации выступает оценка за аттестацию, то на старших курсах – возникает интерес к самому процессу обучения (в случае правильной организации учебного процесса), а также к своей будущей профессии (введение в образовательный процесс различных практик, а также специальных дисциплин, отвечающих за формирование профессиональных компетенций). Совершенно очевидно, что если первичную мотивацию (промежуточную аттестацию на младших курсах) расширить и показать обучающимся потенциал конкретного учебного предмета как базового для изучения специальных дисциплин, то это поможет решить задачу не только мотивации, но и формирования профессиональных компетенций и профессиональной культуры [4;5].

*Результаты.* В самом начале обучения в вузе по программам инженерной направленности, дисциплиной, изучаемой в рамках естественнонаучного цикла напрямую связанной с формированием профессиональных компетенций, является физика.

Особенностью изучения физики, как дисциплины естественнонаучного цикла, является то, что формирование компетенций происходит в рамках не только лекционных и практических, а также лабораторных занятий, учебного проектирования и т.п. Таким образом, само содержание дисциплины и различные виды учебной деятельности помогают показать прикладной характер физики, и перспективность развития не только научных теорий, но и широкого спектра современных технологий.

Мотивацию обучения, в данном случае можно формировать путем организации самого процесса обучения как совокупности исследовательских задач, каждой из которых будут присущи этапы научного исследования - от постановки проблемы, до апробации полученных результатов. Таким образом, при решении

широкого спектра исследовательских задач, у обучающихся будут формироваться профессиональные (исследовательские) компетенции, присущие достаточно широкому спектру специальностей.

Определение цели любой учебной работы в рамках освоения конкретной учебной дисциплины (которая должна соотноситься с целями подготовки специалиста) должно стать первым шагом в разработке ориентировочных основ действий (ООД). В зависимости от того, формированию каких компетенций должна способствовать данная учебная работа (задача), мы должны определить какую группу ООД необходимо выбрать: «готовые» ООД (формируемые преподавателем) или «самостоятельные» (формируемые самостоятельно учащимся при решении учебной задачи). Стоит отметить, что для формирования исследовательских компетенций предпочтительнее «самостоятельные» ООД. В этом случае обучающийся, применительно к обучению физике, может (должен) при решении каждой конкретной задачи выделить основные точки теории, воспользоваться предложенным методом для решения этой задачи, и что более важно может (должен) сам выбрать этот метод. В случае полной самостоятельности при решении всех этапов, и нахождении оптимального, дающего наиболее полное и правильное решение, подтвержденное не только теоретическими расчетами, но и практической проверкой, мы можем говорить о высшей форме сформированности исследовательских компетенций – проявлении творческого подхода при решении исследовательских задач [6].

Важным аспектом решения исследовательских задач в курсе физики является формат и характер взаимодействия преподавателя и обучающихся.

С учетом того, что в рамках практической и экспериментальной (исследовательской) работы взаимодействие преподавателя и сотрудников лаборатории с обучающимися является чуть-ли не единственным способом приобретения опыта профессионального исследователя, это накладывает определенные требования к характеру этого взаимодействия.

Выбрав манипулятивный характер взаимодействия, преподаватель может активно вмешиваться в процесс формирования исследовательских компетенций в рамках сложной, многоэтапной работы. Изменение условий и последовательности выполнения, а также содержания каждого этапа работы, возможно в случае, если прохождение каждого,

или цель каждого из этапов, не является конечной целью всего учебного процесса.

Манипулятивный характер взаимодействия нельзя ассоциировать с явным указанием направления движения и предложением методики решения той или иной задачи. Особенность манипуляции в обращении внимания обучающегося на возможность решения той или иной задачи разными путями. Совершенно очевидно, что путей решения задачи – несколько, правильный ответ – один. В зависимости от выбранного пути формируются те или иные компетенции. Повторение одного и того же пути при решении различных задач, не даст полноты сформированных компетенций. В данном случае лучше решить одну и ту же задачу разными способами, чем решить несколько задач одним и, тем же способом. Выбрав разные подходы к решению конкретной задачи, и показав их обучающимся в готовом виде, мы сможем достигнуть цели – формирования устойчивого навыка решения определенных задач. Если посмотреть на цель обучения шире, то для формирования исследовательских компетенций – мы должны «обозначить» основные возможные пути решения задачи и предоставить обучающемуся не выбрать один из предложенных, а предложить свой вариант решения, т.е. найти альтернативный путь решения [7].

Стоит отметить, что для формирования исследовательских компетенций недостаточно умения только теоретического решения задач. Более широкой задачей должно стать формирование не только исследовательских компетенций, но и профессиональной культуры исследователя. Основываясь на деятельностном подходе, говорить о том, что у обучающегося необходимо сформировать профессиональную культуру исследователя, это значит необходимо, что бы в процессе обучения у него сформировались профессиональные мышление, компетентность и мастерство. Таким образом, перед преподавателем стоит комплексная задача, решение которой требует успешной реализации различных видов учебной деятельности.

Применительно к обучению физике – задача, предложенная для решения обучающимся должна иметь не только теоретическое, но и экспериментальное решение, с последующим определением допустимых условий эксперимента, границ применимости теории, расчетом некоторых физических констант, которые могут быть определены в рамках многократного повторения эксперимента при изменении некоторых параметров [8].

Примером такой достаточно несложной задачи может быть определение условия равновесия тела, находящегося на наклонной плоскости.

Решение этой задачи, как правило, бывает аналитическим, используя второй закон Ньютона, определение уравнения, проекции сил на координатные оси и т.д. Сформулировав требования к решению задачи чуть иначе, можно подтолкнуть обучающихся к нахождению коэффициента трения через векторную диаграмму сил. Очевидно, что в данном случае требуется графическое представление всех действующих сил, с учетом масштаба и известных констант. Изменяя условия задачи в процессе ее решения (манипулируя), можно определить некие граничные условия нахождения тела на наклонной поверхности. Задача, которая требовала простого однозначного решения стала исследовательской, с точки зрения определения граничных условий. Манипулируя формулировками задачи «определите условия равновесия» или «начертите векторную диаграмму сил, действующих на тело» можно определить возможные подходы к решению задачи.

Таким образом, предлагая обучающимся различные ориентировочные основы действий, мы предлагаем им различные пути решения задачи. Изменяя и дополняя условия, мы можем использовать и готовые и самостоятельные ориентировочные основы действий.

Также, при работе с учебной группой, может использоваться псевдидиалогический характер взаимодействия. Основной формой взаимодействия, в этом случае, является групповое обсуждение задачи. В процесс поиска наиболее рационального решения задачи должны быть вовлечены все обучающиеся, и оценка выбранного пути решения задачи также должна быть произведена всей учебной группой. В данном случае, уровень знаний обучающихся не принципиален, т.к. преподаватель все равно выступает в роли модератора, и удерживает процесс обсуждения под контролем, при помощи наводящих вопросов и уточнений. Положительной чертой псевдидиалогической стратегии является то, что в обсуждении задействованы абсолютно все участники данного образовательного процесса, что значительно повышает его эффективность.

Псевдидиалогическая стратегия показала свое преимущество при выполнении расчетно-графических работ, когда все обучающиеся выполняют однотипную задачу, но с разными начальными условиями.

Примером такого задания может служить задача на определение момента инерции, а также характеристик движения (законов изменения угловой скорости  $\omega(t)$ , углового ускорения  $\varepsilon(t)$ , момента импульса  $L(t)$ , момента силы  $M(t)$  и изменения кинетической энергии  $W_k(t)$ ) различных тел по заданным параметрам тела (масса, геометрические размеры) и по заданному закону движения тела  $\varphi(t)$ . Выполнение таких заданий можно перенести в разряд самостоятельной работы обучающихся (расчетно-графические работы), с использованием методического или учебного пособия.

В дальнейшем, в рамках лабораторного практикума обучающиеся смогут оценить достоверность полученных теоретических результатов, и сравнить их с практическими, полученными в условиях лаборатории. Результаты (обобщение, дополнение и анализ результатов) теоретической и лабораторной работы могут быть представлены обучающимися как научное исследование [9].

Переход к исследовательским заданиям может означать переход к новой стратегии и характеру взаимоотношений участников образовательного процесса – диалогической стратегии сотрудничества, в котором право на ошибку имеют как обучающиеся, так и преподаватель, отсутствует оценочное восприятие, а обучающиеся имеют соответствующую подготовку в рассматриваемой области знаний. При постановке исследовательского задания цель и пути ее достижения определяются коллективно, а поиск решения предполагает совместные усилия преподавателя и обучающихся. В рамках таких исследований могут решаться как профессионально-ориентированные, так и профессиональные задачи. Особенность этих задач – возможная непредсказуемость результата, ввиду недостаточности некоторой информации, а также то, что решение этих задачи обязательно требует определения ограничений и границ применимости применяемой теории. Т.е. решение профессиональных и профессионально-ориентированных задач, может стать определяющим при формировании профессиональных, в частности исследовательских, компетенций [10].

Определяя стратегию сотрудничества, которая будет применяться на том или ином этапе обучения, преподавателю необходимо ориентироваться на поставленную образовательную задачу, возможности конкретной учебной дисциплины, и перспективность перехода стратегии от манипулятивной к диалогической.

Важной составляющей не только диалогической, но и любой другой стратегии сотрудничества является интеллектуальная составляющая профессиональной культуры преподавателя, транслятором которой по отношению к обучающимся он выступает. Развитие этой составляющей профессиональной культуры и формирование профессиональных (исследовательских) компетенций у обучающихся – сложный процесс преобразования содержания учебной дисциплины, происходящий преимущественно, в рамках исследовательской работы.

*Заключение.* Применение различных стратегий взаимодействия в преподавании непосредственно физики, позволяет преподавателю не только строить диалог с обучающимися, манипулировать самим процессом обучения, но и может выступать в качестве дополнительного средства формирования исследовательских компетенций и профессиональной культуры обучающихся. Эффективность применения данных стратегий в курсе физике, была подтверждена результатами педагогического эксперимента, в рамках которого был разработан и внедрен в образовательный процесс целый ряд исследовательских заданий, выполнение которых предполагало применение рассмотренных в статье стратегий взаимодействия. В отличие от манипуляционной, диалогическая стратегия сотрудничества, как правило, становится возможной при выполнении участниками образовательного процесса совместной научно-исследовательской работы.

Любая из рассмотренных выше стратегий взаимодействия, может стать эффективной только при заинтересованном отношении к этому взаимодействию со стороны преподавателя, а развитие этих взаимоотношений будет во многом определяться мотивацией и заинтересованностью обучающихся в этом взаимодействии.

#### *Литература:*

1. Жуков В.А. Инженерная педагогика. Проблемы, опыт, предложения: учебно-методическое пособие для организаторов образовательного процесса и преподавателей высших учебных заведений

технического профиля / В.А. Жуков // Федеральное агентство по образованию; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. - Санкт-Петербург, 2008.

2. Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В., Калманова Ц.А. Особенности построения образовательного процесса в современном инновационном университете / Л.Ц. Кагермазова, З.В. Масаева, Ц.А. Калманова // Современные технологии в образовании. - 2020. - № 20. - С. 90-96.

3. Снегурова В.И. Направления совершенствования методического обеспечения самостоятельной работы студентов при реализации ФГОС ВПО / В.И. Снегурова // Вестник Новгородского государственного университета. - 2012. - № 70. - С. 49.

4. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Н.В. Бордовская; под ред. Н.В. Бордовской. - М.: КНОРУС, 2010.

5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. - СПб.: Евразия, 1999.

6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н.Ф. Талызина. - М.: Издательство Московского университета, 1984.

7. Кагермазова Л.Ц. Манипулятивная и конвенциональная стратегии смыслотехнического воздействия в учебном процессе / Л.Ц. Кагермазова //

Российский психологический журнал. - 2008. - Т. 5. - № 4. - С. 86-89.

8. Антифеева Е.Л., Петрова Д.Г. Эксперимент, теория и практика в обучении физике: сборник статей / Е.Л. Антифеева, Д.Г. Петрова // Современное образование: содержание, технологии, качество / Материалы XXVII Международной научно-методической конференции (21 апреля 2021 г.). – Санкт-Петербург: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2021. - Т. 1. - С. 38-39.

9. Алтухов А.И., Калинин В.Н., Ковнацкий В.К. Экспертный метод оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся при выполнении лабораторного практикума по физике / А.И. Алтухов, В.Н. Калинин, В.К. Ковнацкий // Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского. - 2017. - № 659. - С. 179-183.

10. Антифеева Е.Л. Формирование исследовательских компетенций обучающихся посредством решения экспериментальных задач по физике / Е.Л. Антифеева // Мир науки, культуры, образования. - 2021. - № 4(89). - С. 170-171.

#### References:

1. Zhukov V.A. Engineering pedagogy. Problems, experience, suggestions: a teaching aid for organizers of the educational process and teachers of higher educational institutions of a technical profile / V.A. Zhukov // Federal Agency for Education; St. Petersburg State Polytechnic University. - St. Petersburg, 2008.

2. Kagermazova L.Ts., Masaeva Z.V., Kalmanova Ts.A. Features of the construction of the educational process in a modern innovative university / L.Ts. Kagermazova, Z.V. Masaeva, Ts. A. Kalmanova // Modern technologies in education. - 2020. - № 20. - P. 90-96.

3. Snegurova V.I. Directions of improving the methodological support of independent work of students in the implementation of FGOS HPE / V.I. Snegurova // Bulletin of the Novgorod State University. - 2012. - № 70. - P. 49.

4. Bordovskaya N.V. Modern educational technologies: textbook / N.V. Bordovskaya; ed. N.V. Bordovskaya. - M.: KNORUS, 2010.

5. Maslow A. Motivation and personality / A. Maslow. - SPb.: Eurasia, 1999.

6. Talyzina N.F. Management of the process of assimilation of knowledge (psychological foundations) /

N.F. Talyzina. - M.: Publishing house of Moscow University, 1984.

7. Kagermazova L.Ts. Manipulative and conventional strategies of semantic and technical influence in the educational process / L.Ts. Kagermazova // Russian psychological journal. - 2008. - Т. 5. - № 4. - S. 86-89.

8. Antifeeva E.L., Petrova D.G. Experiment, theory and practice in teaching physics: collection of articles / E.L. Antifeeva, D.G. Petrova // Modern education: content, technology, quality / Materials of the XXVII International Scientific and Methodological Conference (April 21, 2021). - St. Petersburg: SPbGETU "LETI", 2021. - Т. 1. - P. 38-39.

9. Altukhov A.I., Kalinin V.N., Kovnatsky V.K. An expert method for assessing the level of formation of professional competencies of students when performing a laboratory workshop in physics / A.I. Altukhov, V.N. Kalinin, V.K. Kovnatsky // Proceedings of the A.F. Mozhaisky. - 2017. - № 659. - S. 179-183.

10. Antifeeva E.L. Formation of research competencies of students by solving experimental problems in physics / E.L. Antifeeva // World of science, culture, education. - 2021. - № 4(89). - S. 170-171.

13.00.08 –Теория и методика профессионального образования

#### Сведения об авторе:

**Антифеева Елизавета Львовна** (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физики, ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского», e-mail: antifeeva-spb@yandex.ru

УДК 658.562.012.07:665.6

## Потенциал дисциплины «Коммерциализация интеллектуальной собственности» в подготовке инженеров будущего

### The potential of the discipline «Commercialization of intellectual property» in the training of engineers of the future

**Авилова В.В.**, Казанский национальный исследовательский технологический университет, [avilovavv@mail.ru](mailto:avilovavv@mail.ru)

**Avilova V.**, Kazan National Research Technological University, [avilovavv@mail.ru](mailto:avilovavv@mail.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.016

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

**Ключевые слова:** коммерциализация интеллектуальной собственности, индустрия 4.0, жизненный цикл инноваций, инновационное развитие промышленности, инженерная деятельность будущих промышленных укладов, оборот интеллектуальной собственности, служебные результаты интеллектуальной деятельности, система управления интеллектуальной собственностью в ВУЗе.

**Keywords:** commercialization of intellectual property, industry 4.0, life cycle of innovations, innovative development of industry, engineering activities of future industrial structures, turnover of intellectual property, service results of intellectual activity, intellectual property management system in the university.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью подготовки в высшей школе инженеров, адаптированных к глобальному ускорению и нарастанию масштабов внедрения инноваций, каждая из которых начинается с создания интеллектуальной собственности. Перед российской высшей школой стоит задача подготовки инженерных кадров, способных реализовать все этапы жизненного цикла инноваций — от генерации идей и их патентной защиты до коммерциализации интеллектуальной собственности и внедрения ее в производство. Эти компетенции стали особенно востребованными при реализации государством курса на интеллектуальное импортозамещение, снижение технологической зависимости от зарубежных компаний и необходимости увеличения доли внедрения в производство отечественных разработок. Эти задачи становятся реализуемыми при формировании в высшей школе действенной и комплексной системы управления интеллектуальной собственностью.

Автор доказывает необходимость создания такой системы и обосновывает предложения по ее структуре и оценке эффективности на основе анализа опыта зарубежных университетов с применением причинно – следственных, системно – структурных, общенаучных, сравнительных методов и компаративного анализа. Автором сформулирована методика оценки эффективности внедрения системы коммерциализации интеллектуальной собственности в высшей школе. Раскрыта сущность влияния теоретического изучения дисциплины и ее практического применения на активизацию инновационной деятельности в стране. Показана значимость формирования патентного портфеля интеллектуальной собственности в высшей школе для повышения информированности отечественных предприятий о существующих перспективных проектах. Статья предназначена для работников высшей школы, исследователей, представителей промышленных предприятий и региональных органов власти.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to train engineers at a higher school, adapted to the global acceleration and increasing scale of the introduction of innovations, each of which begins with the creation of intellectual property. The Russian higher school is faced with the task of training engineering personnel capable of implementing all stages of the innovation life cycle – from the generation of ideas and their patent protection to the commercialization of intellectual property and its introduction into production. These competencies have become especially in demand when the government implements a policy of intellectual import substitution, a decrease in technological dependence on foreign companies and the need to increase the share of domestic developments in

*production. These tasks become realizable during the formation of an effective and comprehensive intellectual property management system in higher education.*

*The purpose of the article is to substantiate the need to create such a system, develop proposals for its structure and evaluate its effectiveness based on an analysis of the experience of foreign universities using causal, systemic and structural, general scientific, comparative methods and comparative analysis of teaching the discipline "Commercialization of intellectual property" in Russia with foreign experience. The author has formulated a methodology for assessing the effectiveness of the implementation of the intellectual property commercialization system in higher education. The essence of the influence of the theoretical study of the discipline and its practical application on the activation of innovative activity in the country is revealed. The importance of the formation of a patent portfolio of intellectual property in higher education is shown to increase the awareness of domestic enterprises about existing promising projects. The article is intended for employees of higher education, researchers, representatives of industrial enterprises and regional authorities.*

*Введение.* Формирование экономики знаний зависит от того, насколько развит интеллектуальный потенциал общества, важной составной частью которого является способность создавать отечественные интеллектуальные продукты [1]. Инженерное образование, обеспечивающее опережающее развитие компетенций относительно уже реализуемых промышленных инноваций и закладывающее платформу для их дальнейшего совершенствования, наряду с технической компонентой требует знаний будущих инженеров относительно сущности, видов, способов защиты интеллектуальной собственности, способов ее оценки и коммерциализации. Для того, чтобы выпускник ориентировался в актуальной тематике профильных разработок, в ходе образовательного процесса целесообразно обучить его навыкам передовых методов работы с интеллектуальной собственностью в условиях цифровизации, часть которых слабо известно даже профессионалам. В их число входят: мониторинг патентного ландшафта с применением искусственного интеллекта, использование международных баз данных, цифровых инструментов Роспатента, профильной цифровой платформы Республики Татарстан. Навыки использования перечисленных передовых инструментов способны ускорить получение результатов по выбору востребованных направлений развития интеллектуальной собственности.

Стимулирование инновационной деятельности инженера начинается с формирования его компетенций в сфере специфики видов промышленной интеллектуальной собственности, деятельности по их регистрации, особенностей оборота служебных результатов интеллектуальной деятельности и взаимоотношений автора патента и его обладателя, стоимостной оценки. Применение перечисленных компетенций реально при выполнении выпускных квалификационных работ магистров

инженерного профиля, что будет востребовано инновационными промышленными предприятиями, осуществляющими внедрение бизнес-процессов, относящихся к будущим технологическим укладам. Одной из причин более высокой инновационной активности промышленно развитых государств относительно нашей страны является формирование культуры работы с объектами интеллектуальной собственности в высшей школе. Частично накопленный там опыт может быть адаптирован к педагогическому процессу в российском образовании.

Доминанта инженерной подготовки смещается в направлении специальностей, нацеленных на новые отрасли. Ключевой характеристикой новых отраслей является рост удельного веса интеллектуальной составляющей, воплощенной в патентах на изобретения, полезные модели, промышленные образцы, то есть выпускник технического вуза изначально должен быть нацелен на потребности инновационного производства, что необходимо закладывать в ходе образовательного процесса не только на теоретическом уровне, но и через практические действия.

*Цель исследования* – обосновать мотивированные предложения по формированию в высшей школе системы управления интеллектуальной собственностью, включающую все элементы ее создания и внедрения для активизации подготовки инновационных инженерных кадров.

*Материалы и методы исследования.* Проанализированы данные по созданию интеллектуальной собственности в высших учебных заведениях России и в зарубежных вузах, формы обучения коммерциализации интеллектуальной собственности и содержание рабочих программ, проблемы внедрения на предприятиях отечественных разработок. Для их систематизации использовались методы сравнения, общенаучные, системно –

структурные, причинно – следственные, ситуационные, структурно-логические.

*Результаты.* Реализация актуальной для России проблемы интеллектуального импортозамещения начинается с совершенствование модели преподавания дисциплины «Коммерциализация интеллектуальной собственности», встроенную в систему управления интеллектуальной собственности ВУЗа, включающей кроме педагогической компоненты, практической деятельности по патентной защите и интеллектуальной собственности, ее оценки и внедрения налаживание сетевых связей с предприятиями, нуждающимися в инновационном рывке. Изучение проблем внедрения разработок на промышленных предприятиях позволили выявить ряд проблем:

- отсутствие понимания у выпускников особенностей интеллектуального продукта [1].

- доминирование на российском рынке интеллектуальных продуктов зарубежных патентов и лицензий, что отчасти обусловлено наличием компетенций по их коммерциализации в иностранных вузах.

Комплексная система управления интеллектуальной собственностью в высшей школе должна иметь следующие компоненты:

- компетентностную;
- кадровую;
- организационную;
- оценочную;
- стимулирующую;
- информационную;
- правовую;
- стратегическую, планирующую

использование патентного портфеля, охраны разработок, управления финансовыми потоками в патентной деятельности [2];

- внедренческую.

Формирование компетенции у студентов в сфере интеллектуальной собственности целесообразно осуществлять через преподавание дисциплины «Коммерциализация интеллектуальной собственности» у магистров технического профиля это позволит дать им знания обо всех экономических предпочтениях, предоставляемых патентной защитой своих разработок. Прежде всего, речь идет о возможности получать некоторое время монопольно высокую прибыль на использовании своей авторской технологии или производстве и продаже разработанного продукта. При этом весомую роль может сыграть практическая вовлеченность магистров в процесс создания,

защиты и внедрения интеллектуальной собственности [7]. Это возможно как для магистров – исследователей, так и для магистров – проектантов. В случае выхода их исследований и разработок на этап реально применимых в промышленности результатов, целесообразно выделить время в графике учебного процесса на подачу патентной заявки. Подобная система используется в ряде университетов США, где практические навыки магистров в патентовании оказывают серьезное воздействие на инновационную активность в стране.

Интеллектуальная собственность на охраняемый результат инновационной деятельности, представляя собой первый этап жизненного цикла инноваций, создает фундамент будущих промышленных революций. Инженерные кадры являются проводниками модернизационных процессов на промышленных предприятиях, следовательно, они должны знать все этапы формализации возникших у них концепций внедрения нововведений. Им целесообразно представлять особенности интеллектуальной собственности, ее виды, принципы их классификации, правовую сторону защиты, особенности оборота корпоративной интеллектуальной собственности, взаимоотношения автора с владельцем патента, специфику ценовой оценки результатов интеллектуальной деятельности, постановки на учет, введения в хозяйственный оборот, правовой охране, специфику статуса результатов интеллектуальной деятельности, полученных при выполнении должностных обязанностей.

В десятку ведущих заявителей среди образовательных учреждений вошли восемь университетов США. Возглавляет список Калифорнийский университет с 361 опубликованной заявкой, за которым следуют Массачусетский технологический институт (213 заявок), Университет Джона Хопкинса (170 заявок), Система университета Техаса (163 заявки) и Гарвардский университет (158 заявок). Восьмое место занял Университет Циньхуа (Китай), за которым следует Университет Токио (Япония).

Количество полученных патентов ФГБОУ ВО «КНИТУ», единиц за: 22 за 2018/2019 уч. год.; 62 за 2019/2020 уч. год; 47 за 2020–2021 уч. год.

Сопоставление данных о создании интеллектуальной собственности тревожит руководство страны. Глава Минобрнауки отметил, что патенты принесут вузам доход в случае реализации предлагаемых решений: число патентов, регистрируемых российскими вузами, должно вырасти в ближайшие годы на 60%. По

его словам, чтобы патенты приносили доход вузам, необходимо, чтобы предлагаемые решения могли быть реализованы. Ранее Роспатент сообщил, что в 2017 году количество поданных заявок на изобретения от российских научно-исследовательских институтов (НИИ) упало на 23,5%, от вузов – на 13,8%. В 2013 году было подано российскими заявителями 28,7 тыс. заявок на изобретения, 2014-м – 24 тыс., в 2015-м – 29,2 тыс., в 2016-м – 26,7 тыс., в 2017 году этот показатель составил 22,7 тыс. заявок.

Президент Республики Татарстан Р.Н. Минниханов проанализировав процесс создания интеллектуальной собственности в ВУЗах поставил перед ними задачу повысить патентную активность и увеличить процент внедренных в Республике разработок.

Изменение траектории взаимодействия вузов и предприятий в сфере перехода на внедрение отечественных разработок возможно после создания в высшей школе комплексной системы коммерциализации интеллектуальной собственности, включающей такие элементы, как:

- оформлению под руководством педагогов патентов на промышленную интеллектуальную собственность (изобретения, полезные модели, промышленные образцы);
- подаче заявок на получение грантов по результатам патентования;
- ведению переговоров с профильными предприятиями о возможности использования результатов интеллектуальной собственности;
- получения опыта международной защиты интеллектуальной собственности;
- создание в вузе системы управления интеллектуальной собственностью за пределами педагогического процесса;
- поддержка патентного поиска;
- формирование каталога результатов интеллектуальной деятельности для продвижения на предприятия;
- финансовое обеспечение поддержания патентов;
- организация получения международных патентов;
- систематизация правовых и финансовых взаимоотношений между автором патента, вузом и внедряющей разработку стороной [5].

Чтобы установить стоимость интеллектуального продукта, необходимы специалисты, знающие способы оценки, признаки возможности оценки (промышленная применимость, приоритет, новизна, способность удовлетворять потребности). В настоящее время вузы их практически не готовят, поэтому базовые

представления о способах оценки стоимости патента рекомендуется давать при реализации образовательных программ магистров.

Поскольку авторство многих внедряемых в России технологий принадлежит зарубежным компаниям, необходимо формировать компетенции, востребованные при трансфере технологий [6]. «Это создает перспективу для устойчивого развития экономики не только стран, обладающих инновационным потенциалом, но также тех экономик, которые смогут эффективно адаптировать и использовать заимствованные инновации» [3].

Студентам полезно знать, как происходит выбор стратегии патентования в каждом конкретном случае.

Показатели интеллектуальной собственности, включаемые в рейтинг вузов:

- количество патентных заявок;
- количество полученных патентов;
- количество международных патентов;
- количество внедренных патентов;
- роялти и лицензионные платежи;
- доходы от продажи патентов и лицензий.

Целеполагание формирования компетенций по созданию и коммерциализации интеллектуальной собственности коррелирует с характеристическими признаками той среды, для которой предназначается результат инновационной деятельности, то есть о создаваемой «Индустрии 4.0», которая представляет собой тип экономики, построенный на внедрении передовых инновационных видов деятельности, результатах четвертой промышленной революции, вхождении в очередной технологический уклад на основе будущих промышленных революций. Одно из них является неосведомленность предприятий о компетенциях в этом вопросе.

Анализ показывает, что даже у инновационно-активной отрасли России – нефтегазохимическом комплексе, ярко выражена неготовность промышленных предприятий использовать отечественную интеллектуальную собственность. Следовательно, необходимо создать такую систему управления интеллектуальной собственностью в ВУЗе, которая позволили бы сблизить позиции предприятий и ученых по совместной реализации проектов. Подобная ситуация объясняется целым комплексом причин. Естественное стремление предприятий к соблюдению конфиденциальности порождает информационный барьер для вузовской науки, вынужденной предлагать свои проекты на интуитивной основе. В свою очередь, промышленные предприятия имеют



фрагментарную информацию о наработанной российскими учеными интеллектуальной собственности. Отчасти этот обратный информационный барьер порожден отсутствием компетенций у выпускников инженерного профиля в реализации процедуры коммерциализации интеллектуальной собственности [8].

Создание комплексной системы интеллектуальной собственности в вузе является сложным многофакторным процессом результаты реализации которого необходимо отслеживать через систему индикаторов [9].

Рейтинг внедрения интеллектуальной деятельности университета представлен в таблице 1 [4].

Таблица 1. – Индикаторы коммерциализации интеллектуальной деятельности университета

Показатель	Описание	Вес, %
Блок 1. «Востребованность»		50
Коммерческая востребованность:	Характеризует успех университета в выводе своих разработок на рынок	16,6
продажи	Количество патентов, проданных университетом в рамках договоров отчуждения патентов за последние пять лет	8,3
лицензии	Количество патентов, лицензированных университетом за последние пять лет	8,3
Выход на зарубежные рынки:	Характеризует успешность университета в продвижении своих разработок на зарубежных рынках	16,6
«технологии»	Количество патентных семейств, зарегистрированных университетом за рубежом за последние пять лет	8,3
патенты	Количество патентов, зарегистрированных университетом за рубежом за последние пять лет	8,3
Сотрудничество с компаниями	Количество патентов университета, разработанных совместно с компаниями	16,6
Блок 2. Качество (косвенные показатели востребованности)		30
Цитируемость		10
Поддержка патентов		10
Сотрудничество с научными организациями		10
Блок 3. Базовые условия		20
Число патентов	Общее число патентов, зарегистрированных за пять лет	10
Число патентов, процитировавших статьи университета	Число цитат, сделанных патентами на статьи университета	10

Российские промышленные предприятия нередко используют зарубежные патенты и лицензии. Инженерная подготовка, поэтому должна предусмотрев эту ситуацию, привить компетенции в сфере трансфера технологий из-за границы с возможностью их адаптации к российским отраслевым особенностям на законной основе. Речь идет об особенностях сырьевых ресурсов, сетевых взаимосвязей, особенностей оборудования и технологии, величины износа оборудования. Например, на ряде химических предприятий, закупленное оборудование запрещено модернизировать на основе российской интеллектуальной собственности, даже если это даст заводу дополнительную прибыль. Подобная ситуация отбивает у российских инженеров стимулы к

творчеству, оставляя их патенты не востребованными, а затраченное время, знания и материальные ресурсы не удается компенсировать.

Республика Татарстан является пилотным регионом России, разработавшим программу коммерциализации интеллектуальной собственности. Данная программа предполагает ряд этапов: аудит интеллектуальной собственности на промышленных предприятиях, в университетах, реализацию стратегии внедрения отечественных разработок на предприятиях, ее оценку, постановку на учет и включение в состав активов.

В этой связи компетенции по вопросам интеллектуальной собственности в инженерном образовании приобретают особое значение –

выпускник технического вуза должен как уметь ее создать, так и работать с ней. Процессы цифровизации накладывают особенности на работу с интеллектуальной собственностью.

Мировая, российская и республиканская практика нарабатывает современные цифровые инструменты, помогающие отследить современные тренды в инженерных исследованиях. Для формирования инженера – лидера инновационного развития важно привить ему компетенции по обработке международных баз данных по интеллектуальной собственности. Серьезную помощь инженеру – исследователю могут оказать цифровые инструменты Роспатента (Федеральной службы по интеллектуальной собственности) и профильный интернет-ресурс Республики Татарстан, облегчающий патентный поиск и оформление заявок инноваторам из нашего региона.

В связи с дефицитом кадров на промышленных предприятиях, имеющих компетенции в сфере интеллектуальной собственности, Правительство Республики Татарстан в лице Министерства экономики республики разворачивает масштабное обучение инженерно-управленческого персонала навыкам работы с интеллектуальной собственностью.

Например, учитываются возможности в сфере интеллектуальной собственности, предоставляемые цифровизацией экономики. Меняется технология патентного поиска и формирование патентного ландшафта. Зарубежные компании проводят эти процедуры на основе искусственного интеллекта, позволяющего мониторить результаты междисциплинарных и межотраслевых инноваций, зачастую становящимися лидирующими трендами инновационного развития.

Будущие промышленные революции реализуются при генерировании инженерами промышленно применимых, уникальных инноваций, созданных на основе отечественной интеллектуальной собственности, имеющей многочисленные особенности, как экономические, так и правовые [10]. Умение работать с международными и российскими цифровыми инструментами, предназначенными для ускорения коммерциализации интеллектуальной собственности, знание особенностей хозяйственного оборота промышленной интеллектуальной собственности, особенностей правовых отношений патентообладателя и автора

инновации, позволят смоделировать патентный ландшафт и сократить жизненный цикл инноваций качественно нового уровня, формирующих с помощью цифровизации индустрию 4.0.

*Заключение.* Сформулированы предложения по созданию системы интеллектуальной собственности в инженерном вузе, к которым относятся:

- включение в состав исследовательских групп, ориентированных на получение патентоспособного результата, студентов с целью привития навыков оформления патентов, их внедрения, регулирования правовых вопросов и распределение прибыли;
- формирование вертикалей управления в ВУЗе всеми подразделениями и процессами связанными с созданием интеллектуальной собственности;
- введение рейтинга ВУЗов оценивающих их активность в вопросах создания интеллектуальной собственности;
- учет изобретательской активности при подведении итогов работы преподавателей ВУЗа на технических факультетах;
- обучение преподавателей технического профиля, особенностям создания и оборота интеллектуальной собственности.

Предложены элементы такой структуры, позволяющие актуализировать стандарты инженерного образования, адекватные требованиям передовых промышленных производств, а именно: компетентностная, кадровая, организационная, оценочная, стимулирующая, информационная, правовая, стратегическая, планирующая использование патентного портфеля, охраны разработок, управления финансовыми потоками в патентной деятельности, внедренческая.

Приведены ожидаемые результаты от совершенствования инженерного образования в контексте развития компетенций, связанных с интеллектуальной собственностью, для ускорения перехода промышленности к индустрии 4.0. В их состав входит: увеличение числа патентов и лицензий, полученных в РФ, рост количества внедренных в практику отечественных разработок, интеллектуальное импортозамещение, активизация продажи российских патентов за рубеж, увеличение доли России на глобальном рынке инновационных товаров, возрастание дохода от экспорта конечной продукции, улучшение структуры внешнего товарооборота страны.

*Литература:*

1. Гилева О.С. Интеллектуальная собственность / О.С. Гилева // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 47-3. – С. 37-40. DOI 10.18411/lj-02-2019-55.
2. Гурина Е.В. Интеллектуальная собственность как фактор инновационного развития / Е.В. Гурина, М.В. Минько // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 5. Экономика. Социология. Биология. – 2017. – Т. 7. – № 2. – С. 33-40.
3. Интеллектуальная собственность как центральный элемент современной инновационной экономики / Л.Б. Коренько, Р.В. Садыгов, Л.М. Ахмедова, Г.К. Гаджиева // Евразийское Научное Объединение. – 2017. – Т. 1. – № 3(25). – С. 69-71.
4. Сероштан М.В. Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ / М.В. Сероштан, Н.П. Кетова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 2. – С. 27-40. DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-2-27-40.
5. Авилова В.В. Комплексная система управления интеллектуальной собственностью в вузе: перспективы создания и эффективность функционирования: монография / В.В. Авилова // Современные вызовы

образования и психология формирования личности; гл. ред. Ж.В. Мурзина (Чебоксары, 7 окт. 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 7-15.

6. Новосельцев О.В. О понятии интеллектуальная собственность с позиций международного права / О.В. Новосельцев // Журнал Суда по интеллектуальным правам. – 2020. – № 1(27). – С. 49-65.

7. Кузнецов Е.Е. Особенности преподавания дисциплины "Интеллектуальная собственность и патентоведение" обучающимся в магистратуре при изучении сельскохозяйственных и технических наук / Е.Е. Кузнецов // Евразийское Научное Объединение. – 2019. – № 3-5(49). – С. 309-311.

8. Гончаров И.С. Интеллектуальная собственность, применение систем управления знаниями в образовательной деятельности / И.С. Гончаров // Проблемы науки. – 2017. – № 6(19). – С. 42-45.

9. Нечепуренко Ю.В. Индикаторы интеллектуальной собственности / Ю.В. Нечепуренко // Наука и инновации. – 2015. – № 1(143). – С. 53-56.

10. Ламберова Н.А. Режим защиты интеллектуальной собственности и типы экономического развития / В.В. Авилова, Н.А. Ламберова // Экономический вестник Республики Татарстан. – 2011. – № 1. – С. 11-14.

*References:*

1. Gileva O.S. Intellectual property / O.S. Gileva // Trends in the development of science and education. - 2019. - № 47-3. - S. 37-40. DOI 10.18411 /lj-02-2019-55.
2. Gurina E.V. Intellectual property as a factor of innovative development / E.V. Gurina, M.V. Minko // Bulletin of the Yanka Kupala State University of Grodno. Series 5. Economy. Sociology. Biology. - 2017. - T. 7. - № 2. - S. 33-40.
3. Intellectual property as a central element of the modern innovative economy / L.B. Korenyako, R.V. Sadygov, L.M. Akhmedova, G.K. Hajiyeva // Eurasian Scientific Association. - 2017. - T. 1. - № 3(25). - S. 69-71.
4. Seroshtan M.V. Modern Russian Universities: Positioning, Development Trends, Opportunities for Building Competitive Advantages / M.V. Seroshtan, N.P. Ketova // Higher education in Russia. - 2020. - T. 29. - № 2. - S. 27-40. DOI 10.31992 / 0869-3617-2020-29-2-27-40.
5. Avilova V.V. Integrated system of intellectual property management in the university: prospects of creation and efficiency of functioning: monograph / V.V. Avilova // Modern challenges of education and psychology of personality formation; ch. ed. J.V. Murzin (Cheboksary,

October 7, 2020). - Cheboksary: Publishing House "Wednesday", 2020. - S. 7-15.

6. Novoseltsev OV On the concept of intellectual property from the standpoint of international law / O.V. Novoseltsev // Journal of the Intellectual Property Rights Court. - 2020. - № 1(27). - S. 49-65.

7. Kuznetsov E.E. Peculiarities of teaching the discipline "Intellectual property and patenting" to students in the magistracy in the study of agricultural and technical sciences / E.E. Kuznetsov // Eurasian Scientific Association. - 2019. - № 3-5(49). - S. 309-311.

8. Goncharov I.S. Intellectual property, application of knowledge management systems in educational activities / I.S. Goncharov // Problems of Science. - 2017. - № 6(19). - S. 42-45.

9. Nechepurenko Yu.V. Intellectual property indicators / Yu.V. Nechepurenko // Science and Innovations. - 2015. - № 1(143). - S. 53-56.

10. Lamberova N.A. Intellectual property protection regime and types of economic development / V.V. Avilova, N.A. Lamberova // Economic Bulletin of the Republic of Tatarstan. - 2011. - № 1. - S. 11-14.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

*Сведения об авторе:*

**Авилова Вилора Вадимовна** (г. Казань, Россия), доктор экономических наук, профессор, кафедра Бизнес-статистики и экономики, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: avilovavv@mail.ru

УДК 378.147

## **Взаимодействие вузов и работодателей как основа подготовки финансовых менеджеров**

### **Interaction of universities and employers as a basis for training financial managers**

**Гирфанова Е.Ю.**, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», [Elena-girfanova@mail.ru](mailto:Elena-girfanova@mail.ru)

**Girfanova E.**, *Kazan National Research Technological University*, [Elena-girfanova@mail.ru](mailto:Elena-girfanova@mail.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.017

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

*Ключевые слова:* финансовые менеджеры, работодатели, практико-ориентированная подготовка, студенты, качество подготовки выпускников.

*Keywords:* financial managers, employers, practical-oriented training, students, quality of graduate training.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена тем, что в современных условиях конкурентной среды работодатели становятся центром потребления выпускников высших учебных заведений. Однако на протяжении последних десятилетий система высшего образования не соответствует запросам своей целевой аудитории – социума и рынка труда. Рынок труда на сегодняшний день невозможно прогнозировать, наше общество все еще находится на этапе реформирования и часто социально-экономическая сфера страдает от несистемных трансформаций. Из-за увеличения информационного потока, глобализации и цифровизации происходят качественные изменения на рынке труда, перевес специалистов одних направлений подготовки при колоссальном дефиците других. Выпускники остаются невостребованными после получения диплома. Безусловно, те специалисты, которые уже имеют высшее образование, встают на траекторию постоянного обучения, но имеющиеся проблемы формируют гигантский провал между сторонами одной системы – вузом, работодателями и самими выпускниками. Часто работодатели проявляют излишне высокие требования к выпускникам. Компетенции будущих финансовых менеджеров формируются иногда без учета потребности в реальном секторе. Потребители системы высшего образования остаются не удовлетворены качеством выпускников, производители не имеют связи со сферой рынка труда для обеспечения нужными компетенциями. Кадровая политика большинства российских организаций ориентирована в основном на достижение текущих результатов, а не на перспективное развитие; вузы же должны строить свой учебный процесс на перспективу, готовя специалистов с ориентацией на опережающий спрос на рабочую силу. Возникает разрыв между двумя системами, которые должны работать в прочной связке. Отсутствует государственное регулирование прямой и обратной связи между рынком образовательных услуг и запросами работодателей. Поэтому данные виды коллаборации необходимо продумывать самим вузам либо работодателям.

Автором проведено исследование работодателей, выявившее основные формы и показатели коллаборации вузовской системы и работодателей. Определены уровень потенциальной вовлеченности в систему сотрудничества с работодателями, возможные варианты и направления совместной деятельности в области набора студентов, организации практики и формирования компетенций для повышения эффективности.

Статья предназначена для руководителей образовательных организаций, преподавателей, работодателей.

**Abstract.** Today employers are the center of consumption for university graduates. But over the past decades, the higher education system has discrepancy for its target audience - society and the labor market. It is impossible to predict the progress of labor market, our society is still at the stage of reforming. The socio-economic sphere suffers from non-systemic transformations. Qualitative changes are taking place in the labor market, the preponderance of specialists in some areas of training, while there is a colossal shortage of other specialists. Graduates remain

*unclaimed after graduation. Graduates are embarking on a continuous learning trajectory, but problems create a gap between the parties of the same system - the university, employers and graduates. Often employers show excessively high demands on graduates. The competencies of future financial managers are building up without taking into account the need for the real sector. Consumers of the higher education system remain dissatisfied with the quality of graduates, manufacturers have no connection with the labor market to provide the necessary competencies. The personnel policy of most Russian organizations is focused mainly on achieving current results without long-term development. Universities should build their educational process for the future based on labor's demands. There is a gap between the two systems, which must work in a strong bond. There is no government regulation of direct and feedback between the educational services market and employers' requests. Therefore, universities should make collaborations with employers by themselves.*

*The author conducted a study of employers, which revealed the main forms and indicators of collaboration between the university system and employers. The level of potential involvement in the system of cooperation with employers, possible options and directions of joint activities in the field of student recruitment, organization of practice and the formation of competencies to improve efficiency have been determined. The article is intended for heads of educational organizations, teachers, employers.*

*Введение.* Высшее образование не может развиваться как замкнутая система. Для качественной подготовки высококвалифицированных специалистов в процессе реализации основных образовательных программ необходимо тесное взаимодействие вузов и работодателей. Работодатели и рынок труда должны предъявлять определенные требования к процессу подготовки обучающихся, а вузы как поставщики образовательных услуг, их удовлетворяют.

Полноценная подготовка специалистов сводится к освоению ими не только универсальных и общепрофессиональных, но и основных профессиональных компетенций, таких как умение взаимодействовать с потребителями услуг и вовремя принимать грамотные управленческие решения, влияющие на конечный результат. Все это невозможно без взаимодействия с работодателями и корректировки образовательного процесса с их участием [1].

Цель статьи – выявить проблемы и разработать мероприятия, направленные на повышение качества подготовки финансовых менеджеров.

*Материалы и методы исследования.* По мнению Савченкова А.В., успешно развивающимся предприятиям необходимо идти в ногу со временем, чтобы не потерять свои позиции на мировых рынках, для этого необходимы грамотные специалисты. А система образования в России не может обеспечить предприятия успешными выпускниками. В настоящее время эта задача является ключевой как в системе высшего, так и среднего профессионального образования страны. Современное общество заинтересовано не только в подготовке молодых высококвалифицированных кадров, но и в постоянном повышении квалификации тех, кто

уже имеет определенные знания и навыки в данной области [2].

Рябчук П.Г. и Савченков А.В. также считают, что процесс получения образования занимает важную роль в жизни каждого человека и ему необходимо уделять особое внимание. Качественное образование помогает выпускникам лучше реализовать себя: устроиться на хорошую работу, быстрее продвинуться по служебной лестнице, построить карьеру и т.д. [2;3].

Гнатьшина Е.В. характеризует качество полученного образования в вузе как главный показатель его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. А конкурентоспособность выпускников определяется их востребованностью среди работодателей. Именно поэтому вузам необходимо продолжать наращивать уже имеющиеся партнерские отношения с предприятиями – будущими потребителями услуг [4].

Результаты мониторинга удовлетворенности работодателей качеством подготовки финансовых менеджеров говорят о низком уровне сформированности профессиональных компетенций, необходимых им для дальнейшей профессиональной деятельности, так как часто наблюдается отсутствие обратной связи между потребителями и производителями образовательных услуг [5]. Наиболее значимым фактором успешной подготовки глобального финансового менеджера является практическая ориентация обучения.

В целях определения наиболее эффективных форм коллаборации вузов и работодателей нами проведено исследование по соответствию будущим финансовым-менеджерам их дальнейшей профессиональной деятельности. Анкета проверена на достоверность и надежность и доказала свою эффективность. Опрос проведен

среди работодателей, способных оценить качество профессиональной подготовки выпускников, обучающихся по профилю (программе) подготовки «Финансовый менеджмент».

*Результаты исследования.* Всего в исследовании приняло участие около 400 человек. Это выпускники Московского экономического университета, Ташкентского Государственного экономического университета, Ульяновского Государственного Технического университета, Казанского (Приволжского) Федерального университета и т.д.

Большая часть работодателей, принимающих участие в опросе, занимали руководящую должность (руководитель высшей категории – 51,72%, средний персонал – 48,28%). Более половины из числа руководителей имели стаж в руководящей должности около 20 лет. Возраст опрашиваемых варьировался от 24 до 56 лет. По половозрастной принадлежности финансовые менеджеры разделились пополам (женщины – 51,72; мужчины – 48,28).

По результатам исследования выявлено следующее: респонденты-работодатели отмечают, что проблема качества подготовки финансовых менеджеров кроется в недостаточном или полном отсутствии взаимодействия вузов и предприятий финансовой сферы. В связи с этим, очевидно, что работодателям необходимо принимать участие в образовательном процессе и вносить свои коррективы в формулировку и реализацию профессиональных компетенций, отвечающих как отдельным работодателям, так и рынку труда в целом.

Выяснилось, что при трудоустройстве на работу финансовых менеджеров большое внимание уделяется: документу о высшем образовании (68,97%), личностным характеристикам (51,72%), рекомендациям с предыдущего места работы (48,28%), наличию документов о дополнительном образовании в соответствии с должностными обязанностями (48,28%). При этом необходимость профильного образования в области финансового менеджмента заинтересовала лишь половину опрошенных работодателей (51,72%).

На вопросы «Проходят ли финансовые менеджеры в Вашей организации собеседование или тестирование на соответствие будущей занимаемой должности?» и «Есть ли в Вашей организации должностные инструкции в соответствии с принятыми профессиональными стандартами?» положительный ответ дали 89,66% опрошенных.

Для повышения качества подготовки финансовых менеджеров в вузах необходимо большую часть времени выделять на проведение практико-ориентированных занятий и организацию отдельных видов практик, предусмотренных учебным планом, с возможностью прохождения практики на предприятиях и в организациях финансовой сферы. Между вузами и работодателями должны быть заключены договора на прохождение практики студентами. По результатам проведенного исследования лишь 48,28% работодателей заинтересованы в предоставлении мест практики.

Одним из возможных средств решения этой проблемы на факультете промышленной политики и бизнес-администрирования КНИТУ стало привлечение преподавателей-практиков, к проведению практико-ориентированных занятий, которые они проводят в виде деловых игр. Особенно актуальна модель деловой игры, сочетающая наряду с традиционными признаками этой формы занятия элементы других групп интерактивных методов обучения. В процессе развития теории и особенно практики деловых игр границы между разными группами интерактивных методов обучения становятся сглаженными. Деловая игра в современном контексте профессионального экономического образования и в силу специфики отдельных дисциплин носит, как правило, комплексный характер и может включать в себя помимо традиционных компонентов элементы неигровых педагогических технологий, включая: тренинг, анализ конкретных ситуаций или имитационные упражнения. Из имитационных игровых методик, востребованы игровое проектирование, разыгрывание ролей. Из неимитационных – элементы тематических дискуссий, круглого стола, групповой работы. Основываясь на комплексном подходе, преподавателями-практиками была предложена модель деловой игры, эффективно сочетающая разнообразные активные методы обучения и обеспечивающую формирование комплекса компетенций при подготовке бакалавров – финансовых менеджеров.

В 2020–2021 учебном году на основе приведенной выше модели апробирована деловая игра «Анализ в системе бизнес-планирования организации», используемая в ходе подготовки бакалавров-менеджеров профиля «Финансовый менеджмент». Проводилась она в рамках дисциплины «Финансово-экономический анализ деятельности организации» со студентами третьего курса. Продолжительность игры

определялась учебным планом дисциплины «Финансово-экономический анализ деятельности организации», то есть осуществлялась в течение 6-го семестра обучения. Игровая модель построена на имитации процесса функционирования производственной компании ПАО «Казаньоргсинтез». Участники игры – студенты учебной группы (15 человек), распределенные в команды (3 – 5 чел.) по управленческим, производственно-экономическим подразделениям согласно заданной организационно-управленческой структуре предприятия. Руководители в лице «исполнительного директора» и «его заместителя по экономике и финансам» были выбраны самими студентами. В процессе подготовительного (организационного) этапа деловой игры студентами были самостоятельно разработаны положения об отделах и должностные инструкции специалистов. Более того, на протяжении самой игры вносились дополнительные задачи в части разработки рекомендаций по совершенствованию организационно-управленческой структуры предприятия.

Информационная база деловой игры включала бухгалтерскую финансовую отчетность ПАО «Казаньоргсинтез» за последние несколько лет, данные управленческого учета, справочную информацию. На конкретных этапах игры предполагалось также использование Интернет-ресурсов. В ходе игры постоянно актуализировалась проблема достаточности и качества информационного обеспечения аналитической деятельности, что требовало от участников осмысления данной проблемы, поиска способов ее решения.

На последнем этапе игры для работников финансовой службы была поставлена дополнительная задача: разработать проект учетной политики в части управленческого учета ПАО «Казаньоргсинтез». В целях снижения фактора неопределенности и учитывая начальный уровень аналитических знаний и умений студентов, по каждой теме (направлению комплексного анализа финансово-хозяйственной деятельности предприятия) в соответствии с рабочей программой дисциплины были предварительно разработаны кейс-задания. В совокупности они отражали типовые реальные ситуации в деятельности ПАО «Казаньоргсинтез». Порядок деловой игры определялся заданным заранее календарным планом проведения ретроспективного комплексного экономического анализа деятельности ПАО «Казаньоргсинтез» для целей

формирования бизнес-плана на следующий плановый период.

Правила игры не формализовались в жестко закрепленной форме. Исключение составила общая целевая функция, вытекающая из классической цели комплексного экономического анализа хозяйственной деятельности: комплексный поиск резервов повышения эффективности деятельности организации. Выявленные резервы должны были стать основой оптимизации деятельности ПАО «Казаньоргсинтез» в следующем плановом периоде. Каждое учебное занятие представляло собой обсуждение промежуточных или итоговых результатов выполнения аналитических работ и оформлялось протоколом производственного совещания по установленной заранее форме.

В целом правила игры определялись установленным календарным планом аналитической работы; распределением ролей в системе управления виртуальной организацией; установленной ответственностью исполнителей в соответствии с положениями об отделах и должностными инструкциями; решением специальных кейс-заданий; необходимостью подготовки индивидуальных аналитических записок в соответствии с распределением «ролей»; необходимостью подготовки групповых аналитических записок и презентаций; высокой долей самостоятельной работы в ходе подготовки индивидуальных и групповых аналитических записок, аудиторных обсуждений; требованием выполнять аналитические расчеты, записки и презентации с использованием специальных программных средств: программный продукт фирмы 1С «1С: Предприятие 8.3», Microsoft Excel, Microsoft Word, Microsoft Power Point, ресурсы глобальной сети Интернет, справочно-информационные системы, электронная почта, др.); проведением систематических тематических дискуссий по результатам проведенного анализа; оперативными решениями, зафиксированными в протоколах производственных совещаний; обязательными коммуникациями «сотрудников» и «руководителей» разных подразделений в силу объективной взаимозависимости и взаимообусловленности сроков и результатов их работы.

Специальных инструкций по программному и инструментальному набору не предполагалось, поскольку начальные навыки применения приемов экономического анализа и типовых программных средств студенты приобрели в дисциплине «1С: Предприятие 8.3», которая была освоена обучающимися на втором курсе в 4 семестре в соответствии с учебным планом

подготовки финансовых менеджеров и предшествовала изучению финансово-экономического анализа деятельности организации. Отметим также активное использование электронных коммуникаций, что, по существу, дает студентам представление о необходимости создания в будущей практической деятельности специальной внутрикорпоративной среды – INTRANET.

Обобщая представленный выше опыт апробации деловой игры в аналитической подготовке бакалавров-менеджеров профиля «Финансовый менеджмент» факультета промышленной политики и бизнес-администрирования Казанского национального исследовательского технологического университета, резюмируем жизнеспособность предложенной комплексной модели деловой игры. Использование интерактивных методов в образовательном процессе как методических инноваций повышает эффективность образовательного процесса и создает возможности для достижения высоких результатов. Это оправдано спецификой будущей профессиональной деятельности выпускников – быть успешными, легко адаптивными к новым социально-экономическим условиям, проявлять инициативу в управлении организацией.

Полученные знания, умения и навыки обучающийся может апробировать при прохождении различных видов практик, закрепленных в учебном плане, написании выпускной квалификационной работы, участвуя в диалогах и беседах с будущими работодателями. Тем самым выявить свои пробелы в знаниях по дисциплинам, имеющих профессиональную направленность. Основой для подготовки финансовых менеджеров становятся Soft Skills. В процессе прохождения практик обучающиеся приобретают практический опыт работы в команде, реализуют компетенции, усвоенные в вузе в своей практической деятельности. Кроме того, они приобретают и новые практические навыки более эффективного решения поставленных задач. Тем самым будущий менеджер развивает свои способности, учится общаться в поликультурной среде, преодолевает существовавшую ранее скованность в общении [6].

Наш опыт свидетельствует, что для подготовки конкурентоспособного финансового менеджера необходимо привлекать к реализации образовательной программы (профиля) «Финансовый менеджмент» руководителей отделов, успешных банкиров и предпринимателей. Такое взаимодействие

возможно при проведении различных форм учебных занятий, например, мастер-классов. Это будет способствовать в дальнейшем профессиональной мотивации обучающихся, позволит ознакомиться и понять специфику их будущей деятельности. Так как в процессе реализации образовательной программы студент уже будет знаком с методами и приемами, которыми пользуются предприятия и организации в своей практической деятельности для успешного решения возникшей проблемы [7;8].

В Казанском федеральном университете при подготовке специалистов-менеджеров, обучающихся первые два года на общем плане направления подготовки 38.03.02 «Менеджмент» в рамках дисциплины «Введение в специальность», которая рассчитана на один семестр и закреплена в учебном плане в 3-м семестре у всех менеджеров, приглашаются специалисты – практики, которые знакомят обучающихся со спецификой своей деятельности. Затем за каждым специалистом-практиком закрепляется рабочая группа из студентов, и на протяжении семестра преподаватель-практик проводит различные мастер-классы, беседы, погружает обучающихся в специфику будущей профессиональной деятельности. У каждого студента есть право выбора, в какой рабочей группе он будет принимать участие. В течение семестра обучающиеся могут переходить из одной группы в другую. Таким образом, происходит процесс профессионального самоопределения обучающихся и к 3 курсу они точно знают, какой профиль подготовки они выберут для продолжения своего обучения. Как показывает практика, из представленных профилей «Управление проектами», «Управление малым бизнесом», «Производственный менеджмент» и «Финансовый менеджмент», чаще всего обучающиеся отдают предпочтение профилю «Финансовый менеджмент». Как видим, проектное обучение с преподавателем-практиком является наиболее выигрышной формой коллаборации между работодателями, студентами и системой образования. Это не только мотивирует студентов к дальнейшему обучению, но и сразу показывает реалии профессии, ее издержки и те требования и запросы работодателей, которые студенты должны реализовать за оставшееся время обучения для полной подготовки к профессиональной деятельности в данной отрасли.

Готовность сотрудничать с учебными заведениями по направлению практической



подготовки студентов – будущих финансовых менеджеров проявили только 44,83% предприятий и организаций. Это свидетельствует о недостаточном уровне потенциальной вовлеченности работодателей в систему подготовки финансовых менеджеров.

Мотивацией на сотрудничество с вузом или ссузом по подготовке финансовых менеджеров послужило в основном осознание необходимости подготовки специалистов для конкретной организации или отрасли (68,97% опрошенных), а также повышение репутации и конкурентоспособности организации в отрасли за счет связи с вузом или ссузом (48,28%).

На вопрос «Какие из нижеперечисленных компетенций в обязательном порядке должны войти в учебные планы подготовки финансовых менеджеров?» работодатели отдали предпочтение трем наиболее значимым компетенциям:

- способность к анализу, оценке и проектированию системы управления рисками организации (86,21% опрошенных);
- правовые знания в области финансового менеджмента (62,07% опрошенных);
- цифровая компетентность, работа в интернете (41,38% опрошенных).

Наиболее приемлемой моделью коллаборации образовательных учреждений и работодателей финансовой сферы является подготовка обучающихся по целевым запросам предприятий частного и государственного сектора. В каждом конкретном случае финансирование образовательной траектории будет определяться индивидуально. Либо государственным заказом, либо предприятия-заказчики самостоятельно могут финансировать образовательную деятельность будущего финансового менеджера.

Развитие социального партнерства на основе договоров о целевом обучении позволит вузам и работодателям сформировать практико-ориентированное образовательное пространство, работодателям обучить высококвалифицированные кадры и адаптировать их в интересах конкретного вида профессиональной деятельности, а вузы в определенном объеме решат проблему мотивации студентов [9].

Сотрудничать с вузом по вопросам целевого набора готовы лишь 38% предприятий и организаций. Они заинтересованы в этом, потому что нуждаются в грамотных специалистах. Необходимость сотрудничества с вузами для них не вызывает сомнений, однако необходимо определить точки соприкосновения совместной деятельности. По итогам исследования половина

работодателей выбрало такое направление совместной деятельности, как определение требований со стороны работодателей к качеству подготовки специалистов, в том числе экспертиза основных образовательных программ, разработка и рецензирование учебно-программной документации. Почти половина респондентов определили практическое обучение студентов на реальных рабочих местах в качестве наиболее эффективного направления коллаборации вузов и работодателей [10].

Проводимые мониторинги удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников вузов свидетельствуют о необходимости организации учебных и иных видов практик для студентов в конкретных учреждениях и организациях.

Это будет способствовать повышению качества подготовки специалистов финансовой сферы [11].

На предложение «Укажите актуальные задачи для взаимодействия «вузы – рынок труда – работодатели» по организации производственных практик студентов» респондентами были даны следующие ответы:

а) работодатели готовы участвовать в формулировке профессиональных компетенций с целью их дальнейшей реализации при обучении финансовых менеджеров (41,38% опрошенных);

б) примерно 41 процент опрошенных работодателей желает усилить процесс коллаборации с учебными заведениями, так как видит слабые места в профессиональной деятельности выпускников-менеджеров и готовы принять участие в корректировке образовательной программы с целью повышения качества обучения;

в) поиск новых форм и методик проведения всех видов производственных практик с целью приобретения обучающимися практических навыков финансовых менеджеров, позволяющих им быть конкурентоспособными на рынке труда и гарантированному трудоустройству (42% опрошенных).

*Заключение.* Таким образом, можно сделать следующие выводы: главным критерием оценки качества подготовки выпускника является его конкурентоспособность на рынке труда. С этой целью предложено пересмотреть основные образовательные программы в вузах, выпускающих специалистов в области финансового менеджмента.

Автором сформулированы следующие системные рекомендации для организационно-педагогического совершенствования профессиональной подготовки финансовых менеджеров:

– работодателям необходимо принимать участие в образовательном процессе и вносить свои коррективы в формулировку и реализацию профессиональных компетенций, отвечающих как отдельным работодателям, так и рынку труда в целом;

– в вузах необходимо большую часть времени выделять на проведение практико-ориентированных занятий и организацию отдельных видов практик, предусмотренных учебным планом, с возможностью прохождения практики на предприятиях и в организациях финансовой сферы. Между вузами и работодателями должны быть заключены договоры на прохождение практики студентами.

– привлекать преподавателей-практиков, к проведению практико-ориентированных занятий, в виде деловых игр

– развивать социальное партнерство на основе договоров о целевом обучении

– проводить мониторинги удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников вузов, с целью повышения качества подготовки специалистов-менеджеров

Необходимо разработать систему практической подготовки финансовых менеджеров, активизировать и внедрить в процесс обучения на всех ступенях новые формы сотрудничества с работодателями.

### Литература:

1. Гирфанова Е.Ю. Компетентностный подход в подготовке финансовых менеджеров в системе непрерывного образования / Е.Ю.Гирфанова // Право и образование. - 2021. - № 5. - С. 57-65.

2. Савченков А.В. Проблема преемственности подготовки специалистов на основе сетевого взаимодействия организаций СПО и вуза: сборник научных статей / А.В. Савченков // Профессиональное образование: методология, технологии, практика; под ред. В.В. Садырина. – Челябинск: Изд-во ЗАО "Цицеро", Челяб. гос. пед. унт, 2015. - С. 42-47.

3. Рябчук П.Г. Методы и проблема учета деятельности лизинговой компании / П.Г.Рябчук // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Экономика и управление». - 2012. - № 16. - С. 57-65.

4. Гнатышина Е.В. Формирование информационной культуры педагога профессионального обучения в процессе экономической подготовки: сборник научных трудов: в 3 томах / Е.В. Гнатышина // Федеральное агентство по образованию; Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск. – 2010. – С. 283-296.

5. Давыденко Т.М. Роль работодателей в процессе развития профессиональных компетенций студентов

при реализации учебных и производственных практик [Электронный ресурс] / Т.М. Давыденко, А.П. Пересыпкин, Л.В. Верзунова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – С. 144-151.

6. Осипов П.Н. Развитие soft skills студентов технического вуза во внеаудиторной деятельности / П.Н.Осипов, Л.П. Дулалаева // Управление устойчивым развитием. – 2020. – № 6. – С. 95-102.

7. Osipov P. Factors and barriers in training financial management professionals/ P. Osipov, J. Ziyatdinova, E. Girfanova // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2020. - Т. 916. – С. 167-175.

8. Денежкина И.Е. Взаимодействие крупных работодателей с вузами: выигрывают все / И.Е. Денежкина, С.А. Посашков, К.И. Щербин // Финансы: теория и практика. – 2016. – № 20(2). – С. 150-158.

9. Ожиганова М.В. Перспективы применения договора о целевом обучении / М.В. Ожиганова // Право и образование. – 2020. – № 10. – С. 42-53.

10. Gayazova E.B. Education management in Russia: theoretical backgrounds / Gayazova E.B., Zinurova R.I., Berman S.S. // Managing Sustainable Development. – 2016. – № 1(02). – С. 59-64.

11. Осипов П.Н. Обучение в сотрудничестве: плюсы и проблемы / П.Н. Осипов // Право и образование. – 2017. – № 10. – С. 4-13.

### References:

1. Girfanova E.Yu. Girfanova E.Yu. Competence approach in training financial managers in the system of continuing education / E.Yu. Girfanova // Law and Education. - 2021. - № 5. - S. 57-65.

2. Savchenkov A.V. The problem of the continuity of training specialists on the basis of network interaction of organizations of secondary vocational education and the university: a collection of scientific articles / A.V. Savchenkov // Professional education: methodology, technology, practice; ed. V.V. Sadyrin. - Chelyabinsk: Publishing house of JSC "Tsitsero", Chelyab. state ped. Unt, 2015. - S. 42-47.

3. Ryabchuk P.G. Ryabchuk P.G. Methods and problem of accounting for the activity of a leasing company // Bulletin of the Tver State University. Series "Economics and Management". - 2012. - № 16. - S. 57-65.

4. Gnatyshina E.V. Formation of information culture of a teacher of vocational training in the process of economic training: collection of scientific works: in 3 volumes / E.V. Gnatyshina // Federal Agency for Education; Chelyabinsk State Pedagogical University. - Chelyabinsk. - 2010. - S. 283-296.

5. Davydenko T.M. The role of employers in the development of professional competencies of students in

the implementation of educational and industrial practices [Electronic resource] / T.M. Davydenko, A.P. Peresyupkin, L.V. Verzunova // Modern problems of science and education. - 2012. - № 2. - S. 144-151.

6. Osipov P.N. Development of soft skills of students of a technical university in extracurricular activities / P.N. Osipov, L.P. Dulalaeva // Sustainable Development Management. - 2020. - № 6. - S. 95-102.

7. Osipov P. Factors and barriers in training financial management professionals / P. Osipov, J. Ziyatdinova, E. Girfanova // Advances in Intelligent Systems and Computing. - 2020. - T. 916. - S. 167-175.

8. Denezhkina I.E. Interaction of large employers with universities: everyone wins / I.E. Denezhkina, S.A.

Posashkov, K.I. Shcherbin // Finance: theory and practice. - 2016. - № 20(2). - S. 150-158.

9. Ozhiganova M.V. Prospects for the application of the agreement on targeted training / M.V. Ozhiganova // Law and Education. - 2020. - № 10. - P. 42-53.

10. Gayazova E.B. Education management in Russia: theoretical backgrounds / Gayazova E.B., Zinurova R.I., Berman S.S. // Managing Sustainable Development. - 2016. - № 1(02). - S. 59-64.

11. Osipov P.N. Learning in cooperation: pluses and problems / P.N. Osipov // Law and Education. - 2017. - № 10. - P. 4-13.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

***Сведения об авторе:***

***Гирфанова Елена Юрьевна*** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры инновационного предпринимательства, права и финансового менеджмента Факультета промышленной политики и бизнес-администрирования ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: Elena-girfanova@mail.ru



УДК 377.018.48

## Подготовка переводчиков в вузе: новые вызовы

### Training of translators at the university: new challenges

Вершинина Т.С., Уральский государственный медицинский университет, wtatiana@mail.ru

Кочева О.Л., Уральский федеральный университет, kochevaolga@list.ru

Vershinina T., Ural State Medical University, wtatiana@mail.ru

Kocheva O., Ural Federal University, kochevaolga@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.018

**Ключевые слова:** подготовка переводчиков, формирование компетенций, компетентностные модели, мотивация, личностные характеристики.

**Keywords:** training of translators, formation of competencies, competence models, motivation, personal characteristics.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена несоответствием содержания вузовской подготовки переводчиков требованиям, предъявляемым современной профессиональной средой к выпускникам этого направления. Описаны результаты трехлетнего исследования, нацеленного на выявление набора переводческих компетенций, включающих, кроме лингвистических и метакогнитивных навыков, личностные характеристики и умения регулировать социокультурные противоречия. Показано, что в контексте межъязыкового общения переводчик выступает регулятором коммуникации, а, значит, должен демонстрировать эффективные приемы воздействия на индивидуальное или групповое сознание. Авторы убеждены, что развитие новых качеств может также положительно сказаться на уровне мотивации будущих переводчиков, что было подтверждено в ходе проведенного формирующего эксперимента. Статья предназначена для руководителей образовательных переводческих программ и специалистов в области перевода, планирующих разработку алгоритма применения нового профессионального стандарта «Специалист в области перевода».

**Abstract.** The relevance of the article is due to the inconsistency of the content of the university training of translators with the today's professional requirements placed on the graduates of this direction of studies. The article describes the results of a three-year study aimed at identifying a set of translation competencies, including, in addition to linguistic and metacognitive skills, personal characteristics and the ability to regulate socio-cultural contradictions. It is shown that in the context of interlingual communication, the translator acts as a regulator of communication, and, therefore, must demonstrate effective methods of influencing individual or group consciousness. The authors are convinced that the development of new qualities can also have a positive effect on the level of motivation of future translators, which was confirmed by the formative experiment. The article is intended for managers of educational translation programs and specialists in the field of translation who plan to develop an algorithm for applying the new professional standard "Specialist in the field of translation".

**Введение.** Основное противоречие рынка труда переводчиков заключается в том, что, с одной стороны, выпускники направления подготовки переводчиков не в полной мере знакомы с делопроизводством, международными и национальными стандартами, в недостаточной степени владеют техниками автоматизированного перевода, IT-технологиями и т.д.; с другой стороны, в различных сферах экономики специалисты овладевают иностранным языком, осознавая его роль в решении профессиональных задач и построении карьеры, что создает конкуренцию дипломированным выпускникам

переводческих факультетов. Не случайно среди умирающих профессий называют профессию переводчика – прогнозы дают весьма недалекую перспективу ее исчезновения, 2025 год. Помимо роста конкуренции вследствие масштабности подготовки специалистов данного профиля за место на рынке перевода ведет агрессивную борьбу машинный перевод, хотя и он постепенно стал уступать свои позиции автоматизированному переводу, обладающему высокой технологичностью обработки данных, с одной стороны, и качеством работы человека-переводчика. Следует добавить еще и

распространение разного рода гаджетов, позволяющих перевести любой текст в очень короткие сроки и уводящих на второй план теории перевода и рассуждения по поводу требований к его качеству. Широко отвоевывает позиции у профессиональных переводчиков и краудсорсинг, ставящий под сомнение ценность квалифицированного перевода; основные мифы о краудсорсинге (стоимость за перевод существенно ниже, работа может и не оплачиваться; результат перевода можно получить намного быстрее в сравнении с временными затратами одного профессионального переводчика) также работают не в пользу человека, профессионально обученного заниматься такой деятельностью. В столь сложных условиях происходит слом мотивации и утрата интереса к профессии, а это влечет снижение эффективности результатов, пренебрежение трудовыми обязанностями, и пр.

Современный социально-культурный контекст, в котором переводчику приходится существовать, постоянно расширяет задачи и обязанности посредника межъязыкового процесса, принуждая того самому осваивать новые навыки, учиться на ходу. О несоответствии вузовского подхода к преподаванию перевода и запросов рынка переводческих услуг пишут как зарубежные [1-3], так и отечественные исследователи [4-6]. Принятый Министерством труда России профессиональный стандарт «Специалист в области перевода» (18.03.2021) упорядочил трудовые функции переводчиков, позволяя вузам выбирать уровень подготовки студентов исходя из динамики реальной жизни и ориентируясь на запросы конкретного региона.

Изменение стимулов и мотивов любой деятельности и переводческой, в частности, выводят на первый план необходимость формирования адаптационных и регуляционных механизмов как отдельного специалиста, так и целой профессиональной группы. Обеспечивая эффективность межкультурного диалога и способствуя преодолению языкового барьера в коммуникации, переводчик использует разные коммуникативные и культурные коды. Кроме того, в рамках «социологического поворота» к переводу профессионалам этой области отводится центральная роль в регуляции коммуникативного взаимодействия или, согласно Флейвеллу, оркестровке своей собственной практики [7]. Согласно теории В. Латура [8], переводчики выступают акторами социальной сети, делая выбор в пользу тех или иных переводческих решений. Принимая все более центральную позицию в цепочке ST-translator-TT,

переводчик направляет контекст межъязыкового общения в нужное русло. Таким образом, наличие развитых регулятивных и метакогнитивных навыков является одной из целей подготовки переводчиков, и необходимо включать механизмы их формирования в программы переводческой подготовки. Такая подготовка становится по А.В. Штанову профессионально-корпоративным процессом, когнитивно обеспеченным [9, с.105-106].

Не ставя в данной статье задачу описать психолого-педагогические условия подготовки переводчиков, представим результаты эмпирического исследования, направленного на выявление наиболее профессионально значимых компетенций переводчика, навыков и качеств личности.

*Методы исследования.* В течение трех лет (2018–2020 гг.) на базе Института переподготовки и повышения квалификации УрФУ авторами проводилось исследование, направленное на оптимизацию педагогических условий подготовки переводчиков (110 чел.), фокусирование на факторах, способствующих повышению их конкурентоспособности на рынке труда, мотивации, саморегуляции и, в конечном итоге, пониманию комплекса компетенций, необходимых профессиональному переводчику. Исследование включало констатирующий и формирующий эксперименты, включавшие оценку уровня владения языком, сформированности необходимых переводчику личностных качеств и мотивов выбора профессии переводчика и последующую работу по формированию новых для обучающихся видов деятельности, заданных качеств, а также мониторинг через социальные сети профессиональных достижений выпускников после окончания обучения.

На этапе формирующего эксперимента выделялась экспериментальная группа (ее члены добровольно выбирали прохождение тренингов, которые ставили своей целью формирование заданных качеств и новых для участников видов деятельности) и контрольная группа (в нее входили те, кто в силу объективных обстоятельств, таких, как отсутствие времени, пр. – не могли посещать тренинги).

*Результаты.* Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что уровень владения иностранным языком на начальном этапе обучения является важным, но не основополагающим фактором успешности обучения на переводческой программе, формирования профессиональных компетенций и, следовательно, профессиональной успешности

в перспективе. Таким образом, для обучения на программе профессиональной подготовки переводчиков необходимо показать хороший средний уровень владения иностранным языком (не ниже B1), а дальнейшее развитие языковой компетенции зависит от активности обучающегося, его позиции в рамках программы как субъекта познания. Также было выявлено, что, во-первых, мотивы обучения основаны на идеалистических представлениях или устаревших стереотипах о профессии, потенциальных выгодах и предпочтениях обладателя диплома переводчика, представлениями о возможности трудоустройства за рубежом, высоком доходе и т.д. Во-вторых, будущие переводчики слабо информированы либо не информированы вообще о вероятных трудностях трудоустройства и профессиональной деятельности, конкуренции и пр.

Было обнаружено, что все опрошенные в начале обучения считают, будто для овладения

профессией переводчика достаточно знания иностранного языка (языков), тем самым не считают необходимым совершенствовать родной язык, игнорируют межкультурную и информационную компетентность. Также среди значимых личностных качеств переводчика в начале обучения по программе переподготовки слушатели называют, например, уверенность (60%), риторические навыки (71%), уверенное владение ПК (82%), навыки разных видов перевода (синхронный, последовательный; устный, письменный – 93%), владение уровнем иностранного языка C1 (65%), высокий уровень владения русским языком (47%), наличие водительских прав (35%). По окончании обучения большее число слушателей называют выше описанные значимые личностные качества переводчика, также следует указать на рост осознания значимости владения высоким уровнем русского языка (78%). Результаты опроса представлены ниже, см. рисунок 1.

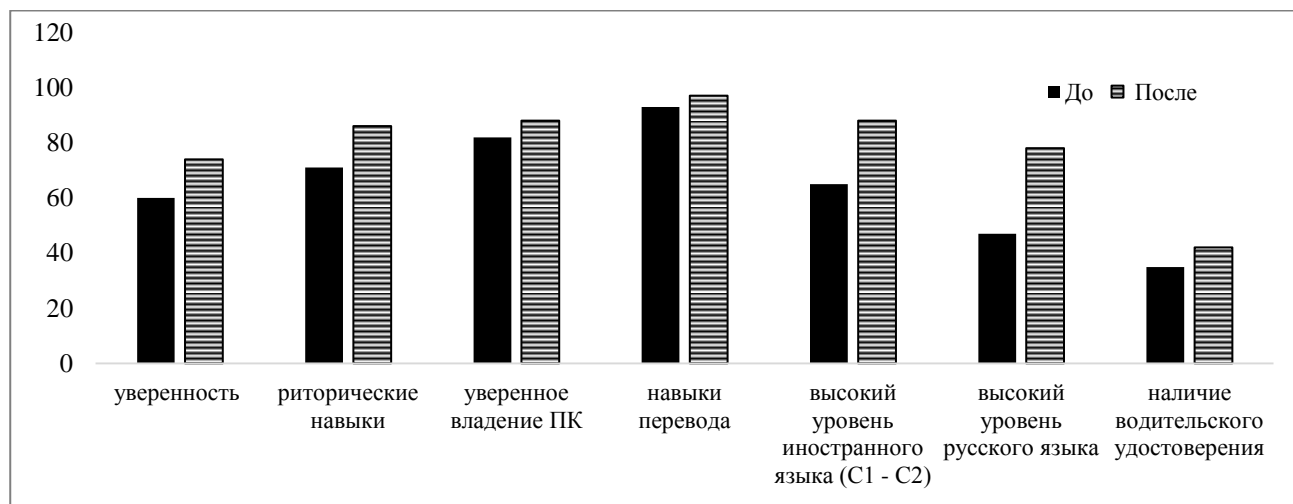


Рисунок 1. – Результаты опроса слушателей экспериментальной группы программы переподготовки до и после обучения, %

Результаты формирующего эксперимента показали, что кроме лингвистической подготовки в образовательном процессе необходимо уделять большое внимание когнитивным процессам перевода (восприятие, или осмысление; установление смысла воспринимаемого высказывания и формирование высказываемого; формулирование высказывания), личностным мотиваторам в профессии переводчика (социальная значимость, полезность профессии, создание ситуации успеха, преодоление профессиональных трудностей, мотив саморазвития, самоутверждения, аффилиации). Погружение в естественную профессиональную среду, использование информационно-коммуникационных технологий и т.п. не только

способствуют формированию дополнительных навыков, но и оказывают влияние на определение мотиваторов переводчика в будущей профессии. Анализ результатов работы экспериментальной группы в тренингах показал (по отношению к результатам формирующего эксперимента) рост коммуникативной и конфликтологической компетентности, эмпатии, наблюдательской сензитивности, ассертивности, формирование лидерских качеств, навыков командной работы, публичного выступления, проведения делового совещания; показал изменение отношения к уровню владения русским языком – появилось осознание повысить уровень владения русским языком и развития коммуникативных качеств культурной речи русского языка. Включение

обучающихся в экспресс-(мини)проекты, направленные на развитие аналитических навыков и проявление креативного подхода в работе с текстами разных жанров и разных дискурсов, показало появление интереса к такому «нетрадиционному» виду деятельности для переводчика, как поисковая и исследовательская работа.

Анализ опроса выпускников показал, что около 70% слушателей экспериментальной группы наиболее успешно встраиваются в

профессиональную жизнь, выстраивают карьеру и получают удовлетворение от своей деятельности. В контрольной группе процент удовлетворенных трудоустройством, профессиональными задачами, карьерой, как правило, существенно ниже – около 30%. На рисунке 2 представлены результаты опроса. И в том, и в другом случае, следует учитывать и врожденные способности, и уровень показателей на входе в программу, что также влияет на последующие результаты.

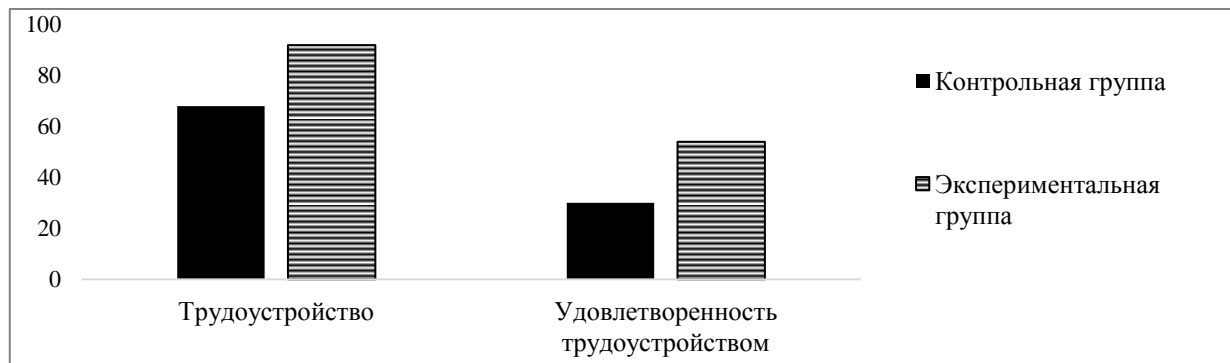


Рисунок 2. – Показатели трудоустройства и удовлетворенности трудоустройством слушателей программы переподготовки в контрольной и экспериментальной группах, %

Формирование полезных навыков в процессе тренингов и реализации проектов отмечается выпускниками программы как важный комплексный подход, предполагающий разностороннее развитие – формирование компетенций, развитие важных личностных черт и способностей.

*Переосмысление переводческой деятельности.* Традиционно подготовка переводчиков ведется, как правило, с позиций лингвистического подхода, обучение сводится к тренировке установления соответствий текстов на исходном языке и языке перевода. А перевод рассматривается как речевая деятельность, где переводчик выступает субъектом, и от него зависит качество перевода.

Дискуссии о перечне компетенций, которыми должен обладать переводчик, и их компонентах ведутся в российской и в зарубежной науке с 70-х годов прошлого века, когда переводческая компетенция рассматривалась как двуязычный режим. Позднее в 80–90-е годы под влиянием социокультурных трансформаций в ее состав стали включать технологические, культурные и лингвистические навыки [10]. В 90-е годы на основе подхода Хомского предлагалась компетентность «идеального оратора – слушателя» и экспертная система переводчиков, что в совокупности было объединено в двухкомпонентную систему, связанную со

способностью создавать и интерпретировать коммуникативные акты в соответствии с основными нормами сообщества (социума) [11]. Штольце Р. опирается на металингвистические знания и навыки метапознания, подчеркивает необходимость понимания культурного контекста (где переводчик «использует когнитивную карту»), прагматической социальной функции текста, дискурсивного поля и концептуального мира исходного и целевого языка; рассматривает перевод как герменевтическую проблему; не заостряет внимание на базовых для переводчика навыках и способностях и даже, в определенном смысле, опускает их обсуждение [12]. Модель Д. Кирали опирается на психолингвистическую модель процесса перевода и включает долговременную память (знания о мире, исходных и целевых культурах, лексико-семантических элементах и морфосинтаксических паттернах обоих языков), исходные текстовые данные, внешние ресурсы, интуиция, подсознание, стратегии и сознание [13].

Многокомпонентные модели, появившиеся в начале XXI века, объединяли не только процедурные моменты, но и когнитивные (обработка исходного текста – восприятие и установление смысла; передача и обработка целевого – формулирование высказываемого) [14]. Предлагались модели идеального перевода,

предполагающие наличие «врожденной способности к передаче или ассоциативной компетентности для создания целевого текста», дискурсивных способностей, развития автоматизма и уверенности в себе [15]. Многие авторы настаивали на интегративной природе компетенций переводчика, объединяя в ней такие параметры, как язык, текст, предмет, культура, и подчеркивая важность творческого подхода в работе переводчика, регулярное обновление знаний, чуткость к изменениям внешнего мира. Так А.В. Штанов фокусируется на деятельностно-компетентностной модели, полагая, что «новые переводческие методики компетентностного содержания позволяют более эффективным образом осуществлять формирование и развитие функциональных составляющих моделей переводческой деятельности» [9, с.243]. В.Н. Комиссаров предлагал модель переводческой компетентности исходя из понимания перевода как сложной познавательной деятельности, объединяя в свою модель языковые, коммуникативные, личностные и профессиональные аспекты, опуская культурный и социокультурный аспекты. Т.Л. Гурулева разработала компонентно-уровневую модель, включающую базовый профессиональный, самостоятельный профессиональный и совершенный профессиональный уровни [16, с.253]. Значимость данной модели в том, что она позволяет установить минимальную границу сформированности компетенций, ниже которой говорить о подготовке переводчиков в рамках любой образовательной программы бессмысленно. Несомненным плюсом модели также является ее совместимость с профессиональным переводческим стандартом (2021 г.).

М. Пресас включает в компетенцию переводчика декларативное знание категорий, практическое знание процессов, способность оценивать собственные стратегии и изменять их в зависимости от результата [17, с.183-184]. Группа РАСТЕ из Университета Барселоны на основе эмпирического исследования предлагает включать шесть компонентов, в том числе субкомпоненты (двуязычную, экстралингвистическую, инструментальную, стратегическую компетентности и компетентность переводческих знаний) и психофизиологические компоненты (когнитивные, поведенческие аспекты и психомоторные механизмы) [18, с.95]. Зайнуррахман описывает комплекс пяти компетенций переводчика – языковую (или лингвистическую) как базовую, текстовую (для

различения текстов по жанрам, типам и пр.), предметную (знание соответствующей области знаний), культурную (понимание социальных условий и культурной самобытности, заключенных в тексте), и передачу компонентов (коммуникативный перенос из исходного текста в целевой) [19]. Даттон подчеркивает встроенность перевода в культурный контекст, обусловленный социальными и культурными факторами, а не только языковыми и текстовыми [20]. Анализ работ, посвященных изучению компетенций переводчика и входящих в них компонентов можно продолжать, но очевидным является тот факт, что по мере происходящих в мире изменений происходит переосмысление переводческой деятельности, требований не только к навыкам и умениям переводчика, но и его личностным характеристикам, что обуславливает необходимость трансформации подходов к определению роли переводчика в социальной регуляции, мотивации переводческой деятельности и поиску переводческих решений.

*Заключение.* Переводческая деятельность включает в себя различные политические, социальные, культурные факторы. Комплекс компетенций, сформированных в соответствии с требованиями современного социокультурного контекста и отвечающих запросам общества, соотносённый с индивидуальными и коллективными ценностями, позволяет говорить о преобразующей роли перевода в данной культуре в определенный отрезок времени и переводе как одном из выдающихся инструментов социально-политического и культурного взаимодействия.

Системно-средовые факторы оказывают необратимое влияние не только на содержание деятельности переводчика, но и требуют изменения взглядов и на профессию переводчика, и переводчика на себя в этой профессии. Несмотря на угрозы, нависшие над профессией, сохраняется достаточно высокий спрос на программы подготовки переводчиков и у выпускников общеобразовательных школ, и у специалистов различных сфер деятельности (юристы, экономисты, биологи, инженеры, педагоги и др.), что систематически ставит ряд вопросов, касающихся не только содержания подготовки, но форм и методов работы в процессе реализации программ с позиций формирования не только профессиональных компетенций, но и работы с личностными качествами и мотивами обучающихся в соответствии с требованиями современного социокультурного контекста, определяющего изменения структуры рынка труда и требований к



особенностям профессиональной деятельности. Переводческие программы, и особенно обучение в рамках дополнительного образования, должны быть в первую очередь направлены на развитие метакогнитивных и металингвистических компетенций, но наиболее существенным, на наш взгляд, является проведение тренингов, направленных на формирование и развитие коммуникативных компетенций личности и таких ее аспектов, как осознание собственной роли в регуляции социальных отношений в контексте

переводческой деятельности. Наш опыт реализации подобных программ показал, что фокусирование внимания в образовательном процессе на развитии таких личностных качеств, как уверенность, наблюдательность, эмпатия, лидерские качества, стрессоустойчивость, а также формирование конфликтологической компетентности повышают конкурентноспособность наших выпускников на рынке труда, предупреждают преждевременное профессиональное выгорание.

#### Литература:

1. Liu J. Translators Training: Teaching Programs, Curricula, Practices [Electronic resource] / J. Liu // Journal of Language Teaching and Research. – 2013. – Vol. 4. – № 1. – P. 127-132. - Режим доступа: <https://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/01/17.pdf>
2. Coban F. Analysis and training of the required abilities and skills in translation in the light of the translation models and general theories of translation studies [Electronic resource] / F. Coban // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 197. – P. 707-714. - Режим доступа: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>
3. Pietrzak P. The potential of reflective translator training [Electronic resource] / P. Pietrzak // inTRAlinea Special Issue: New Insights into Translator Training- 2019. - Режим доступа: [http://www.intralinea.org/specials/article/the\\_potential\\_of\\_reflective\\_translator\\_training](http://www.intralinea.org/specials/article/the_potential_of_reflective_translator_training)
4. Самигуллина А.М. Современные подходы в профессиональной подготовке будущих переводчиков [Электронный ресурс] / А.М. Самигуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. - Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20059>
5. Гавриленко Н.Н. Междисциплинарный подход к обучению отраслевому переводу / Н.Н. Гавриленко // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – Т. 8. - № 29. – С. 12-23.
6. Павликова С.К., Фомин С.С. Чему не учат в университете / С.К. Павликова, С.С. Фомин // Педагогическое образование и наука. – 2019. - № 5. – С. 100-107.
7. Flavell J. H. Metacognitive Aspects of Problem Solving // The Nature of Intelligence. – 1976. - Hillsdale / ed. by L.B. Resnick. N.Y.
8. Latour B. Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory. – 2005. -Oxford: Oxford University Press. – 66 p.
9. Штанов А.В. Технология перевода и методика преподавания (компетентностный подход). – 2011. - Москва: МГИМО-Университет. – 250 с.
10. Esfandiari M., Sepora T., Mahadi T. Translation Competence: Aging Towards Modern Views [Electronic resource] / M. Esfandiari, T. Sepora, T. Mahadi // Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 2015. - Vol. 192. - P. 44-53. – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/282555638\\_Translation\\_Competence\\_Aging\\_Towards\\_Modern\\_Views](https://www.researchgate.net/publication/282555638_Translation_Competence_Aging_Towards_Modern_Views)
11. Bell R.T. Translation and Translating: Theory and Practice. - 1991. - London; New York: Longman. – 162 p.
12. Stolze R. Dealing with cultural elements in technical texts for translation / R. Stolze // The Journal of Specialised Translation. – 2009. – № 11. – P. 124-142.
13. Kiraly D. C. Pathways to Translation: Pedagogy and Process. - 1995. - Kent (Ohio): The Kent State University Press. – 175 p.
14. Lesznyak M. Conceptualizing translation competence [Electronic resource] / M. Lesznyak // Across languages and cultures. - 2007. – Vol. 8 (2). – P. 167-194. - Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/250006647\\_](https://www.researchgate.net/publication/250006647_)
15. Bardaji A.G. Procedures, techniques, strategies: translation process operators [Electronic resource] / A.G. Bardaji A.G. // Perspectives: Studies in Translatology. – 2009. – Vol. 17(3). – P. 161-173. - Режим доступа: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09076760903249372?needAccess=true>
16. Гурулева Т.Л. Компонентно-уровневое моделирование профессиональной переводческой компетенции / Т.Л. Гурулева // Современное педагогическое образование. – 2021. - № 4. – С. 251-256.
17. Acioly-Regnier N.M., Koroleva D.B., Mikhaleva L.V. Translation Competence as a Complex Multidimensional Aspect [Electronic resource] // The XXVI annual international academic conference, language and culture. - 2015. - P. 142-148. - Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/282464246\\_Translation\\_Competence\\_as\\_a\\_Complex\\_Multidimensional\\_Aspect](https://www.researchgate.net/publication/282464246_Translation_Competence_as_a_Complex_Multidimensional_Aspect)
18. Groupe PACTE. Une recherche empirique experimentale sur la competence de traduction // In D. Gouadec (Ed.) Quelles qualifications pour les traducteurs. – 2007. - Paris: La maison du dictionnaire.
19. Zainurrahman. Five Translation Competencies [Electronic resource] // Zainurrahman's Personal Journal. – 2010. – Режим доступа: <https://zainurrahmans.wordpress.com/2010/06/06/five-translation-competencies/>
20. Dutton A. Translation as sociolinguistic activity [Electronic resource]. – 2017. - Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/318960167\\_Translation\\_as\\_sociolinguistic\\_activity](https://www.researchgate.net/publication/318960167_Translation_as_sociolinguistic_activity)

**References:**

1. Liu J. Translators Training: Teaching Programs, Curricula, Practices [Electronic resource] / J. Liu // Journal of Language Teaching and Research. - 2013. - Vol. 4. - No. 1. - P. 127-132. - Access mode: <https://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/01/17.pdf>
2. Coban F. Analysis and training of the required abilities and skills in translation in the light of the translation models and general theories of translation studies [Electronic resource] / F. Coban // Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 2015. - Vol. 197. - P. 707-714. - Access mode: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>
3. Pietrzak P. The potential of reflective translator training [Electronic resource] / P. Pietrzak // inTRAlinea Special Issue: New Insights into Translator Training-2019. - Available at: [http://www.intraline.org/specials/article/the\\_potential\\_of\\_reflective\\_translator\\_training](http://www.intraline.org/specials/article/the_potential_of_reflective_translator_training)
4. Samigullina A.M. Modern approaches in professional training of future translators [Electronic resource] / A.M. Samigullina // Modern problems of science and education. - 2015. - № 3. - Access mode: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20059>
5. Gavrilenko N.N. Interdisciplinary approach to teaching industry translation / N.N. Gavrilenko // Questions of teaching methods at the university. - 2019. - T. 8. - № 29. - S. 12-23.
6. Pavlikova S.K., Fomin S.S. What is not taught at the university / S.K. Pavlikova, S.S. Fomin // Pedagogical education and science. - 2019. - № 5. - P. 100-107.
7. Flavell J. H. Metacognitive Aspects of Problem Solving // The Nature of Intelligence. - 1976. - Hillsdale / ed. by L.B. Resnick. N.Y.
8. Latour B. Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory. - 2005. -Oxford: Oxford University Press. - 66 p.
9. Shtanov A.V. Translation technology and teaching methods (competency-based approach). - 2011. - Moscow: MGIMO-University. - 250 p.
10. Esfandiari M., Sepora T., Mahadi T. Translation Competence: Aging Towards Modern Views [Electronic resource] / M. Esfandiari, T. Sepora, T. Mahadi // Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 2015. - Vol. 192. - P. 44-53. - Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/282555638\\_Translation\\_Competence\\_Aging\\_Towards\\_Modern\\_Views](https://www.researchgate.net/publication/282555638_Translation_Competence_Aging_Towards_Modern_Views)
11. Bell R.T. Translation and Translating: Theory and Practice. - 1991. - London; New York: Longman. - 162 p.
12. Stolze R. Dealing with cultural elements in technical texts for translation / R. Stolze // The Journal of Specialized Translation. - 2009. - № 11. - P. 124-142.
13. Kiraly D. C. Pathways to Translation: Pedagogy and Process. - 1995. - Kent (Ohio): The Kent State University Press. - 175 p.
14. Lesznyak M. Conceptualizing translation competence [Electronic resource] / M. Lesznyak // Across languages and cultures. - 2007. - Vol. 8 (2). - P. 167-194. - Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/250006647\\_](https://www.researchgate.net/publication/250006647_)
15. Bardaji A.G. Procedures, techniques, strategies: translation process operators [Electronic resource] / A.G. Bardaji A.G. // Perspectives: Studies in Translatology. - 2009. - Vol. 17 (3). - P. 161-173. - Access mode: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09076760903249372?needAccess=true>
16. Guruleva T.L. Component-level modeling of professional translation competence / T.L. Guruleva // Modern pedagogical education. - 2021. - № 4. - S. 251-256.
17. Acioly-Regnier N.M., Koroleva D.B., Mikhaleva L.V. Translation Competence as a Complex Multidimensional Aspect [Electronic resource] // The XXVI annual international academic conference, language and culture. - 2015. - P. 142-148. - Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/282464246\\_Translation\\_Competence\\_as\\_a\\_Complex\\_Multidimensional\\_Aspect](https://www.researchgate.net/publication/282464246_Translation_Competence_as_a_Complex_Multidimensional_Aspect)
18. Groupe PACTE. Une recherche empirique experimentale sur la competence de traduction // In D. Gouadec (Ed.) Quelles qualifications pour les traducteurs. - 2007. - Paris: La maison du dictionnaire.
19. Zainurrahman. Five Translation Competencies [Electronic resource] // Zainurrahman's Personal Journal. - 2010. - Access mode: <https://zainurrahmans.wordpress.com/2010/06/06/five-translation-competencies/>
20. Dutton A. Translation as sociolinguistic activity [Electronic resource]. - 2017. - Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/318960167\\_Translation\\_as\\_sociolinguistic\\_activity](https://www.researchgate.net/publication/318960167_Translation_as_sociolinguistic_activity)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

**Сведения об авторах:**

**Вершинина Татьяна Станиславовна** (г. Екатеринбург, Россия), кандидат филологических наук, доцент, кафедра клинической психологии и педагогики Уральского государственного медицинского университета, e-mail: wtatiana@mail.ru

**Кочева Ольга Леопольдовна** (г. Екатеринбург, Россия), директор Центра иностранных языков Института переподготовки и повышения квалификации Уральского федерального университета, e-mail: kочеваolga@list.ru

УДК 37.013

**Синергия языкового и инженерного образования:  
командный проект как формирующе-оценивающая технология**

**Synergy of language and engineering education:  
Team project as a learning technology and an assessment tool**

**Гейхман Л.К.**, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, lyubageykhman7@gmail.com

**Демидова Е.В.**, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, demidovae222@gmail.com

**Geykhman L.**, Perm National Research Polytechnic University, lyubageykhman7@gmail.com

**Demidova E.**, Perm National Research Polytechnic University, demidovae222@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.019

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

*Ключевые слова:* педагогическая технология, оценивающая технология, проектное обучение, обучение в команде, предметные и надпредметные компетенции, иноязычная коммуникативная компетенция.

*Keywords:* educational technology, assessment tool, project-based learning, team-based learning, subject and supra-subject (non-subject) competences, foreign language communicative competence.

*Аннотация.* Актуальность статьи обусловлена недостаточной изученностью вопроса интеграции языкового и инженерного образования, а также необходимостью выработки эффективных механизмов реализации компетентностного подхода средствами цифровых образовательных технологий. Цель статьи заключается в описании технологии командного проекта как формирующе-оценивающей педагогической технологии, положенной в основу организации курса «Иностранный язык» для студентов неязыковых специальностей. Авторы раскрывают методологические основания разработанной педагогической технологии, включающие принципы компетентностного, деятельностного, коммуникативного, социокультурного модульного и проектного подходов; описывают организационную, содержательную, информационно-технологическую и оценочную компоненты технологии на примере конкретного командного проекта. Доказано, что предложенная технология позволяет получить устойчивые положительные результаты в развитии предметных и надпредметных компетенций. Статья предназначена для практиков языкового образования в высшей школе.

*Abstract.* The relevance of the article is due to the insufficient study of the issue of integration of language and engineering education, as well as the need to develop effective mechanisms for implementing the competence approach by means of digital educational technologies. The purpose of the article is to describe the technology of the team project as a formative-evaluating pedagogical technology, which is the basis for the organization of the course "Foreign language" for students of non-linguistic specialties. The authors reveal the methodological foundations of the developed pedagogical technology, including the principles of competence, activity, communicative, socio-cultural modular and project approaches; describe the organizational, content, information technology and evaluation components of the technology on the example of a specific team project. It is proved that the proposed technology allows to obtain stable positive results in the development of subject and supra-subject competencies. The article is intended for practitioners of language education in higher education.

*Актуальность исследования.* Внедрение новых образовательных стандартов, ставшее основной приметой модернизации российского

образования, обозначило получение качественно новых образовательных результатов, а именно формирование у выпускника вуза комплекса

предметных, межпредметных и надпредметных компетенций.

Данная трансформация обусловлена мировыми образовательными тенденциями и теми глобальными изменениями, которые мы наблюдаем в последние десятилетия, а именно: ускорением обновляемости технологий и знаний, изменением способов коммуникации, превращением общества посредством Интернета в «общество всеобщей коммуникации» [1, с.7], появлением новых когнитивных инструментов (социальные и исследовательские сети, виртуальные лаборатории, центры дистанционного образования др.). Обозначенные процессы сформировали социальный заказ на выпускника новой формации – выпускника «компетентного». Не вдаваясь в подробное рассмотрение истории вопроса формирования и демаркации понятий «компетенция» и «компетентность», отметим, что данная проблематика вышла на первые позиции в педагогическом образовательном дискурсе на рубеже 20 – 21 вв. Как за рубежом, так и в рамках российской педагогики, исследователями проводилась и проводится активная работа по формированию некоего «ядра» компетенций, наличие которых обеспечивало бы успешность человека в меняющемся мире и декларировалось бы как образовательная цель.

Новые цели образования, безусловно, требуют поиска новых образовательных концепций, предполагающих синергию традиционных и инновационных педагогических технологий. В этой связи «перед образованием на современном этапе ставятся задачи разработки методологии, методов и способов соединения информационных, демонстрационных и интерактивных возможностей компьютерных технологий, в том числе Интернета, в целях достижения образовательного и развивающего эффекта в становлении личности» [2, с.20]. При этом, согласно авторам форсайт-исследования будущего высшей школы до 2030 г., одной из миссий высшей школы становится формирование интеллектуального каркаса страны для перехода к «экономике знаний», развитие исследовательских, проектных, управляющих компетенции. И реализация этой миссии должна опираться на пакет технологий и средств, которые ориентированы на собственную поисковую и познавательную активность обучающихся [3, с.27]. Отметим, что цифровизация и информатизация образования призваны усилить другую доминанту современного образования – его гуманизацию, особенно в инженерных вузах. В современной литературе можно найти попытки

анализа вопроса интеграции языкового и профессионального образования с целью формирования компетентной личности и компетентного профессионала [2;4-6].

Подходы к обучению, в том числе и к обучению иностранному языку, в значительной степени строятся в рамках личностно ориентированной парадигмы образования. По словам Г.В. Елизаровой, современные требования к педагогическому процессу в иноязычном образовании таковы, что в процессе обучения иностранный язык «должен оказывать такое воздействие на личность, в результате которого она преобразуется в саморазвивающийся эмоционально зрелый интеллектуально-познавательный организм, способный справляться с непредвиденными культурно-обусловленными ситуациями общения посредством определения или создания уникальных инструментов поиска, обработки и практического применения информации» [7, с.5-6].

Информационная трансформация общества привела к расширению образовательных возможностей за счет появления новых образовательных форм, а именно – дистанционного и цифрового образования (distance / e-learning), о которых речь пойдет далее. Как правило, цифровое образование реализуется именно через дистантные формы, при этом перед практиками встает крайне непростая задача сбалансированного управления образовательным процессом, в рамках которого «цифра» не должна победить человека, а технология – методологию. Иными словами, в условиях разобщенности участников дистанционного образовательного процесса, отсутствия традиционных форм общения, предполагающих визуальный и тактильный контакт, наличия отсроченных форм взаимодействия есть опасность «дегуманизации» и обезчеловечивания образования.

Нельзя не сказать, что события последних лет, а именно пандемия, охватившая весь мир, показали, насколько сложно обеспечить качественное и доступное образование на всех его ступенях, при отсутствии традиционных очных форм обучения. На наш взгляд, это еще раз подтверждает, что несмотря на бурное развитие цифрового мира, цифровая педагогика – очень молодое и малоизученное поле; перед цифровыми педагогами стоит действительно сложный вызов – найти по-настоящему эффективные формы образовательных взаимодействий, определить баланс цифрового и личностного общения, выработать качественные

инструменты педагогических измерений. Тем не менее помимо «цифровой педагогики» появляются ее новые направления, синергетическая [8], ноосферная [9]. С одной стороны, эти направления исследований охватывают психолого-социальные изменения, характерные для поколения «цифровых аборигенов». С другой стороны, они нацелены на моделирование процесса формирования необходимых компетенций в условиях дистанционного образования и на развитие и реализацию целого комплекса личностных качеств педагога, с учетом его изменившейся роли в цифровом мире в целом, и в образовательном процессе в частности. «...Педагог XXI века – это прежде всего человек, действительно понимающий потребности ученика, умеющий с ним общаться на его языке новых информационных технологий, знающий, какие умения нужно формировать, и способный это делать в образовательной практике. Более точное описание современного учителя дает набор самых разных его качеств: инициативность, лидерство, умение учиться самому, умение сотрудничать, умение использовать информационные технологии, умение быть примером для ученика, умение предугадать последствия и предвидеть потенциал, умение адаптировать все новое для нужд студентов и требований образовательных программ» [10].

Из вышесказанного следует, что цифровая трансформация общества существенно изменила не только роли и возможности участников образовательного процесса, но поменяла саму суть образования, обеспечив переход от традиционных форм к инновационным, от педагого-центрированного к студенто-центрированному обучению, от педагогики знаний к педагогике компетенций.

Таким образом, ориентация образования на компетентностный подход, на интеграцию языкового и инженерного образования представляет собой эффективный путь обновления содержания образования и учебных технологий. Вместе с тем, поиск и отработка эффективных механизмов реализации компетентностного подхода, в том числе средствами цифрового и дистанционного образования, остается малоизученной проблемой, чем и обусловлена актуальность настоящего исследования.

*Методология исследования. Теоретической базой* настоящего исследования выступают положения компетентностного подхода (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской), деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, С.Л.

Рубинштейн), коммуникативного подхода (Е.И. Пассов, У. Риверс) социокультурного подхода (В.В. Сафонова), модульного (П.А. Юцявичене) и (Е.С. Полат) проектного подходов.

На основании этих подходов кафедрой Прикладной лингвистики и информационных технологий образования ПНИПУ была поставлена комплексная педагогическая цель – создать и внедрить такую педагогическую технологию обучения иностранным языкам, которая бы обеспечила экологичность цифровой образовательной среды дистанционного обучения ИЯ, отвечая при этом: а) современным тенденциям языкового образования (коммуникативность и практико-ориентированность); б) требованиям современных государственных образовательных стандартов (ориентированность на развитие предметных и надпредметных компетенций, а также здоровьесберегающие технологии); в) интеграции языкового и инженерного образования.

Технология создавалась в рамках разработки учебно-методического обеспечения курса «Иностранный язык», предназначенного для студентов бакалавриата и специалитета неязыковых специальностей дистантной формы обучения (Факультет дистанционных образовательных технологий).

Эта технология должна была гибко учитывать те изменения, которые происходят в мире в целом, и в образовательном пространстве в частности. Были определены такие основные компоненты разрабатываемой педагогической технологии как: 1) развитие иноязычной коммуникативной компетенции – доминантная цель предмета «Иностранный язык» для всех специальностей многопрофильного национально исследовательского политехнического вуза, 2) развитие надпредметных и межпредметных компетенции, которые с позиции современного педагогического дискурса можно обозначить как «4К» – коммуникация, кооперация, креативность и критическое мышление (4C's – communication, collaboration, creativity, critical thinking) [11].

Вслед за Г.К. Селевко [12] и Загвязинским В.И. [13], под педагогической технологией понимаем продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и педагога. Подчеркнем, что педагогическая технология призвана связать все стороны организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально

воспроизводимых педагогических результатов [14].

В основу создаваемой педагогической технологии был положен метод проектов, поскольку именно проектное обучение позволяет с наибольшей эффективностью достичь поставленную цель. При обучении иностранному языку, основанном на проектном методе, задания вырастают из самой сути проекта, при этом продуманная последовательность заданий призвана интегрировать различные языковые навыки через выполнение системно организованных заданий [15].

Анализ работ по применению проектного обучения в языковом образовании [16-18] позволил выделить ряд базовых характеристик, которые принципиально отличают проектное обучение, составляя суть метода:

1) проект носит проблемный характер, дидактическая цель достигается детальной разработкой проблемы;

2) проект носит продукто-ориентированный характер – результаты проекта могут быть применимы в реальной жизнедеятельности;

3) проектная деятельность носит студенто-центрированный характер – учащиеся относительно самостоятельно планируют свою деятельность в рамках проекта, в том числе распределяют роли, делят ответственность, работая в атмосфере сотрудничества, а не конкуренции; преподаватель при этом выступает в роли тьютора-фасилитатора;

4) проект в целом, как и его отдельные стадии, имеют четкие временные границы, предполагается система промежуточной и итоговой аттестации, вместе с тем внутри этих границ учащиеся самостоятельно планируют свои действия, вырабатывая тем самым учебную автономность;

5) проектная деятельность сопровождается прозрачной системой оценивания на всех стадиях проекта, а получаемый продукт представляет собой измеримый учебный результат.

Существуют различные классификации проектов по разным основаниям (В.И. Воропаев, Н.В. Матяш, В.И. Слободчиков, Ф.Л. Штоллер и др.), при этом наиболее отвечающей целям настоящего исследования считаем классификацию, предложенную Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной [18]. С позиций данной классификации предлагаемая проектная технология нацелена на создание информационного (по виду деятельности), внутреннего (по характеру контактов), долгосрочного (по продолжительности), группового (по количеству участников) проекта.

Однако данная классификация не учитывает характер *взаимодействия* субъектов образовательного процесса. С этой точки зрения разрабатываемая педагогическая технология предполагает не просто групповой, а *командный* проект.

В отечественной практике языкового образования командные проекты не являются типичным явлением. Проблематика обучения в команде (*team-based learning*) в большей степени разработана в англоязычном педагогическом дискурсе (D.R. Krathwohl, M.J. McInerney, L.K. Michaelsen & R.H. Black и др.). Принципы обучения в команде в значительной степени повторяют принципы проектного обучения, существенным является то, что командная среда служит субстратом межличностной коммуникации, в котором возникают отношения партнерства; команда существует на принципах системного взаимодействия, когда команда в целом может больше, чем ее отдельные участники.

Исследователи выделяют четыре основных параметра, от которых зависит успешность обучения в команде:

1) состав группы – группы должны быть корректно сформированы, необходимо определить количественные и качественные характеристики группы;

2) ответственность – члены команды должны осознавать ответственность за свою деятельность как члена команды, так и за общий результат;

3) обратная связь – учащиеся должны получать информативную и своевременную обратную связь от преподавателя;

4) задания – система заданий должна быть построена таким образом, чтобы стимулировать не только учебный процесс, но и процесс построения команды [17].

С нашей точки зрения, качественное отличие командного проекта от группового заключается в том, что в команде учащиеся не просто выполняют одно и то же задание вместе, а выполняют его с позиции разных ролей, распределение которых основано на понимании сильных и слабых сторон каждого участника команды, на его личностных свойствах и уровне языковой подготовки. Такое распределение функционала для достижения общей учебной цели позволяет вывести взаимодействие участников команды на качественно новый уровень – уровень командного синергизма. Именно поэтому технология обучения в команде является важной организационной компонентой разрабатываемой педагогической технологии.

В основу структурной компоненты разработанной проектной технологии положена технология модульного обучения, которая сегодня широко используется в языковом образовании. Согласимся с мнением П.А. Юцявичене, что сущность модульного обучения иностранным языкам состоит в том, что учащийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с индивидуальной учебной программой. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей [19].

Модульное обучение иностранным языкам имеет ряд принципиальных отличий от других видов обучения: «1) Содержание обучения представляется в законченных, самостоятельных, комплексных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его освоению; 2) Взаимодействие педагога и обучающегося в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе – с помощью модулей обеспечивается осознанное самостоятельное достижение обучающимися определенного уровня предварительной подготовленности к каждой встрече с педагогом; 3) Сама суть модульного обучения требует неизбежного соблюдения приоритетных субъект-субъектных взаимоотношений между преподавателем и обучающимся в учебном процессе» [2, с.110].

Модульная технология создает условия, в которых учащиеся способны самостоятельно достигать учебных целей в процессе работы с модулем. Учебный модуль объединяет учебное содержание и технологию овладения этим содержанием, при этом максимальное количество времени отводится именно на самостоятельную работу учащихся. Таким образом, именно модульная технология полностью отвечала поставленной цели, и специфике дистанционного обучения.

Реализацию разработанной педагогической технологии рассмотрим на примере командного проекта “How to survive abroad” («Как выжить за границей») [20]. Данный проект предназначен для студентов 1 курса дистантной формы обучения неязыковых специальностей и охватывает 1 семестр. Отметим, что в ПНИПУ проект осуществлялся на платформе MOODLE по модели смешанного обучения.

Проект реализуется в несколько этапов, которые тщательно планируются и продумываются: 1) *предпроектный / консультационный этап* – учащиеся в очном

режиме получают консультацию преподавателя-тьютора о целях и задачах проекта, его основных этапах, используемых технологиях, принципах и критериях оценивания, системе учебных и рефлексивных заданий; на консультационном этапе студенты формируют группы для создания совместного командного проекта. На данном этапе происходит уточнение (т.е. выбор страны для исследования), распределение ролей для индивидуального этапа (студенты выбирают роль эксперта по одному из аспектов выживания) и совместного этапа (студенты определяются с ролями в рамках издательского коллектива);

2) *этап индивидуальной работы* – на данном этапе учащиеся осваивают содержание учебных модулей, в рамках которых им предлагается система упражнений, в конце модуля учащиеся выполняют индивидуальные мини-проекты по созданию публикации-брошюры по одному из аспектов проживания в стране (аспекты определяются содержанием командного проекта и будут представлены ниже). Следует отметить, что даже на этапе индивидуальной работы каждый студент действует именно как член команды, т.к. результаты, полученные на этапе индивидуальной работы, становятся составляющими общего совместного проекта и от качества промежуточного индивидуального проекта будет зависеть качество конечного командного продукта;

3) *этап совместной работы* – на данном этапе происходит создание совместного продукта в виде брошюры, представляющей собой путеводитель по выбранной стране. Для создания брошюры, отражающей специфику проживания в выбранной стране, члены команды аккумулируют информацию по отдельным аспектам, полученную на этапе индивидуальной работы, при этом происходит трансформация ролей участников проекта – если на этапе индивидуальной работы каждый из участников выступал в роли эксперта по тому или иному аспекту выживания, то на этапе командной работы участники принимают на себя роли издательского коллектива. Так, выделяем роли: а) *шеф-редактора* – ответственного за обработку индивидуальных проектов, координирующего работу команды, б) *графического редактора* – ответственного за визуализацию и дизайн итогового продукта, в) *корректора* – ответственного за языковое оформление продукта, г) *копирайтера* – ответственного за устную презентацию полученного продукта в рамках очной встречи с учебной группой и преподавателем. Как видно из описания командных ролей, не все роли связаны с

собственно языковой подготовкой. Такой подход к распределению ролей на уровне командного взаимодействия неслучаен. Если на этапе индивидуальной работы на первое место выходила именно языковая подготовка учащихся, то на этапе командного взаимодействия на первый план выходят надпредметные и межпредметные компетенции учащихся. Таким образом, при проектировании технологии командного проекта коллектив разработчиков стремился создать ситуацию успеха для всех членов команды, при которой каждый участник команды является значимым и самооценным, и в равной мере несет ответственность за итоговый результат;

4) *презентационный этап* – представляет собой устную презентацию полученного продукта перед аудиторией учащихся и преподавателей в форме устного доклада, сопровождающегося визуализацией в виде Power Point презентации, а также представлением печатной продукции, т.е. путеводителя по выбранной и исследуемой стране. Презентационный этап в большей степени нацелен на демонстрацию навыков говорения в условиях подготовленной и спонтанной речи (при ответе на вопросы аудитории);

5) *оценочно-рефлексивный этап* предполагает проведение рефлексии работы над проектом на всех его этапах, оценку и самооценку учебно-познавательной деятельности, выявление трудностей, способов решения проблем, оценку межличностного взаимодействия и собственного вклада в создание итогового продукта.

Содержательная сторона командного проекта «How to survive abroad (как выжить за границей)» представлена четырьмя тематическими модулями – Somewhere to Live (Проживание), Sweet Smell of Shopping (Магазины), Fashion and Style (Одежда), Night Out (Развлечения). Тематика модулей и всего проекта в целом учитывает не только требования ФГОС, но и имеет личностно направленный характер, вызывает личный интерес, продиктованный прагматическими целями и возможностью практического применения полученных результатов. Изучение модулей происходит на этапе индивидуальной работы, в рамках которой студенты овладевают языковыми и речевыми средствами, развивают необходимые умения во всех видах иноязычной речевой деятельности. Необходимость овладения данными средствами и умениями продиктована итоговой целью проекта – созданием брошюры и представлением полученного результата.

Следует отметить, что каждый из тематических модулей имеет схожую

структурную организацию; учебный материал носит текстоцентрированный характер, предполагает систему упражнений, охватывающих как репродуктивные, так и продуктивные виды речевой деятельности.

В ходе работы над каждым модулем учащимся предлагается алгоритм поэтапного овладения учебным материалом в рамках одного модуля по разделам:

– *Introduction / Введение* – раздел содержит полилог, вводящий студента в коммуникативно-языковую ситуацию, определяемую тематикой модуля;

– *Read and decide / Чтение* – раздел сформирован серией аутентичных текстов, тематически связанных с полилогом и темой проекта в целом. Каждому из текстов предшествует задание «Read and decide...», направленное на формирование навыка аналитического чтения;

– *Vocabulary learning / Лексика* – раздел содержит банк т.н. «полностью управляемых» упражнений, направленных на формирование лексических навыков;

– *Cloze practice / Грамматика* – раздел содержит теоретический материал по грамматике изучаемого языка, представленный в виде таблиц, а также банк упражнений, направленных на формирование грамматических навыков;

– *Listening practice / Аудирование* – раздел содержит задания, направленные на формирование рецептивных навыков, а также контроль усвоения лексического и грамматического материала, представленного в разделах Vocabulary learning и Cloze practice;

– *Guided composition / Письмо* – раздел содержит задания «частично управляемого» типа, направленные на формирование продуктивных умений;

– *Discussion / Говорение и письмо* – раздел содержит задания свободно-управляемого типа (коммуникативные задания), направленные на формирование продуктивных навыков и продуктивных умений.

Неотъемлемой частью каждого модуля является блок информационно-тьюторской поддержки, в котором отражена информация о размере кредита, рекомендации по изучению учебного материала и способам успешного выполнения заданий (т.н. «стратегии»), критерии оценивания коммуникативных заданий.

Информационно-технологическая составляющая данного проекта носит гибкий характер. Как говорилось ранее, платформой для самого проекта выступает открытое веб-приложение MOODLE, на базе которого



создается специализированная цифровая обучающая среда проекта. Кроме возможностей MOODLE, авторы проекта используют возможности других цифровых продуктов и технологий, при этом набор этих продуктов и технологий обновляется и совершенствуется по мере развития веб технологий.

В рамках работы над проектом студенты осваивают целый ряд технологий, а именно:

- Средства и технологии сетевого взаимодействия (e-mail, мессенджеры, ZOOM, BigBlueButton);

- Средства и технологии создания печатных продуктов – брошюр, буклетов и т.п. (MicrosoftPublisher, инфографика и пр.);

- Средства и технологии визуализации полученных результатов (интерактивные презентации PowerPoint, Prezi, Canva и пр.);

- Платформы для организации совместной работы над проектом (интерактивная доска Migo).

Для разработки языковых тренажеров авторы-разработчики изначально использовали возможности оболочки MOODLE, однако на сегодняшний день инструментарий для создания интерактивных тренажеров может быть значительно расширен за счет внешних ресурсов. Так, например, для введения элементов геймификации могут быть рекомендованы такие сервисы как Kahoot или Quizizz. Данные открытые приложения позволяют создавать обучающие материалы (уроки), а также викторины, проведение которых возможно как в режиме текущего времени, так и в отсроченном режиме. Кроме того, внешние ресурсы могут быть использованы для разработки дополнительных языковых тренажеров, предназначенных для студентов с разным уровнем подготовки. Такие «бонусные» задания позволяют студентам с низким рейтингом повысить количество набранных баллов и успешно завершить работу над модулем.

Для поддержки работы по формированию лексических навыков может быть рекомендовано приложение Quizlet, которое позволяет не только организовать хранение целевого вокабуляра (т.н. vocabulary list), но и обеспечивает автоматизированный алгоритм по заучиванию лексических единиц, что оказывается особенно полезным при дистантной форме обучения, при котором акцент смещается именно на самообучение.

Таким образом, информационно-технологическая составляющая данного проекта носит открытый характер и может видоизменяться, и совершенствоваться.

Важной компонентой создаваемой проектной технологии является система контроля, которая включает в себя три типа контроля – самоконтроль учащихся, внешний контроль тьютора, промежуточный и итоговый контроль. Основным инструментом самоконтроля и контроля тьютора является ресурс «Рабочая тетрадь» (Exercise book), который позволяет студенту зафиксировать баллы, полученные за выполнение заданий модуля, отразить свой прогресс в освоении материала, а тьютору – провести мониторинг освоения студентом учебного материала, дать необходимые комментарии в режиме off-line.

Система контроля опирается на кредитно-балльную систему оценивания, интегрированную в модульную структуру проекта. Данная система предполагает, что содержание модуля считается освоенным, если за работу в модуле студент набрал не менее определенного количества баллов; минимальное количество баллов, которое необходимо набрать при работе над модулем, обозначено как «кредит». Все задания модуля имеют свой вес, в баллах, при этом задания репродуктивного характера имеют меньший вес, задания со свободно конструируемым ответом, носящие продуктивный характер, имеют значительно больший вес. Такой подход к оцениванию дает возможность преподавателю организовать продуктивную учебную деятельность в разноуровневой языковой группе, что особенно важно при дистантной форме обучения, а учащиеся получают возможность выстраивать собственную индивидуальную образовательную траекторию, в зависимости от уровня своей языковой подготовки, а также проводить необходимую самокоррекцию, опираясь на полученные результаты.

Итоговый контроль, который подразумевает выставление семестровой оценки по предмету «Иностранный язык», носит комплексный характер. Итоговая оценка складывается из баллов, которые учащиеся набрали: а) при работе над модулями (индивидуальная работа); б) при выполнении индивидуальной части проекта (работа эксперта по одному из аспектов выживания), в) при выполнении общего проекта (создание путеводителя). Оценка за итоговый продукт также носит комплексный критериальный характер. Критерии оценивания охватывают как предметную компетентность, т.е. уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетентности, так и над- и межпредметные компетентности (способность и готовность самостоятельно организовать учебно-познавательную деятельность, способность и

готовность работать в команде, способность и готовность представить полученный результат).

Итак, на примере командного телекоммуникационного проекта «How to survive abroad» мы представили реализацию педагогической технологии, в рамках которой учебный командный проект реализует формирующую и оценивающую функцию одновременно.

Полифункциональность предложенной модели обусловлена продуманным сочетанием принципов коммуникативного подхода, обучения в команде, модульной организации учебного материала, интегрированной с кредитно-балльной системой оценивания.

*Результаты исследования.* Рефлексируемыми параметрами командного проекта определены: тип стратегии взаимодействия, включенность студентов во взаимодействие и характер взаимодействия.

В качестве типов стратегии взаимодействия выбраны: сопротивление, избегание, приспособление, компромисс и сотрудничество.

Включенность во взаимодействие представлена тремя видами: формально-функционально-ролевой, субъектно-ролевой и личностно-ролевой. В первом случае студент в учебной ситуации отчужден или индифферентен, то есть он либо формально присутствует на занятиях и не вступает во взаимодействие, либо выполняет роль учащегося, вступая во взаимодействие под давлением педагога. Во втором случае студент в учебной ситуации понимает и исполняет отведенную ему роль в парной или групповой работе, во взаимодействие вступает в соответствии с исполняемой учебной ролью, что является свидетельством его готовности к выполнению роли в диалоге, полилоге, игре, проекте или дискуссии. В третьем случае студент в учебной ситуации принимает и активно исполняет выбранную им самим роль, во взаимодействие вступает активно, проявляет заинтересованность, хотя ориентирован может быть на оценку. Личностный компонент свидетельствует, что учащийся в учебной ситуации видит личностный смысл, а участие во взаимодействии осуществляет инициативно, целенаправленно и ориентировано на получение личностного результата.

Характер взаимодействия оценивается как низкий, средний или высокий. Низкий уровень означает, что взаимодействие инициируется и организуется только педагогом, учащийся при этом проявляет в основном уклонение, сопротивление, индивидуализм, агрессию, легко вступает в эмоциональные и отношенческие

конфликты. На среднем уровне взаимодействие инициируется педагогом, а студенты участвуют в его организации, при этом могут появляться варианты содействия, компромиссного взаимодействия, равенства позиций. Высокий уровень организации взаимодействия фиксируется, когда взаимодействие инициируется педагогом и самоорганизуется учащимися, которые демонстрируют сотрудничество, уступчивость, компромисс, совместную активность, кооперацию, а конфликты носят проблемный, содержательный характер.

На завершающем этапе работы над проектом, после презентации всех командных проектов, была организована рефлексия работы над проектом в виде опросника. Проведение рефлексии показало следующие результаты:

- 87% учащихся были удовлетворены организацией дистанционного образовательного процесса в рамках дисциплины «Иностранный язык», 79% отметили полезность тьюторской поддержки;

- 58% учащихся отметили, что возможность создания собственного практико-ориентированного продукта в конце семестра повысило их интерес к дисциплине «Иностранный язык», 66% учащихся сказали, что опыт участия в учебном проекте представляется полезным для организации зарубежных поездок и общения за рубежом;

- для 100% студентов кредитно-балльная система оценивания была абсолютно новой и непривычной, при этом 72% учащихся нашли такую систему аттестации удобной и понятной, 56% учащихся отметили, что такой способ оценивания способствовал выработке навыков самоорганизации и тайм-менеджмента;

- 82% учащихся отметили положительные стороны работы в команде, при этом 73% благодаря командной работе нашли новых друзей, 80% отметили, что командная работа в рамках дисциплины «Иностранный язык» помогла им адаптироваться в дистанционной образовательной среде в целом, 65% хотели бы продолжить работу в команде при изучении других дисциплин.

В результате реализации проекта нам удалось получить устойчивые положительные результаты как в области формирования иноязычной коммуникативной компетенции, так и в области формирования гибких навыков.

Таким образом, апробация проекта «How to survive abroad» показала эффективность формирующе-оценивающей технологии, которая была положена в основу проекта.

*Заключение.* Удачная апробация проекта позволила нам расширить сферу применения формирующе-оценивающей технологии командного проекта, положив ее в основу организации всего курса «Иностранный язык». Так, если в первом семестре в рамках проекта «How to survive abroad» студенты изучают язык для общих целей (General English), то во втором семестре в фокусе внимания находится язык для специальных целей (ESP) и язык делового общения (Business English). В этой связи был разработан второй командный проект «How to succeed in career (Как стать успешным в карьере)» [21]. В основу проекта положена описанная ранее формирующе-оценивающая проектная технология, а в результате проекта студенты получают несколько продуктов, имеющих непосредственное отношение к будущему трудоустройству, а именно – резюме на английском языке (этап индивидуальной работы), и интерактивный атлас будущего трудоустройства (этап командной работы). При этом, помимо совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции уже в области профессионального общения, у студентов совершенствуются поисковые навыки, навыки критического мышления, способность и готовность управлять собственной карьерой.

К перспективам исследования относим разработку проекта «How to get grants for college

(Как получить грант для обучения за рубежом)» – данный проект призван интегрировать результаты, полученные в рамках предыдущих проектов, а также сформировать такую важную часть профессиональной компетенции как способность и готовность к академической мобильности, а также способность и готовность учиться всю жизнь.

Кроме того, в настоящее время ведется работа по адаптации предложенной педагогической формирующе-оценивающей технологии в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный» для учащихся Факультета иностранных студентов ПНИПУ.

*Практическая значимость* исследования видится в возможности тиражирования описываемой педагогической технологии проектной деятельности студентов в рамках иноязычного образования и адаптации данной модели к образовательной практике неязыковых вузов.

Таким образом, предложенная формирующе-оценивающая технология командных проектов может служить не только для достижения узкодисциплинарных учебных целей, но стать основой межпредметного взаимодействия, обеспечивая синергию инженерного и языкового образования.

### Литература:

1. Ваттимо Дж. Прозрачное общество / Дж. Ваттимо; пер. Д. Новикова. – М.: Логос, 2002. – 128 с.
2. Обдалова О.А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций / О.А. Обдалова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. – 180 с.
3. Ефимов В.С. Форсайт высшей школы России: новые миссии и функции, перспективные технологии и форматы деятельности [Электронный ресурс] / В.С. Ефимов, А.В. Лаптева, В.А. Дадашева // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – № 3(79). – С. 13-48. – Режим доступа: [http://foresight.sfu-kras.ru/sites/foresight.sfu-kras.ru/files/\\_Efimov\\_Forsayt\\_VSh\\_missii-funkcii-tehnologii\\_2012.pdf](http://foresight.sfu-kras.ru/sites/foresight.sfu-kras.ru/files/_Efimov_Forsayt_VSh_missii-funkcii-tehnologii_2012.pdf)
4. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: (зарубежный и российский опыт) / И.Н. Айнутдинова // Настольная книга педагога-новатора. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2011. – 456 с.
5. Александер С. Оценка инновационных проектов с использованием коммуникационных и информационных технологий в высшем образовании / (Как получить грант для обучения за рубежом)» – данный проект призван интегрировать результаты, полученные в рамках предыдущих проектов, а также сформировать такую важную часть профессиональной компетенции как способность и готовность к академической мобильности, а также способность и готовность учиться всю жизнь.
6. Александер // Исследования и разработки в сфере высшего образования. – 1999. - Вып. 18(2). – С. 173-183.
7. Гейхман Л.К. Развитие субъектности в инженерном образовании информационного общества: сборник / Л.К. Гейхман, Е. Кавардакова, Э.И. Клейман // Глобальные межкультурные перспективы инженерного образования и гуманитарных наук / Материалы международной научно-практической конференции (25-27 Марта 2020г.). - Россия: СПб. – С. 699-708.
8. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
9. Гейхман Л.К. Синергетическая педагогика: монография / Л.К. Гейхман, Л.В. Кушнина, А.В. Кушнин. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2011. – 176 с.
10. Гейхман Л.К. Ноосферная личность: компетенции в среде дистанционного обучения / Л.К. Гейхман, И.В. Ставцева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2020. – Т.12. - № 4. – С. 27–37. DOI:10.14529/ped200403
11. Гейхман Л.К. Педагог XXI века / Л.К. Гейхман, И.В. Ставцева // Вестник ПНИПУ. Проблемы

языкознания и педагогики. – 2013. – № 7(49). – С. 13-19.

11. Тан Ксин Ю. Интеграция навыков обучения 21 века (элементы 4C) в мероприятия по совершенствованию навыков письма на английском языке среди учащихся класса 3К [Электронный ресурс] / Тан Ксин Ю., Ван Муна Рузанна, Ван Моххамед // Международный журнал современного образования. – 2019. - Вып.2. - № 2. – Режим доступа: <http://ijce.redfame.com>

12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

13. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192с.

14. Митчелл П. Образовательная технология // Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий / П. Митчелл. – Лондон, 1978. – С. 488.

15. Хедж Т. Ключевые понятия в обучении английскому как иностранному: Проектная работа / Т. Хедж // *ELT Journal*. – 1993. – № 47(3). – С. 275-277.

16. Штоллер Ф. Теоретические основы проектно-ориентированного обучения в контексте второго иностранного языка / Ф. Штоллер // Проектно-

ориентированное обучение второму и иностранному языку: прошлое, настоящее будущее. Коннектикут, Гривич: Information Age Publishing, 2006. – С. 19-40.

17. Тун Пан. Проектно-ориентированное обучение: от теории к практике преподавания английского как иностранного [Электронный ресурс] / Тун Пан // XI Международная открытая конференция TESOL. – Вьетнам, Хо Ше Мин, Май, 2018. – Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/331071691>

18. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-9.

19. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. наук / П.А. Юцявичене. – Вильнюс, 1990. – 271 с.

20. Гейхман Л.К. How to survive abroad (Как выжить за границей): учеб. пособ. для студ. многопроф. тех. вуза [Электронный ресурс] / Л.К. Гейхман, Е.В. Демидова, М.А. Мосина и др. – Пермь: ПГТУ, 2007. – Режим доступа: [www.pstu.ru](http://www.pstu.ru)

21. Гейхман Л.К. How to succeed in career (Как стать успешным в карьере): учеб. пособ. для студ. многопроф. тех. вуза [Электронный ресурс] / Л.К. Гейхман, Е.В. Демидова, М.А. Мосина и др. – Пермь: ПГТУ, 2008. – Режим доступа: [www.pstu.ru](http://www.pstu.ru)

### References:

1. Wattimo J. *Transparent Society* / J. Wattimo; per. D. Novikov. - M.: Logos, 2002. - 128 p.

2. Obdalova O.A. Foreign language education in the XXI century in the context of socio-cultural and pedagogical innovations / O.A. Obdalova. - Tomsk: Publishing house of Vol. University, 2014. - 180 p.

3. Efimov V.S. Foresight of the higher school of Russia: new missions and functions, promising technologies and formats of activity [Electronic resource] / V.S. Efimov, A.V. Lapteva, V.A. Dadasheva // *University Management: Practice and Analysis*. - 2012. - № 3(79). - S. 13-48. - Access mode: [http://foresight.sfu-kras.ru/sites/foresight.sfu-kras.ru/files/\\_Efimov\\_Forsayt\\_VSh\\_missii-funkcii-tehnologii\\_2012.pdf](http://foresight.sfu-kras.ru/sites/foresight.sfu-kras.ru/files/_Efimov_Forsayt_VSh_missii-funkcii-tehnologii_2012.pdf)

4. Aynutdinova I.N. Innovative technologies in teaching foreign languages at a university: integration of professional and foreign language training of a competitive specialist: (foreign and Russian experience) / I.N. Aynutdinova // *Handbook of an innovative teacher*. - Kazan: Publishing house of Kazan University, 2011. - 456 p.

5. Alexander S. Evaluation of innovative projects using communication and information technologies in higher education / S. Alexander // *Research and development in higher education*. - 1999. - Issue. 18 (2). - S. 173-183.

6. Geykhman L.K. Development of subjectivity in engineering education of the information society: collection / L.K. Geykhman, E. Kavardakova, E.I. Kleiman // *Global Intercultural Perspectives for Engineering Education and Humanities / Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (March 25-27, 2020)*. - Russia: SPb. - S. 699-708.

7. Elizarova G.V. *Culture and teaching foreign languages*. - SPb.: KARO, 2005. - 352 p.

8. Geykhman L.K. *Synergetic pedagogy: monograph* / L.K. Geykhman, L.V. Kushnina, A.V. Kushnin. - Perm: Publishing house of Perm. state tech. University, 2011. - 176 p.

9. Geykhman L.K. Noospheric personality: competencies in the environment of distance learning / L.K. Geykhman, I.V. Stavtseva // *Bulletin of SUSU. Series "Education. Pedagogical Sciences"*. - 2020. - Т. 12. - № 4. - P. 27-37. DOI: 10.14529 / ped200403

10. Geykhman L.K. Teacher of the XXI century / L.K. Geykhman, I.V. Stavtseva // *Bulletin of PNRPU. Problems of linguistics and pedagogy*. - 2013. - № 7(49). - S. 13-19.

11. Tang Xin Yu. Integration of 21st century learning skills (4C elements) into activities to improve writing skills in English among students of grade 3K [Electronic resource] / Tan Xin Yu., Van Mun Ruzanna, Van Mophamed // *International Journal of Contemporary Education* - 2019. - Issue 2. - № 2. - Access mode: <http://ijce.redfame.com>

12. Selevko G.K. *Modern educational technologies* / G.K. Selevko. - M.: Public education, 1998. - 256 p.

13. Zagvyazinsky V.I. *Learning theory: Modern interpretation: textbook. manual for stud. higher. ped. study. institutions* / V.I. Zagvyazinsky. - M.: Publishing Center "Academy", 2001. – 192 p.

14. Mitchell P. *Educational technology* // *Encyclopedia of pedagogical tools, communications and technologies* / P. Mitchell. - London, 1978. - S. 488.

15. Hedge T. Key concepts in teaching English as a foreign language: Project work / T. Hedge // *ELT Journal*. - 1993. - № 47(3). - S. 275-277.

16. Stoller F. Theoretical foundations of project-oriented teaching in the context of a second foreign language / F. Stoller // Project-oriented teaching of a second and a foreign language: past, present future. Connecticut, Grievich: Information Age Publishing, 2006. - pp. 19-40.

17. Tun Pan. Project-oriented learning: from theory to practice of teaching English as a foreign language [Electronic resource] / Tun Pan // XI International Open Conference TESOL. - Vietnam, Ho She Min, May, 2018 - Access mode: <https://www.researchgate.net/publication/331071691>

18. Polat E.S. Method of projects in a foreign language lesson / E.S. Polat // Foreign languages at school. - 2000. - № 2. - S. 3-9.

19. Yutsevichene P.A. Theoretical foundations of modular training: dis. ... Dr. ped. Sciences / P.A. Yucevičienė. - Vilnius, 1990. - 271 p.

20. Geykhman L.K. How to survive abroad (How to survive abroad): textbook. manual. for stud. versatile those. university [Electronic resource] / L.K. Geykhman, E.V. Demidova, M.A. Mosina et al. - Perm: PSTU, 2007. - Access mode: [www.pstu.ru](http://www.pstu.ru)

21. Geykhman L.K. How to succeed in career (How to become successful in a career): textbook. manual. for stud. versatile those. university [Electronic resource] / L.K. Geykhman, E.V. Demidova, M.A. Mosina et al. - Perm: Perm State Technical University, 2008. - Access mode: [www.pstu.ru](http://www.pstu.ru)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

***Сведения об авторах:***

***Гейхман Любовь Кимовна*** (г. Пермь, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода ПНИПУ, e-mail: [lyubageykhman7@gmail.com](mailto:lyubageykhman7@gmail.com)

***Демидова Екатерина Викторовна*** (г. Пермь, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода ПНИПУ, e-mail: [demidovae222@gmail.com](mailto:demidovae222@gmail.com)



УДК 372.8

## Эффективные стратегии и тактики преподавания русского языка иностранным военнослужащим в условиях цифровизации образования

### Effective strategies and tactics for teaching the Russian language to foreign military personnel in the conditions of digitalization of education

**Комовская Е.В.**, Военный институт (инженерно-технический) Военной академии МТО им. генерала армии В.А. Хрулёва, [kotovskaya86@mail.ru](mailto:kotovskaya86@mail.ru)

**Komovskaya E.**, Military Institute (Engineering) of the Military Academy of the MTO named after Army General V.A. Khrulev, [kotovskaya86@mail.ru](mailto:kotovskaya86@mail.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.020

**Ключевые слова:** цифровое образование, русский как иностранный, речевая деятельность, линейная система, разветвленная система.

**Keywords:** digital education, Russian as a foreign, speech activities, linear system, branched system.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью отбора и систематизации эффективных средств в обучении русскому языку как иностранному в условиях изменяющейся действительности, или глобальной цифровизации образовательного процесса. Исходя из этого цель статьи заключается в определении специфики создания электронных учебных материалов для эффективного преподавания русского как иностранного курсантам военно-инженерно-технического института военной академии материально технического обеспечения (далее – ВИТИ ВАМТО). Авторами сформулирован новый подход к организации электронных материалов или линейно-разветвлённый принцип обучения. Он наиболее эффективен при обучении иностранных курсантов, так как синтезирует в себе особенности уже классических принципов представления электронных упражнений в медиaprостранстве: линейного и разветвленного. В статье раскрыта сущность нового принципа обучения, линейно-разветвлённого, для всех видов речевой деятельности, которая заключается в том, что любая тема сопровождается как вопросами контролирующего характера, так и вопросами тестового характера, на основе чего прогнозируется дальнейшее цифровое обучение иностранных курсантов, а также прогнозируются наиболее эффективные способы и приёмы их обучения по концентрическому типу подачи материала. Классифицированы существующие электронные контенты, исходя из организации обучающей информации в них. Выделены два основных и предложен третий тип, синтезирующий в себе плюсы, имеющихся электронных обучающих упражнений и преодолевающий отрицательные стороны их. Предложено направить усилия на разработку упражнений линейно-разветвленной структуры для обучения русскому языку иностранных учащихся по всем видам речевой деятельности. Экспериментально констатирующим и контрольным срезом знаний иностранных курсантов доказано, что подача электронной информации по линейно-разветвленному принципу наиболее эффективна для преподавания русского как иностранного, так как преодолевает ряд отрицательных моментов при обучении русскому языку в цифровом или дистанционном формате. Доказано, что цифровое образование, построенное по принципу линейно-разветвлённого обучения, эффективно для тренировки грамматики и для повышения коммуникативной компетенции иностранных обучающихся при создании дополнительных фильмов не общеречевой тематики, а профессиональной направленности, необходимой им для овладения будущей профессией. Статья предназначена для преподавателей военных вузов, методистов и специалистов, разрабатывающих цифровой образовательный контент.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to select and systematize effective means in teaching the Russian language as a foreign language in a changing reality, or the global digitalization of the educational process. Based on this, the purpose of the article is to determine the specifics of creating electronic educational materials for the effective teaching of Russian as a foreign student to the military engineering and technical institute of the military academy of logistics (hereinafter – VITI VAMTO). The authors formulated a new approach to the organization of electronic materials or a linearly branched principle of training. It is most effective in training foreign cadets, as it synthesizes the features of the already classical principles of presenting electronic exercises in media space: linear and branched. The article discloses the essence of the new principle of learning, linearly branched, for all types of speech

*activities, which consists in: that any topic is accompanied both by questions of a controlling nature and questions of a test nature, on the basis of which further digital training of foreign cadets is predicted, as well as the most effective methods and techniques for their training in a concentric type of material supply are predicted. Existing electronic content is classified based on the organization of training information in them. Two main ones are highlighted and a third type is proposed, synthesizing the pros, existing electronic training exercises and overcoming the negative sides of them. It is proposed to direct efforts to develop exercises of a linearly branched structure for teaching the Russian language to foreign students in all types of speech activities. An experimentally ascertaining and control section of the knowledge of foreign cadets proved that the submission of electronic information according to a linearly branched principle is most effective for teaching Russian as a foreign, as it overcomes a number of negates moments when learning Russian in digital or remote format. It has been proved that digital education, built on the principle of linear-branched learning, is effective for training grammar and for increasing the communicative competence of foreign students when creating additional films not of a general speech theme, but of the professional orientation necessary for them to master the future profession. The article is intended for teachers of military universities, methodologists and specialists developing digital educational content.*

*Введение.* Актуальность состоит в определении эффективных стратегий и тактик преподавания русского как иностранного в условиях изменяющейся действительности под влиянием глобальной цифровизации общества. Этот вопрос остаётся актуальным и дискуссионным, так как ряд исследователей (П. Крайдер, Т.В. Габай, К.А. Пиотровская, Э.Г. Азимов, А.Д. Гарцов) современный этап развития образования называют четвертой революцией. В связи с этим встаёт вопрос о разработке эффективных и конкурентоспособных методических материалов, которые смогли бы, опираясь на имеющийся опыт использования электронных средств обучения в преподавании РКИ, учитывать индивидуальный подход и восприниматься учащимися не как отдельный компонент языковой среды обучения, а как образовательное событие необходимое им для развития профессиональной и практической деятельности [10]. Данный вопрос затрагивается в большом количестве исследований. С одной стороны, исследователей интересует непосредственно реализация цифровизации в преподавании языка. Это современные работы по методике преподавания русского языка как неродного или иностранного (Т.М. Балыхина, И.Л. Бим, В.Н. Вагнер, Л.А. Вербицкая, М.Н. Вятютнев, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Д.И. Изаренков, В.Г. Костомаров, Л.В. Московкин, О.Д. Митрофанова, М.В. Ляховицкий, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин, Р. Оксфорд, И.И. Халева, Д. Хиггинс и др.). В данных исследованиях рассматриваются общие методические вопросы по РКИ и разрабатываются наиболее эффективные приемы и способы активизации речи иностранных курсантов.

С другой стороны, это современные теории разработки компьютерных учебников и обучающих систем. Данному вопросу, посвящены исследования: А.И. Башмаков, И.А.

Башмаков, Ю. Блэк, С.П. Лукьянов, М.П. Карпенко, Б. Нанс, И.В. Роберт, В.И. Трайнёв, И.В. Трайнёв, У. Хортон и др. Исследователи этих работ, рассматривают пути и приёмы эффективной адаптации классической методики преподавания языка к цифровому формату. Все исследователи сходятся во мнении, что в цифровом формате должны эффективно отрабатываться четыре основных вида речевой деятельности, должен соблюдаться принцип посильности, наглядности и концентричности подачи материала [8].

*Методологическая база исследования.* Послужил системный анализ существующих концепций представления электронного обучения; сравнение и сопоставление существующих подходов в представлении электронных упражнений; метод констатирующего тестирования и контрольного среза знаний иностранных курсантов, с целью выявления эффективных электронных материалов.

*Результаты исследования.* По мнению Г. Драйдена и Дж. Воса, мы «являемся свидетелями и участниками новейшей истории революции образования, суть которой заключается в рождении всемирной сети обучения» [5, с.14]. В любом цифровом образовании исследователи всегда выделяли три аспекта:

Первый – это теоретические вопросы использования компьютерных систем в обучении РКИ и любому другому языку;

второй – это экспериментальная работа по созданию и использованию в учебном процессе электронных материалов. Самое дискуссионное направление;

третий – это исследование путей интеграции электронного образования в общий процесс обучения и разработка эффективных методов и приёмов использования электронных ресурсов в процессе обучения [3, с.20].

Исходя из утверждения ведущих специалистов о том, что при обучении языку должны взаимодействовать три базовых элемента: коммуникация, интеракция и перцепция на четырех уровнях языка (чтение, говорение, письмо, грамматика). Следовательно, полностью исключать роль учителя в качестве тьютора в цифровом образовательном процессе нельзя [1]. Наши данные показывают, что при работе с электронными текстами (чтение как вид речевой деятельности) у иностранных военнослужащих наблюдается все три базовые элементы речи. Так, у реципиентов отмечена высокая доля коммуникации, так как они читают на иностранном языке, она составляет 80% от состава участников, значительно хуже обстоит дело с перцепцией только 60% курсантов осознают глубинный смысл прочитанного текста, так как в условиях цифрового формата нет наводящих вопросов, поэтому для полноценной перцепции роль тьютора имеет первостепенное значение [4]. Ещё хуже обстоят дела с интеракцией, только 30% курсантов способны воспринять культурологический код прочитанного и построить правильную эмоциональную реакцию. Следовательно, тексты для цифрового обучения должны содержать не только материалы для прочтения, но и видео фрагменты, которые помогали бы иностранным курсантам выстроить верную интеракцию и перцепцию.

В силу полученных нами данных в результате контрольного тестирования, электронные формы обучения должны обеспечивать эффективную работу всех трех форм общения, пока же исследованные нами образовательные цифровые ресурсы задействуют только коммуникативную (информативную) составляющую общения, которая необходима, но не достаточна для достижения воспитательных и образовательных целей. Кроме того, цифровой формат, который больше предполагает самообучение и исключает возможность обсуждения в группе перцепцию и интеракцию свою и отличную от своей, приводит к тому, что у иностранных обучающихся, в процессе анкетирования, возникают упреки в отношении цифрового образования. Они считают его сухим и «бесчеловечным» [2, с.52]. Следовательно, основным направлением работы методистов должна стать разработка электронных образовательных форматов, которые бы преодолевали данную проблему. На кафедре русского языка ВИИТ ВАМТО предпринимаются такие попытки по созданию электронного учебного пособия для иностранных курсантов,

которое бы содержало все три формы речевой деятельности.

Ряд электронных учебных материалов, подготовленных кафедрой, уже прошёл экспериментальную апробацию. Рассмотрим четыре уровня языка с позиции реального развития трех форм общения в сознании иностранных военнослужащих.

Наиболее эффективен в плане обучения лексико-грамматический блок, который разработан в данном пособии, так как авторами был найден инновационный подход к представлению грамматики, на основе ранее созданных преподавателем кафедры метамоделей русского языка [6;7]. В целом, если анализировать имеющиеся тренинги по РКИ, то всю систему упражнений по лексико-грамматическому блоку можно разделить на линейную и разветвленную систему представления материала [9].

В линейной системе подачи материалов вся грамматика разбивается на блоки, в конце которого имеется контрольный вопрос, при ответе на него учащийся либо отсылается к теории для повторного её изучения, либо допускается к следующей системе вопросов. При разветвленной системе электронного обучения курсант должен изучать материал не порциями, а более значительными объемами, в конце определённой темы он проходит тестирование с выбором ответа. Значительным минусом этой системы является то, что курсант не формирует собственный ответ и часто это превращается в неосознанное угадывание, значительный минус первой системы состоит в том, что не выстраивается вся парадигма предложно-падежной и глагольной системы, в результате того, что учащихся видит отдельные грани для изучения, но не осознаёт материал в целом.

Однако, если формировать учебный материал по линейно-разветвлённому принципу подачи, то данные противоречия снимаются. Во-первых, любая лексико-грамматическая тема на этапе ознакомления содержит не только материал для изучения, но и систему множественного выбора, как в линейной системе, в результате она прогнозирует возможные варианты ошибочных ответов обучающихся и содержит обязательное пояснение, почему выбор ошибочен. Во-вторых, тема дается в системе, в конце каждого тематического раздела представлены задания для конструктивных ответов, следовательно, используется разветвлённый принцип подачи материала. Ответ формируется самостоятельно учащимся, что приближает цифровое обучение к классическому, потому что в любой области знаний нет однозначно готовых ответов. При



таком построении учебного материала коммуникативный (информационный) аспект представлен на должном уровне, так как он усваивается каждым учащимся, исходя из индивидуальных возможностей и скорости обучения; перцепция ярко проявляет себя на уровне конструктивных ответов, которые предполагают личное осмысление материала, а вот интеракция возможна только при условии создания на заданную лексико-грамматическую тему учебных электронных фильмов или диалогов. Исходя из анализа медиапространства, учебных фильмов профессиональной

направленности для иностранных военнослужащих нет, хотя они значительно способствуют повышению интеракции, поэтому создание этих фильмов вопрос актуальный на сегодняшний день.

Представим результаты контрольного тестирования иностранных обучающихся ВИИТ ВАМТО, которые обучались по линейной, разветвлённой и линейно-разветвлённой системе электронной подачи материалов, см. таблицу 1. В эксперименте принимали участие 3 группы курсантов по 10 человек, представители стран ЦАР, Танзании, Афганистана, Монголии.

Таблица 1. – Результаты обучения иностранных курсантов по трем вариантам электронной подачи материалов

Тематический блок тем	Линейный принцип		Разветвлённый принцип		Линейно-разветвлённый принцип	
	Констатирующий тест	Контрольный тест	Констатирующий тест	Контрольный тест	Констатирующий тест	Контрольный тест
Падеж № 2	30%	41%	30%	51%	30%	61%
Падеж № 3	50%	61%	50%	68%	50%	81%
Падеж № 4	25%	33%	25%	43%	25%	63%
Падеж № 5	48%	51%	48%	51%	48%	71%
Падеж № 6	56%	68%	56%	68%	56%	88%
Парадигма глаголов 1 спр.	44%	67%	44%	67%	44%	77%
Парадигма глаголов 2 спр.	35%	58%	35%	58%	35%	78%
Разнонаправленные глаголы	20%	33%	20%	33%	20%	73%

Исходя из данных представленной таблицы наглядно видно, что линейный принцип тренировки лексико-грамматических тем и разветвлённый приблизительно показывают одинаковые результаты при условии одинаковой подготовки учащихся, в то время как линейно-разветвлённая система электронного обучения показывает средний результат, превышающий 70%, следовательно этот принцип обучения хотя и мало разработан, но за счёт своего приближения

к классической форме обучения, имеет наибольшую эффективность для тренировки основных лексико-грамматических парадигм русского языка.

Если рассматривать указанные принципы подачи электронных материалов с позиции трех основных форм речевой деятельности, то результаты у исследуемых трех групп были следующие, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Эффективность электронного обучения, исходя из формы подачи материала по трем формам речевой деятельности

Форма речевой деятельности	Линейный принцип	Разветвлённый принцип	Линейно-разветвлённый принцип
коммуникация	60%	62%	86%
перцепция	30%	41%	92%
интеракция	15%	22%	56%

Исходя из данных, проведенного эксперимента, можно сделать следующие выводы

за счет включения в создаваемую нами электронную систему линейно-разветвлённой

подачи тематических цифровых материалов учебных фильмов «Приветствие офицера», «Рапорт дежурного», «Построение», «Первое знакомство с офицером», «На плацу», «В казарме» интеракция у курсантов значительно выше, так как материалы интернет-пространства линейного и разветвлённого принципа не содержат учебных фильмов, а представляют собой на сегодняшний день систему тестовых заданий и текстов для чтения и их осмысления, следовательно из обучения выпадают два существенных аспекта речи – говорение и аудирование. В разработке наших материалов мы пытаемся преодолеть данную условность цифрового формата обучения.

*Заключение.* В эпоху глобальной цифровизации образование должно реагировать на изменяющуюся действительность и поэтому необходимы электронные методические материалы, которые бы способствовали эффективному обучению языкам.

Существует несколько вариантов представления языка в цифровых материалах на сегодняшний день: линейный и разветвлённый,

но чтобы преодолеть минусы обеих систем необходимо активно разрабатывать линейно-разветвлённую систему подачи языкового материала, чтобы приблизить максимально цифровой формат к классической форме обучения, чтобы материал воспринимался не как отдельные компоненты языковой среды, а как образовательное событие, более того, чтобы преодолеть сухость и «бесчеловечность» цифрового формата необходимо сопровождать материалы учебными фильмами, которые бы соответствовали образовательной задаче и коррелировались с грамматическими и лексическими темами. Это будет способствовать развитию профессиональной и практической деятельности обучающихся.

Перспективы дальнейшего изучения данной темы мы видим в создании эффективных методических материалов для изучения русского как иностранного, которые будут отвечать основным образовательным задачам и на должном уровне формировать в сознании учащихся не только коммуникативные навыки, но и интеракцию и перцепцию.

#### *Литература:*

1. Азимов Э.Г. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного с помощью компьютерных технологий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Э.Г. Азимов. - М., 1996. – 312 с.

2. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: дис. ... д-ра пед. наук / А.Д. Гарцов. - М., 2009. - 412 с.

3. Бовтенко М.А. Структура и содержание информационно-коммуникационной компетентности преподавателя русского языка как иностранного: дис. ... д-ра пед. наук / М.А. Бовтенко. - М., 2006. – 212 с.

4. Бовтенко М.А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка: монография / М.А. Бовтенко. - Новосибирск. Изд-во НГТУ, 2005. – 310 с.

5. Драйден Г., Вое Д. Революция в обучении / Г. Драйден, Д. Вое; пер. с англ. - М., 2003. – 210 с.

6. Комовская Е.В. Научные метамоделли в современном русском языке (на примере сельскохозяйственных терминов) / Е.В. Комовская // Филология и культура. – 2020. - № 2(60). - С. 45-51.

7. Комовская Е.В. Двусоставные коммуникативные метамоделли. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса / Е.В. Комовская // Филология и культура. – 2021. - № 1(63). - С. 54-61.

8. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – Липецк, 2000. – 240 с.

9. Пиотровская К.Р. Современная компьютерная лингводидактика / К.Р. Пиотровская // Научно-техническая информация. Серия 2. - 1991. - № 4. - С. 34-44.

10. Щукин А.Н. Интенсивные методы обучения иностранным языкам: учебное пособие / А.Н. Щукин. - М., 2000. – 410 с.

#### *References:*

1. Azimov E.G. Theory and practice of teaching Russian as a foreign language using computer technology: author. dis. ... Dr. ped. sciences / E.G. Azimov. - M., 1996. - 312 p.

2. Gartsov A.D. Electronic linguistic didactics in the system of innovative language education: dis. ... Dr. ped. sciences / A.D. Gartsov. - M., 2009. - 412 p.

3. Bovtenko M.A. The structure and content of the information and communication competence of the teacher

of Russian as a foreign language: Dis. ... Dr. ped. sciences / M.A. Bovtenko. - M., 2006. - 212 p.

4. Bovtenko M.A. Professional information and communication competence of a foreign language teacher: monograph / M.A. Bovtenko. - Novosibirsk. Publishing house of NSTU, 2005. - 310 p.

5. Dryden G., Voe D. Revolution in teaching / G. Dryden, D. Voe; lane from English. - M., 2003. - 210 p.

6. Komovskaya E.V. Scientific metamodels in the modern Russian language (on the example of agricultural terms) / E.V. Komovskaya // Philology and Culture. - 2020. - № 2(60). - S. 45-51.

7. Komovskaya E.V. Two-part communicative metamodels. Their difference from the minimal and extended schemes of Russian syntax / E.V. Komovskaya // Philology and Culture. - 2021. - № 1(63). - S. 54-61.

8. Passov E.I. Communicative foreign language education: the concept of individuality development in the dialogue of cultures / E.I. Passov. - Lipetsk, 2000. - 240 p.

9. Piotrovskaya K.P. Modern computer linguodidactics / K.R. Piotrovskaya // Scientific and technical information. Series 2. - 1991. - № 4. - S. 34-44.

10. Shchukin A.N. Intensive methods of teaching foreign languages: textbook / A.N. Shchukin. - M., 2000. - 410 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

***Сведения об авторе:***

***Комовская Елена Витальевна*** (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат филологических наук, доцент, Военный институт (инженерно-технический) Военной академии МТО им. генерала армии В.А. Хрулёва, e-mail: komovskaya86@mail.ru



УДК 37:378

## Работа студентов с иноязычными текстами в контексте формирования навыков межкультурной коммуникации

### Students' work with foreign language texts: formation of intercultural communication skills

**Кондратьева И.Г.**, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,  
irina.kondrateva.67@mail.ru

**Фахрутдинова А.В.**, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,  
ФГБОУ ВО КНИТУ, avfach@mail.ru

**Kondrateva I.**, Kazan Federal University, irina.kondrateva.67@mail.ru

**Fakhrutdinova A.**, Kazan Federal University, Kazan Tehnological Univercity, avfach@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.021

**Ключевые слова:** студент, языковое образование, аутентичные тексты, межкультурная коммуникация, поликультурное общество.

**Keywords:** student, language education, authentic text, intercultural communication, multicultural society.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена определением степени успешности существования человека в условиях увеличения информационного потока на глобальном, общемировом уровне. Поскольку современный человек не ограничен пространственным континуумом, ему часто приходится работать с оригинальным контентом, подготовленным представителем другой культуры, и от правильности его понимания зависит его профессиональная востребованность и конкурентоспособность. Цель статьи заключается в определении значения обучения чтению иноязычных текстов с позиции определения их значимости для формирования межкультурной компетенции обучающихся, будущих профессионалов. Авторами раскрыта методика адаптации культурологического содержания аутентичных текстов к собственному культурному пространству, которая заключается в поэтапной организации процесса обучения обучающихся чтению. Раскрыты этапы работы с аутентичными текстами. Статья предназначена для преподавателей иностранного языка, работающих в современных вузах.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the determination of the success degree of human existence in the conditions of increasing information flow, at the global, international level. Since a modern person is not limited by a spatial continuum, one often has to work with original content prepared by a representative of another culture, and his professional relevance and competitiveness depend on the correctness of its understanding. The purpose of the article is to determine the importance of teaching foreign language reading from the position of determining its significance for the formation of intercultural competence of students, future professionals. The authors have formulated an understanding and revealed a methodology for adapting the culturological content of authentic texts to their own cultural space, which consists in a step-by-step organization of the process of teaching students to read. The stages of working with authentic texts are revealed. The article is intended for foreign language teachers working in modern universities.

**Введение.** Современный, динамично развивающийся мир подразумевает развитие у учащихся навыков коммуникации, основанных на глубоком понимании особенностей различных культур и гуманистической направленности траектории развития общества.

Участие человека в экономической, политической, социальной, профессиональной сферах требует глубокой осведомлённости, которая в условиях увеличения информационного потока определяет степень его успешности. Поскольку современный человек не ограничен

пространственным континуумом, ему часто приходится работать с оригинальным контентом, подготовленным представителем другой культуры. «С учётом глобализационных процессов, происходящих в обществе, важным составляющим компонентом культуры самообразования является владение иностранным языком, а вместе с ним – знание и понимание уникальности каждой культуры в социально-информативном пространстве поликультурного общества» [1]. С этих позиций особую значимость начинает приобретать обучение

учащихся когнитивно-дискурсивным стратегиям работы с иноязычными текстами, которые позволят обучающемуся, в дальнейшем, воспринимать текст как таковой и в свою очередь адаптировать его к собственному языку и реалиям.

Важно отметить, что работа с текстом в контексте формирования межкультурной компетенции основана на формировании знаний и умений, «как способности осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения» [2, с. 218]. Таким образом, работа с текстом подразумевает формирование ценностного отношения к процессу за счёт соответствующих установок личности. Это достигается за счет обогащения когнитивно-эмоциональной сферы обучающегося специфическими для каждой конкретной культуры и универсальными ценностями. В дальнейшем такой подход к обучению будет способствовать развитию продуктивного взаимодействия представителей различных культур, основанного на наличии умений понимать особенности мировоззрения и поведения, выступая как превентивная мера предотвращения конфликтных ситуаций [3;4].

*Методология исследования.* Изучение вопросов языкового образования, взаимосвязи культуры и образования, федеральные образовательные стандарты, логика организации иноязычной подготовки подразумевают обращение к базовым научным подходам в образовании культурологическому (И.М. Осмоловская, С.И. Беленцов и др.) [5-7], компетентностному (А.С. Андриенко, В.А. Болотов, Г.В. Мухаметзянова и др.) [8-10], аксиологическому (В.В. Ильин, Н.С. Розов, В.К. Шохин и др.) [11-13], парадигмальному (Г.В. Мухаметзянова, Д.В. Шамсутдинова, А.В. Фахрутдинова и др.) [14;15] подходам. Для решения поставленной задачи, определения значения обучения чтению иноязычной с позиции определения его значимости для формирования межкультурной компетенции обучающихся, будущих профессионалов, нами изучались методы анализа и интерпретации научной литературы методического, методологического, философского толка, основанные на необходимости обобщения и интерпретации информации.

*Результаты исследования.* При обучении иноязычному чтению ключевое значение приобретает понимание триединства культуры, языка и мышления, сопоставление культур с

позиции понимания их равнозначности и самобытности, критическое отношение своей изучаемой культуре.

Авторы, изучающие становление единого мирового образовательного пространства, выделяя «взаимное влияние норм и ценностей разных стран, развитие явления академической и профессиональной мобильности (как процесса перемещения и как качества личности)», говорят о Межкультурной социализации [4, с.9].

При работе с аутентичными текстами важно отметить, что помимо разнообразия лексических, стилистических и грамматических форм они отражают национальные особенности и индивидуальность автора. Разнообразие жанров таких текстов изучается с позиции достижения целей их написания, отображая естественный социально культурный контент. Работая с иноязычным текстом, следует обратить внимание как на его предметное значение: тематическое, контекстуальное, лингвострановедческое так и на конкретно лингвистическое: орфография, грамматика, пунктуация, стилистика т.д.

Студенты работают с учебными, научными, художественными и другими иноязычными текстами. Однако в учебном процессе их объединяет то, что они являются органическим компонентом системы профессионального и личностного становления.

Отбор текстов на языке оригинала соответствуют этапам обучения, интересам учащихся, программным и профессиональным требованиям. Педагогам важно обращать внимание на то, что иноязычный текст должен иметь глубокое содержательное наполнение и рассматривается с позиции структурного языкового оформления. Особое значение обретает информационный контент, который тем лучше усваивается, чем выше его познавательная ценность.

Непосредственно процесс обучение чтению затрагивает развитие навыков как устной, так и письменной коммуникации. Обучающиеся должны научиться оперировать языковым материалом, демонстрировать навыки чтения, говорения и перевода с позиции адекватности культурологического значения полученной информации. Это ведёт к формированию готовности и способности к межкультурной коммуникации. Любой текст подразумевает наличие особенностей жанра, культуры мировоззрения конкретного автора, которого мы воспринимаем как носителя культуры. Для этого в учебном процессе важно использовать тексты, отражающие язык повседневного общения, имеющие отношение к тому или временному

отрезку, к той или иной сфере деятельности, авторскую индивидуальность в средствах выражения за счёт использования тех или иных грамматических форм, национально-культурных особенностей. При этом важно отметить, что тексты отражают духовно-нравственные особенности, свойственные тому или иному народу, отдельному автору, которого мы также воспринимаем как носителя культуры [16].

Функциональное разнообразие текстов, к которым мы обращаемся в учебном процессе, позволяет иллюстрировать различные средства языка в естественном социально-культурном континууме. Обучая чтению на иностранном языке при опоре на вышеперечисленные материалы, мы достигаем цели восприятия страны изучаемого языка не через ложные стереотипы и шаблонные представления о другой культуре, а через призму восприятия реалий жизни непосредственно носителем культуры.

Работа с текстами в обязательном порядке должна соответствовать логике организации учебного процесса, направленного на формирование не просто коммуникативной компетенции, коммуникативно-речевых навыков и умений с позиции междисциплинарности. Она подразумевает серьезную подготовку, направленную на определение общенаучной, психологической готовности студента к восприятию той или новой информации. Важно задействовать прогностическую, эмоциональную и мотивационную составляющие учебного процесса.

Информационная составляющая текста не должна различаться с контекстом информационного поля, которое позволяет облегчить восприятие материала, получить целостное представление о событии, явлении, процессе и т.д. Любой текст должен быть функционален. При этом целесообразно использовать не только отдельно взятый текст, но цикл, позволяющий в дальнейшем ориентироваться в тематически-информационном пространстве, снимая трудности культурологического, лингвострановедческого, тематического коммуникативного толка. В таком случае познавательный процесс становится более эффективным как с позиции межкультурной коммуникации, изучения иностранного языка, так и с позиций расширения кругозора, воспитания чувства уважения к культуре другой страны, формирования познавательной активности, профессионального роста (при изучении научных и профессиональных текстов).

Задачей педагогов также является активизация аналитической деятельности

обучающихся одновременно с изучением языкового материала. Это позволяет стимулировать неподготовленную речь студентов, расширять диапазон речевых конструкций. Этому должна предшествовать серьезная подготовительная работа, которая позволяет сориентироваться в тематике, поскольку слишком сложный текст на новую тему может привести к негативному отношению к новой информации.

*Подготовительный этап* может включать в себя адаптированные тексты по проблеме, которая в дальнейшем будет обсуждаться в аутентичном тексте, это могут быть видеоматериалы, работа с отдельно взятыми лексическими и грамматическими конструкциями, контентом сопоставительного характера, касающегося культурологических особенностей своей страны на премьере культуры отдельной национальности, религиозной группы, всей страны в целом. В зависимости от уровня владения языком это могут быть упражнения, которые должны быть динамичны и лично-значимы для студентов.

Все вышеперечисленное позволяет снять проблемы понимания при непосредственном прочтении иноязычного аутентичного текста. Читатели, взаимодействуя с автором, в процессе работы с материалом избегают проблем, связанных с интерпретацией культурологического контекста.

Непосредственно на этапе чтения (*процессуальном*) текста важно связать изученные ранее факты с контентом, ориентируясь на смысловое информационное восприятие. Языковые конструкции в данном случае становятся вспомогательными, позволяющими правильно понять и/или интерпретировать фактологический материал.

Важно отметить, что непосредственное восприятие информации тесно связано с техническими сложностями и трудностями, возникающими у обучающихся во время чтения. К ним мы можем отнести неправильную расстановку интонации, смысловых ударений, неправильность прочтения отдельных слов, что может привести к непониманию общего контекста. В этом случае имеет значение методическая готовность педагога оказать своевременную помощь и поддержать обучающихся, что способствует снижению общей напряженности на занятии.

Аналитические способности, логика развиваются при работе с текстом, расширяя и изменяя представление отдельно взятого человека о мире. Таким образом, осуществляемая работа

обладает глубоким воспитательным потенциалом и направлена на дальнейшее саморазвитие и самосовершенствование обучающихся. Этому способствует поиск синонимических замен, смысловых связей, перефразирование, построение ассоциативных цепочек, которые выстраивает обучающийся для целостного понимания содержания текста.

Особое значение играет работа, направленная на усвоение деталей текста, поскольку они могут влиять на общий процесс понимания содержания, когда малейшие нюансы, не замеченные читающими, могут привести к искажению сути. Такое часто случается, когда обучающийся увлекается прогнозированием, основанном на предыдущем опыте, знаниях. На *заключительном этапе* работа с текстом часто ограничивается переводом. Однако более правильным считается работа, направленная не только на восприятие аутентичного материала и его интерпретацию, но и на развитие коммуникативных навыков за счет преодоления препятствий (коммуникативных), за счет построения новых, варьирования старых стратегий. Первичность смыслового восприятия текста часто осложняет способы устной коммуникации и подразумевает наличие определенного опыта работы с аутентичными

текстами, способствует проявлению пролонгированного результата.

В данном случае мы можем говорить о качественных изменениях коммуникативной активности, формируемой на основе работы с аутентичными текстами в контексте развития межкультурной коммуникации.

*Заключение.* Формирование особого отношения к тексту, как к информационному контенту способствует формированию межкультурной компетенции, основанной на глубоком понимании изучаемого материала. Для этого важно обращать внимание на особенности работы с текстом на каждом этапе. В этом случае сравнение и адаптация воспринимаемой информации из прочитанного материала и соотнесение ее с реалиями социально-информационной среды проживания студентов позволяет не только развивать навыки иноязычной коммуникации как таковой, но и адаптировать особенности восприятия культуры и реалий жителей другой страны, другой культуры к своему мироощущению и мировосприятию. Это способствует дальнейшей успешности профессионального становления и роста за счет трансформации и формирования индивидуального отношения к жизни.

#### Литература:

1. Поспелова Ю.П. К определению понятия «культура самообразования личности» выпускника современного вуза / Ю.П. Поспелова, А.В. Фахрутдинова // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 2. - С. 94-100.
2. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.В. Елизарова. - М., 2003.
3. Фахрутдинова А.В. Построение учебно-воспитательного процесса вуза – современное понимание и принципы организации / А.В. Фахрутдинова, И.Г. Кондратьева // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. - 2015. - Т.224. - № 4. - С. 233-236.
4. Котлярова И.О. Педагогические аспекты повышения качества результатов межкультурной социализации научно-педагогических работников / И.О. Котлярова, Г.Я. Гревцева, А.В. Фахрутдинова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2017. – Т. 9. - № 3. – С. 8–21.
5. Осмоловская И.М. Инновационные образовательные практики: дидактический аспект / И.М. Осмоловская // Новое в психолого-педагогических исследованиях. - 2017. - № 3(47). - С. 37-46.
6. Belentsov S.I. et all. Education of civic consciousness in George Kershenshteyner's creativity//European Journal of Contemporary Education. - 2017. - Vol.6, Is.1. - P. 5-13.
7. Belentsov S. et all The Military training of students in Germany in the early XX century Былые годы. Российский исторический журнал. - 2016. - № 42(4). - С. 1315-1320.
8. Андриенко А.С. Компетентный подход к обучению иностранному языку в системе профессиональной подготовки студентов неязыкового вуза: монография / А.С. Андриенко. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – 96 с.
9. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
10. Формирование мировоззрения учащейся молодежи средних общеобразовательных учреждений и студентов вузов (опыт и проблемы) [Текст]: материалы сес. науч. совета / Гос. акад. наук Рос. акад. образования, Ин-т семьи и воспитания, Науч. совет по проблемам формирования мировоззрения учащихся и студентов при Президиуме Рос. акад. образования; под общ. ред. Р.М. Роговой. - М., 2010. - 127 с.
11. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения

конструктивной аксиологии / Н.С. Розов. - Новосибирск: НГУ, 1998.

12. Ильин В.В. Аксиология / В.В. Ильин. - М.: Изд-во МГУ, 2005. - 216 с.

13. Шохин В.К. Аксиология / В.К. Шохин // Новая философская энциклопедия: в 4 т.; пред. науч.-ред. Совета В.С. Стёпин. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Мысль, 2010. - 2816 с.

14. Мухаметзянова Г.В. Полипарадигмальный подход к моделированию национального гимназического образования: монография / Г.В. Мухаметзянова, Ф.Г. Ялалов; Ин-т сред. проф.

Образования Рос. акад. образования, Нижнекам. муницип. ин-т. -Нижнекамск: Чишмэ, 2002. - 137 с.: ил. -Библиогр. - С. 120-136.

15. Fakhrutdinova A.V., et all Paradigmatic methodology of civic culture formation process in young generation / A.V. Fakhrutdinova, D.V. Shamsutdinova, N.G. Ramsiya // Journal of Sociology and Social Anthropology. - 2019. - Vol.10, Is. 4. - P. 198-202.

16. Mefodeva M.A., et all. Moral education in Russia and India: a comparative analysis // The Social Sciences (Pakistan). - 2016. - Т. 11. - № 15. - С. 3765-3769.

### References:

1. Pospelova Yu.P. To the definition of the concept of "culture of self-education of personality" of a graduate of a modern university / Yu.P. Pospelova, A.V. Fakhrutdinova // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 2. - P. 94-100.

2. Elizarova G.V. Formation of intercultural competence of students in the process of teaching foreign language communication: author. dis. ... Dr. ped. sciences / G.V. Elizarova. - М., 2003.

3. Fakhrutdinova A.V. Construction of the educational process of the university – modern understanding and principles of organization / A.V. Fakhrutdinova, I.G. Kondratyev // Scientific Notes of the Kazan State Academy of Veterinary Medicine named after V.I. N.E. Bauman. - 2015. - Т. 224. - № 4. - S. 233-236.

4. Kotlyarova I.O. Pedagogical aspects of improving the quality of the results of intercultural socialization of scientific and pedagogical workers / I.O. Kotlyarova, G. Ya. Grevtseva, A.V. Fakhrutdinova // Bulletin of SUSU. Series "Education. Pedagogical Sciences". - 2017. - Т. 9. - № 3. - P. 8–21.

5. Osmolovskaya I.M. Innovative educational practices: didactic aspect / I.M. Osmolovskaya // New in psychological and pedagogical research. - 2017. - № 3 (47). - S. 37-46.

6. Belentsov S.I. et all. Education of civic consciousness in George Kershenshteyner's creativity // European Journal of Contemporary Education. - 2017. - Vol.6, Is.1. - P. 5-13.

7. Belentsov S. et all The Military training of students in Germany in the early XX century Bygone years. Russian historical journal. - 2016. - № 42(4). - S. 1315-1320.

8. Andrienko A.S. Competence-based approach to teaching a foreign language in the system of professional training of students of a non-linguistic university: monograph / A.S. Andrienko. - Cheboksary: Central nervous system "Interactive plus", 2017. - 96 p.

9. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competence model: from idea to educational program / V.A. Bolotov, V.V. Serikov // Pedagogy. - 2003. - № 10. - S. 8-14.

10. Formation of the world outlook of students of secondary educational institutions and university students (experience and problems) [Text]: materials of the session. scientific. council / state. acad. Sciences Ros. acad. education, Institute of family and education, Nauch. Council on the problems of the formation of the world outlook of pupils and students at the Presidium of the Russian Federation. acad. education; under total. ed. R.M. Horny. - М., 2010. - 127 p.

11. Rozov NS Values in the Problem World: Philosophical Foundations and Social Applications of Constructive Axiology / N.S. Rozov. - Novosibirsk: NSU, 1998.

12. Ilyin V.V. Axiology / V.V. Ilyin. - М.: Publishing house of Moscow State University, 2005. - 216 p.

13. Shokhin V.K. Axiology / V.K. Shokhin // New Philosophical Encyclopedia: in 4 volumes; prev. scientific-ed. Council of V.S. Stepin. - 2nd ed., Rev. and add. - М.: Mysl, 2010. - 2816 p.

14. Mukhametzyanova G.V. Polyparadigmatic approach to modeling national gymnasium education: monograph / G.V. Mukhametzyanova, F.G. Yalalov; Institute of Wednesdays. prof. Education Ros. acad. education, Nizhnekam. municipal in-t. -Nizhnekamsk: Chishme, 2002. - 137 p.: ill. -Bibliography. - S. 120-136.

15. Fakhrutdinova A.V., et all Paradigmatic methodology of civic culture formation process in young generation / A.V. Fakhrutdinova, D.V. Shamsutdinova, N.G. Ramsiya // Journal of Sociology and Social Anthropology. - 2019. - Vol.10, Is. 4. - P. 198-202.

16. Mefodeva M. A., et all. Moral education in Russia and India: a comparative analysis // The Social Sciences (Pakistan). - 2016. - Т. 11. - № 15. - S. 3765-3769.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### Сведения об авторах:

**Кондратьева Ирина Германовна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Высшей школы иностранных языков и перевода, Институт международных отношений ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: irina.kondrateva.67@mail.ru

**Фахрутдинова Анастасия Викторовна** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков Высшей школы иностранных языков и перевода, Институт международных отношений ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: avfach@mail.ru



УДК 378

## Англоязычная среда неязыкового вуза: особенности, перспективы и риски ее формирования в условиях цифровых трансформаций

### The English-speaking environment of a non-linguistic university: features, prospects and risks in the context of digital transformations

**Игнатъева Р.М.,** Альметьевский государственный нефтяной институт, [rosealmet2015@gmail.com](mailto:rosealmet2015@gmail.com)

**Ignateva R.,** *Almetyevsk State oil Institute, [rosealmet2015@gmail.com](mailto:rosealmet2015@gmail.com)*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.022

**Ключевые слова:** англоязычная среда, вуз, студенты, НПП, цифровые образовательные ресурсы.

**Keywords:** *English-speaking environment, university, students, academic staff, digital educational resources.*

**Аннотация.** В статье раскрыты стратегические цели и задачи проекта «Формирование англоязычной среды» в одном из региональных неязыковых вузов в ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт». Автором представлены результаты констатирующего этапа эксперимента по формированию иноязычной компетенции субъектов образовательного процесса, позволяющие выявить как проблемы преподавателей, так и студентов. В связи с этим, в рамках реализации данного проекта автором разработан комплекс мероприятий по повышению уровней сформированности иноязычной компетенции отдельно для преподавателей и студентов; представлены педагогические механизмы поступательного формирования англоязычной среды для руководства вуза; выявлены особенности и конкурентные преимущества вуза в формировании англоязычной среды; спрогнозированы некоторые организационные ограничения и риски при реализации данного проекта.

**Abstract.** The article describes the strategic goals and objectives of the project "Formation of the English-speaking environment" in one of the regional non-linguistic universities in the State Budget Institution of Higher Education "Almetyevsk State Oil Institute". The author presents the experimental results of the establishing stage on forming foreign language competence of the subjects of the educational process, allowing to reveal both teachers' and students' problems. In this regard the author developed a set of measures to increase the levels of foreign language competence formation separately for teachers and students; presented pedagogical mechanisms of progressive formation of English-language environment for university management; identified features and competitive advantages of the university in formation of English-language environment; predicted some organizational constraints and risks in realization of the project.

**Введение.** Стремление к конкурентоспособности вузов и сохранению своих конкурентных преимуществ ставит перед многими образовательными учреждениями несколько задач, одна из которых – это формирование англоязычной среды. Особая роль в этом процессе отводится английскому языку, так как он «является рабочим языком для подавляющего большинства рецензируемых научных журналов по всем областям наук, для программ академической мобильности и других типов активности, характерных для образовательного и научного взаимодействия с иностранными коллегами» [4].

В последнее время ведущие исследовательские университеты, решающие

задачу интернационализации, актуализировали проблему недостаточной сформированности иноязычной коммуникативной компетентности (в том числе и в области английского языка) [1]. Одним из решений этой проблемы может стать создание иноязычной среды в вузе, которая позволит вовлекать студентов и НПП в общение на английском языке не только во время занятий, а также во внеаудиторное время. Изучением вопроса формирования языковой среды занимались многие ученые прошлого и современности.

В монографии «Поляязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики» под редакцией Гузиковой М.О., Неволиной А.Л. [12], подробно обсуждается

создание языковой среды в образовательном контексте. Также формированию языковой среды посвящены труды Макаева Х.Ф., Масловой Г.Г., Щавелевой Е.Н., и др. [8;9;15 и др.]. Обучению с целью формирования компетенции иноязычного общения будущих специалистов в высшей школе занимались И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Г.А. Китайгородская, В.П. Кузовлев, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов и др. [2;3;5;7;10;11 и др.].

*Материалы и методы исследования.* Ведущей целью стратегии одного из региональных неязыковых вузов – ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт» (АГНИ) является входение и закрепление в числе 100 ведущих мировых нефтяных университетов за счет исследований мирового уровня и высокого качества образования по приоритетным направлениям нефтегазовой отрасли. Среди прочих стратегических целей, необходимо отметить создание имиджа АГНИ как научно-исследовательского центра за счет обеспечения эффективного продвижения вуза на национальном и международном уровнях, а также внешней и внутренней интернационализации.

Проект «Формирование англоязычной среды» в АГНИ стартовал в 2019 г. путем создания курсов дополнительного образования по английскому языку для всех желающих, студентов и НПР. Однако данный подход привел к тому, что многие группы были расформированы или упразднены. Был проведен опрос с целью изучения сложностей, с которыми столкнулись студенты и НПР в процессе изучения английского языка в группах дополнительного образования, в результате которого выявили, что респонденты среди прочего отметили: 1) нехватку времени; 2) сложность восприятия материала; 3) отсутствие мотивации. На вопрос, какие изменения обучающиеся хотели бы внести в данный курс, участники отметили: увеличение количества занятий в неделю, добавление дополнительной литературы, проведение мероприятий на английском языке и т.д.

В процессе констатирующего этапа эксперимента по организации входного тестирования студентов на выявление их уровней сформированности иноязычной компетенции были получены следующие результаты: студенты (очной формы обучения) 1 курса АГНИ были распределены по следующим уровням: А1 – 33% (79 человек), А2 – 41% (98 человек), В1 – 17% (40 человек), В1+ – 8,5% (20 человек), В2 – 0,5% (1 человек). Студенты (очной формы обучения) 2 курса на 1 сентября: А2 – 40% (64 студента), В1 –

47% (74 студента), В1+ – 13% (20 студентов). Студенты (очной формы обучения) 3 курса (на июнь 2021г.): А1 – 3,5% (7 человек), А2 – 19% (39 человек), В1 – 56% (116 человек), В1+ – 13% (27 человек), В2 – 8% (17 человек), С1 – 0,5% (1 человек).

Результаты опросов и последующего выходного тестирования, показали, что точечная работа не позволяет всесторонне развивать англоязычную среду, в связи, с чем в учебные планы была внесена дополнительная дисциплина «Коммуникативный практикум» на 1 и 2 курсах в объеме 4 часов в неделю. Помимо «Коммуникативного практикума» изучали дисциплину «Иностранный язык», что давало возможность освоить английский язык всестороннее и обеспечивало массовость.

Однако, с введением новых учебных планов в 2021 году, проект столкнулся с тем, что дисциплина «Коммуникативный практикум» была исключена из планов, а дисциплина «Иностранный язык» читается в объеме 12 зачетных единиц (ЗЕ), 6 ЗЕ для аудиторной работы и 6 ЗЕ для самостоятельной. На наш взгляд такое количество часов является недостаточным для развития языковых компетенций студентов, что было отражено в уставе проекта как организационное ограничение.

*Результаты исследования.* Для увеличения контингента обучающихся владеющих высоким уровнем сформированности иноязычной компетенции в АГНИ предусматриваются следующие механизмы:

- поступление на направления подготовки «Экономика» и «Менеджмент» по результатам ЕГЭ по английскому языку;
- обучение на курсах дополнительного образования студентов, предоставляющее возможность повышения уровня языковой подготовки согласно европейской шкале CEFR;
- курсы переподготовки «Перевод в профессиональной деятельности» для студентов и НПР;
- комплекс мероприятий на английском языке с целью эффективного формирования иноязычной компетенции;
- тьюторское сопровождение студентов;
- мотивационная программа нетворкинга на английском языке;
- цифровой образовательный ресурс для изучения иностранного языка по уровням А2, В1, В1+, В2 в соответствии с Европейской языковой шкалой языковых компетенций (CEFR).

Для увеличения контингента НПР, владеющих высоким уровнем иноязычной

подготовки, предусматриваются следующие механизмы:

- обучение на курсах дополнительного образования, предоставляющее возможность повышения уровня языковой подготовки согласно европейской шкале CEFR;

- организация курсов переподготовки для преподавателей «Перевод в профессиональной деятельности»;

- реализация цифрового образовательного ресурса для изучения иностранного языка по уровням A2, B1, B1+, B2;

- внедрение программы комплементарного наставничества НПР для совершенствования их иноязычной компетенции;

- введение новых элементов эффективного контракта для работников института в части владения иностранным языком.

С целью интеграции в международное образовательное пространство согласно уставу «Формирования англоязычной среды» необходимо поступательно сформировать в АГНИ англоязычную среду путем:

- обеспечения не менее 5% студентов в 2022 г. и 7% студентов, владеющих английским языком на уровне B2 (CEFR);

- увеличения доли НПР, владеющих английским языком не ниже уровня B1 до 4% в 2022 г. и 7% в 2023г.;

- ведения некоторых учебных дисциплин на английском языке (полностью или частично): 3 дисциплины в 2022г. и 5 дисциплин в 2023г.

Кроме того, запланировано проведение комплекса мероприятий для студентов на английском языке с целью эффективного формирования их иноязычной компетенции, среди которых брейн-ринг, Английский клуб, олимпиада по английскому языку, конкурс на лучшее эссе, круглый стол и научно-практическая конференция на английском языке.

В результате реализации проекта «Формирование англоязычной среды» запланированы следующие продукты на 2022 календарный год:

1. Проектирование и внедрение в учебный процесс цифрового образовательного ресурса для изучения иностранного языка по уровням A2, B1, B1+, B2 для студентов, НПР АГНИ, а также желающих представителей производственного и иных сфер.

2. Разработка диагностического инструментария для входного и выходного тестирования с применением дистанционных образовательных технологий, обеспечивающих распределение обучающихся по группам в

соответствии с уровнем владения английским языком с гибкой системой перехода из одной в другую на основе их показателей.

3. Отбор и структурирование содержания программ УМК по иностранному языку в рамках реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, предполагающих выбор индивидуального трека обучения по интересам, начиная с 3 курса: (2-х летние) для бакалавриата и (1 – 2-летние для магистратуры).

4. Проектирование содержания языковых программ ДО (уровни B1, B1+, B2) для подготовки к международной сертификации студентов и НПР АГНИ, а также желающих представителей производственного и иных сфер в контексте смешанного обучения (blended learning).

5. Разработка программы профессиональной переподготовки «Перевод в сфере профессиональной деятельности» в контексте смешанного обучения (blended learning) по дисциплинам: «Практический курс иностранного языка», «Теория языка», «Теория перевода и «Практика профессионально-ориентированного перевода».

6. Внедрение системы индивидуального повышения квалификации ППС кафедры «Иностранные языки» АГНИ, предусматривающей сохранение штата.

7. Разработка программы комплементарного электронного наставничества, позволяющей в онлайн режиме осуществлять менторскую деятельность с охватом многочисленной аудитории.

8. Внедрение программы тьюторского сопровождения студентов для совершенствования их иноязычной компетенции.

9. Разработка мотивационной программы нетворкинга на английском языке для НПР и студентов АГНИ (брейн-ринги, олимпиады, круглые столы, конкурсы, научно-практические конференции и т.д.).

10. Внесение коррективов в эффективные контракты для работников института в части владения иностранным языком, предполагающим практическое применение приобретенных навыков в своей профессиональной деятельности в срок.

Среди организационных ограничений и рисков были отмечены следующие:

- низкая перспективность реализации языковой компетенции в ближайшее время;

- технические проблемы в системе дистанционного обучения;

- недостаточное количество аудиторных часов на изучение иностранного языка;

– переход на дистанционный режим обучения в ущерб аудиторным занятиям вследствие пандемии;

– низкий уровень сформированности иноязычной компетенции у поступающих абитуриентов;

– слабая заинтересованность в достижении результатов участников проекта (обучающихся);

– недостаточный контингент НПР АГНИ до 50 лет, желающих повысить уровень языковой подготовки.

Главной особенностью и сильной стороной проекта «Формирование англоязычной среды» в АГНИ является то, что он реализуется при помощи цифровых образовательных ресурсов (ЦОР).

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – данные в цифровом виде, применяемые в учебном процессе: «... данные, которые содержат в себе графическую, текстовую, цифровую, аудио, видео, фото и другую информацию, ориентированную на решение образовательных задач. К ЦОР относят: образовательные ресурсы, в Интернет, электронные учебники, образовательные программы, электронные библиотеки и т.д.» [13].

Благодаря ЦОР педагог имеет возможность объективно оценить интеллектуальные способности обучающихся, а также их знания, умения, и навыки. Кроме того, средствами цифровых ресурсов можно определить уровень подготовки студентов по конкретной дисциплине, измерять результаты усвоенного материала в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта [6].

Применение ЦОР в реализации проекта «Формирование англоязычной среды» позволило педагогам организовать самостоятельную работу студентов, согласно их уровню подготовки, сформировать их навыки самообучения и самообразования.

Одним из важных преимуществ ЦОР является его интерактивность, т.е. возможность диалога, организации автоматической обратной связи, без участия педагога [14]. Студенты имеют возможность многократно возвращаться к

изученному материалу, что обеспечивает активную деятельность и вовлеченность студента в учебный процесс. Цифровые ресурсы позволяют преподавателю создавать индивидуальные учебные комплексы, ориентированные на языковую подготовку студента, в результате чего обучающийся может выбрать индивидуальную траекторию обучения.

Проанализировав исследования, мы пришли к выводу, что проблема формирования англоязычной среды в неязыковом вузе в условиях цифровизации недостаточно изучена. Таким образом, научная новизна исследования заключается в выделении педагогических условий развития языковых компетенций студентов и НПР неязыкового вуза при формировании англоязычной среды средствами ЦОР.

*Заключение.* Результаты тестирования и опроса позволили сформулировать следующие выводы. В настоящее время количество аудиторных часов не позволяет в полной мере реализовывать проект «Формирование англоязычной среды» и добиться тех показателей, которых требует стратегия АГНИ. Однако внедрение ЦОР в учебную и внеучебную деятельность студентов может поспособствовать их мотивации при изучении иностранного языка, что благоприятно скажется на уровне языковой подготовки студентов согласно европейской шкале CEFR. Кроме того, мы ожидаем, что программы комплементарного электронного наставничества и доступ к цифровому образовательному ресурсу позволит НПР, во-первых, повысить их уровень языковой подготовки, во-вторых, частично или полностью читать профильные дисциплины на английском языке и в-третьих, осуществлять их научную деятельность на английском языке.

Данное исследование является одним из этапов в реализации проекта «Формирование англоязычной среды», который будет способствовать продвижению вуза на национальном и международном уровнях, а также его внешней интернационализации.

#### *Литература:*

1. Абакумова Н.Н., Савицкая И.С. Формирование англоязычной языковой среды в ведущих исследовательских университетах России (результаты мониторинга (2014-2017 гг.): сборник / Н.Н. Абакумова, И.С. Савицкая // Язык и культура / Материалы XXIX Международной научной конференции. – Томск, 2019. – С. 147-152.

2. Бим И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. - 1996. - № 1. - С. 48-52.

3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. - М.: АРКТИ - ГЛОССА, 2000. - 152 с.

4. Гузикова М.О., Неволлина А.Л. Модель иноязычной среды университета: проектирование,

внедрение и управление / М.О. Гузикова, А.Л. Неволлина // Университетское управление: практика и анализ. - 2016. - № 1. - С. 83-89.

5. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. - М.: МГУ, 1979. - 176 с.

6. Конохова Е.Т. Установка личности на успешность в контексте инновационного образовательного пространства / Е.Т. Конохова, Т.В. Конохова, Н.В. Шевцов. - Новокузнецк: Изд-во РИО КузГПА, 2008. - 218 с.

7. Кузовлев В.П. Образование и профессиональная подготовка студентов в вузе: сб. научн. тр. / В.П. Кузовлев // Процессы интеграции в обучении. - М.: ТЦ Сфера; Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2003. - 292 с.

8. Макаев Х.Ф. Языковая среда как главное условие эффективности иноязычной подготовки / Х.Ф. Макаев // Almatater (Вестник высшей школы). - 2015. - № 2. - С. 99-102.

9. Маслова Г.Г. Языковое пространство вуза как фактор эффективности академической мобильности / Г.Г. Маслова // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Социально-гуманитарные и

психолого-педагогические науки». - 2013. - Вып. 3. - С. 177-182.

10. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка / Р.П. Мильруд. - М., 2007. - 253 с.

11. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур: учебник / Е.И. Пассов. - М.: Просвещение, 2000. - 172 с.

12. Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики: монография; под ред. М.О. Гузиковой, А.Л. Неволлиной. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. - 124 с.

13. Татаринцева Т.И. Цифровые образовательные ресурсы на уроках технологии / Т.И. Татаринцева. - Самара: Издательский дом «Федоров», 2008. - 96 с.

14. Штейнмарк О.В. Повышение качества знаний студентов педагогического вуза средствами цифровых образовательных ресурсов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Штейнмарк Ольга Валентиновна. - М., 2011. - 177 с.

15. Щавелева Е.Н. Создание языковой среды как многокомпонентной системы / Е.Н. Щавелева // Непрерывное педагогическое образование.ru. - 2013. - № 3. - С. 125.

### References:

1. Abakumova N.N., Savitskaya I.S. Formation of the English-speaking language environment in the leading research universities of Russia (monitoring results (2014-2017): collection / N.N. Abakumova, I.S.Savitskaya // Language and Culture / Materials of the XXIX International Scientific Conference. - Tomsk, 2019. - S. 147-152.

2. Bim I.L. Objectives of teaching a foreign language in the framework of the basic course / I.L. Bim // Foreign languages at school. - 1996. - № 1. - S. 48-52.

3. Galskova N.D. Modern methods of teaching foreign languages / N.D. Galskova. - M.: ARKTI - GLOSSA, 2000. - 152 p.

4. Guzikova M.O., Nevolina A.L. Model of the foreign language environment of the university: design, implementation and management / M.O. Guzikova, A.L. Nevolina // University Management: Practice and Analysis. - 2016. - № 1. - S. 83-89.

5. Kitaygorodskaya G.A. Methodical bases of intensive teaching of foreign languages / G.A. Kitaygorodskaya. - M.: Moscow State University, 1979. - 176 p.

6. Konyukhova E.T. Personality's attitude to success in the context of an innovative educational space / E.T. Konyukhova, T.V. Konyukhova, N.V. Shevtsov. - Novokuznetsk: Publishing house of RIO KuzGPA, 2008. - 218 p.

7. Kuzovlev V.P. Education and vocational training of students at the university: collection of articles. scientific. tr. / V.P. Kuzovlev // Processes of integration in learning. - M.: TC Sphere; Yelets: YSU named after I.A. Bunin, 2003. - 292 p.

8. Makaev Kh.F. Language environment as the main condition for the effectiveness of foreign language training / H.F. Makayev // Almatater (Bulletin of the Higher School). - 2015. - № 2. - P. 99-102.

9. Maslova G.G. The language space of the university as a factor of the effectiveness of academic mobility / G.G. Maslova // Bulletin of the Pskov State University. Series "Social-humanitarian and psychological-pedagogical sciences". - 2013. - Issue. 3. - S. 177-182.

10. Milrud R.P. English Teaching Methodology / R.P. Milrud. - M., 2007. - 253 p.

11. Passov E.I. Program-concept of communicative foreign language education: the concept of individuality development in the dialogue of cultures: textbook / E.I. Passov. - M.: Education, 2000. - 172 p.

12. Multilingual educational environment: models, ways of creation, practice: monograph; ed. M.O. Guzikova, A.L. Nevolinnoi. - Yekaterinburg: Ural Publishing House. University, 2016. - 124 p.

13. Tatarintseva T.I. Digital educational resources at technology lessons / T.I. Tatarintseva. - Samara: Publishing House "Fedorov", 2008. - 96 p.

14. Steinmark OV Improving the quality of knowledge of students of a pedagogical university by means of digital educational resources: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Steinmark Olga Valentinovna. - M., 2011. - 177 p.

15. Shchavaleva E.N. Creation of a language environment as a multicomponent system / E.N. Shchavaleva // Continuous pedagogical education.ru. - 2013. - № 3. - P. 125.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

### Сведения об авторе:

**Игнатъева Роза Марсильовна** (г. Альметьевск, Россия), ассистент кафедры «Иностранные языки», Альметьевский государственный нефтяной институт, e-mail: rosealmet2015@gmail.com

УДК 377

**Педагогические условия реализации модели формирования готовности будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся**

**Pedagogical conditions for the implementation of the model for forming the readiness of future physical education teachers to organize the competitive activities of students**

**Ямбаева Н.В.**, *Марийский государственный университет, natalifam-78@mail.ru*

**Yambaeva N.**, *Mari State University, natalifam-78@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.023

**Ключевые слова:** учитель физической культуры, физическая культура, педагогическая модель, педагогические условия, готовность, организация, деятельность, соревновательная деятельность, студент, обучающийся.

**Keywords:** physical education teacher, physical education, pedagogical model, pedagogical conditions, readiness, organization, activity, competitive activity, student, learner.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена тем, что важным фактором социального заказа в образовании является подготовка конкурентоспособного профессионала на рынке труда, что обуславливает новые требования к подготовке современного педагога в области физической культуры и спорта. Многие авторы в своих работах отмечают тот факт, что студенты нуждаются в дальнейшем изучении темы формирования готовности будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся, организации и работе с ведущими специалистами в этой области в обосновании и поиске новых форм и методов коррекции положительных результатов подготовки будущих специалистов в области физической культуры. Данный факт обуславливает необходимость соответствующих изменений в подготовке будущих учителей физической культуры в системе высшего образования. Это нашло отражение в содержании нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования от 09.02.2016 г. по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, основной профессиональной образовательной программе Цель статьи заключается в теоретическом описании модели формирования готовности будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся и обосновании педагогических условий ее реализации. В статье рассмотрены результаты проведенного исследования за период с 2019 по 2020 учебный год со студентами очной формы обучения ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», факультет физической культуры, спорта и туризма в количестве 50 человек по разработке и внедрению в образовательный процесс высшего учебного заведения модели формирования готовности будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся, а также выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия ее реализации. Статья предназначена для работников общеобразовательных учреждений.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the fact that an important factor of social order in education is the training of a competitive professional in the labor market, which determines new requirements for the training of a modern teacher in the field of physical culture and sports. Many authors in their works note the fact that students need to further study the topic of the formation of the readiness of future physical culture teachers to organize the competitive activity of students, organize and work with leading experts in this field in substantiating and searching for new forms and methods of correcting the positive results of training future specialists in the field of physical culture. This fact determines the need for appropriate changes in the training of future physical culture teachers in the higher education system. This is reflected in the content of the new Federal State Educational Standard of Higher Education dated 02.09.2016 in the direction of training 03.44.05 Pedagogical education, the main professional educational program. substantiation of the pedagogical conditions for its implementation. The article discusses the results of the study for the period from 2019 to 2020 academic year with full-time students of "Mari State University", Faculty of Physical Culture, Sports and Tourism in the amount of 50 people on the development and implementation of a model of

*formation in the educational process of a higher educational institution the readiness of future physical culture teachers to organize the competitive activity of students, as well as revealed and theoretically substantiated pedagogical conditions for its implementation. The article is intended for employees of educational institutions.*

*Введение.* Согласно концепции преподавания учебного предмета «Физическая культура» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы от 24.12.2018 г., Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года, физическая культура и физическое воспитание являются основополагающими ценностями в формировании здорового образа жизни и способствуют социальной адаптации обучающегося к постоянному динамическому изменению окружающих условий.

На практике учителя физической культуры испытывают трудности в организации соревновательной деятельности обучающихся. Это является одной из причин недостаточного обеспечения теоретической и практической подготовленности выпускников педагогических вузов, что обуславливает актуальность поиска путей модернизации подготовки будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся. Это требует расширения диапазона знаний, умений и навыков, необходимых студентам факультета физической культуры, спорта и туризма.

В последнее время отмечено, что исследования в области подготовки будущих кадров в физической культуре и спорта переходят на новый уровень. Вопросами профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры занимается ряд известных ученых: (Л.П. Матвеев [1], Ж.К. Холодов [2] и др.). Проблема профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к соревновательной деятельности раскрывается в диссертационных исследованиях: О.Л. Шабалиной [3]. Общие аспекты профессиональной подготовки будущих педагогов рассматривались многими учеными, так структуру педагогической деятельности исследовали В.Н. Кузьмина [4], профессиональной деятельностью учителей интересовались Г.У. Матушанский [5]. Однако, существующие исследования, а также анализ научных источников, посвященные проблемам подготовки будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся, не в полной мере освещают её влияние на повышение качества профессиональной подготовки студентов в вузе.

*Материалы и методы исследования.* Для достижения цели исследования и решения поставленных задачи использовались следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, нормативных документов по проблеме исследования; педагогический эксперимент, включающий в себя наблюдение, педагогическое тестирование.

Специфика деятельности любого учителя физической культуры состоит в том, что он, как любой учитель, не только занимается самообразованием, изучает новинки учебно-методической работы, учитывает гендерные особенности обучающихся и т.п., но и должен уделять внимание учету: психологических стрессовых условий воздействия на психику школьников во время занятий, а также учитывать условия физической нагрузки, когда учителю необходимо самому продемонстрировать образцы физические упражнения [6].

Таким образом, будущему учителю физической культуры необходимо быть всесторонне подготовленным физически, понимать теорию и практику выполнения физических заданий, владеть методикой обучения, а также методикой организации и проведения спортивно-массовых мероприятий и организации секционных занятий по видам спорта [6].

Е.П. Ильин выделил три этапа работы учителя физической культуры: подготовительный, этап реализации и этап оценки [7]. При этом он считает, что в поведении учителя физической культуры различают следующие функциональные компоненты: проективная составляющая, информативная составляющая; конструктивная составляющая; коммуникативная; организационная составляющая и, на наш взгляд, очень важная - организационно-спортивная составляющая, которая включает организацию соревновательной деятельности в одном или нескольких видах спорта; определение спортивных достижений и категорий обучающихся; спортивные и массовые соревнования, проявление организационных навыков в качестве капитана команды или судьи [8]. Соревновательная деятельность характеризуется определенными особенностями, во-первых, строгая регламентация деятельности участников и субъектов соревнований; во-вторых, высокая социальная и личная значимость для каждого спортсмена; в-третьих, максимальные

физические и умственные нагрузки, в-четвертых, предоставление права на присвоение спортсменам званий; в-пятых, прямое или косвенное взаимодействие между конкурентами; в-шестых, строгое регулирование деятельности всех субъектов соревновательного процесса [9].

Поэтому соревновательная деятельность обучающихся рассматривается нами как оценка качества демонстрируемых возможностей участников в разных видах спорта с помощью конкурентной борьбы на основе психологической устойчивости и соблюдения правил соревнований по таким показателям – проведения технических приемов; двигательных действий как индивидуальных, так и командных [9]. Соответственно, в нашем исследовании основное внимание уделяется подготовке будущих учителей физического воспитания к формированию у обучающихся навыков общей организации соревновательной деятельности, которая содержит в своей структуре знания, навыки и умения, необходимые для реализации данного вида обучения в образовательных организациях [10].

*Результаты исследования* позволили нам сделать вывод о необходимости совершенствования процесса подготовки будущих учителей к организации соревновательной деятельности обучающихся. В связи с этим была разработана и внедрена в учебный процесс модель формирования готовности будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся, представлена на рисунке 1.

Данная модель состоит из пяти самостоятельных блоков: целевой (цель и задачи); методологический (методологические подходы и принципы); содержательный (содержание реализации данной модели); организационно-деятельностный (педагогические формы, методы, технологии, средства); диагностико-результативный (критерии, уровни и результат). Предлагаемая модель является важной составляющей образовательного процесса, научных методов и принципов организации обучения студентов. Логичность построения процесса подготовки будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся определяется компетентностным, системным, деятельностным, личностно-ориентированным, технологическим подходами [10]. Процесс формирования готовности будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся

строится на основе принципов субъектности, сознательности и активности, наглядности, доступности, профессиональной направленности, рефлексивности [11]. Решению проблемы формирования готовности будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся, на наш взгляд, наиболее эффективно способствуют следующие формы и методы: лекции, практические занятия; индивидуальная форма работа со студентами; участие в соревновательной деятельности; организация педагогической практики, способствующей приобретению будущими учителями физической культуры опыта организации соревновательной деятельности.

Для формирования готовности будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся применялись следующие технологии: личностно-ориентированные; технология ситуационного обучения; информационные технологии; технология организации игровой деятельности [12].

Модель призвана регулировать и управлять процессом подготовки будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся [13].

Для реализации представленной модели мы применяли следующие педагогические условия: Первое условие – разработан спецкурс «Педагогическое обеспечение развития физкультурно-спортивного мастерства». Спецкурс ориентирован на решение ряда задач: дать будущим учителям физической культуры представления о специфике соревновательной деятельности; изучить формы, методы и технологии; формирование комплекса знаний, умений и навыков; познакомить будущих учителей физической культуры с нормативно-правовыми документами, регламентирующими деятельность учителя [14]. Второе условие – организации процесса подготовки будущих учителей физической культуры с использованием технологий соревновательной деятельности. К таким технологиям относятся: игровая, информационная, личностно-ориентированная и ситуационное обучение, обеспечивающие эффективное формирование готовности будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся. Третьим условием – является целенаправленная организация производственной (педагогической) практики по освоению профессиональной деятельности, способствующей приобретению



будущими учителями физической культуры опыта организации соревновательной деятельности. Реализация данного условия осуществлялась в процессе непрерывной производственной (педагогической) практики в

средних общеобразовательных школах г. Йошкар-Олы, а также включала участие в соревнованиях и спортивных праздниках, проводимых в ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет».

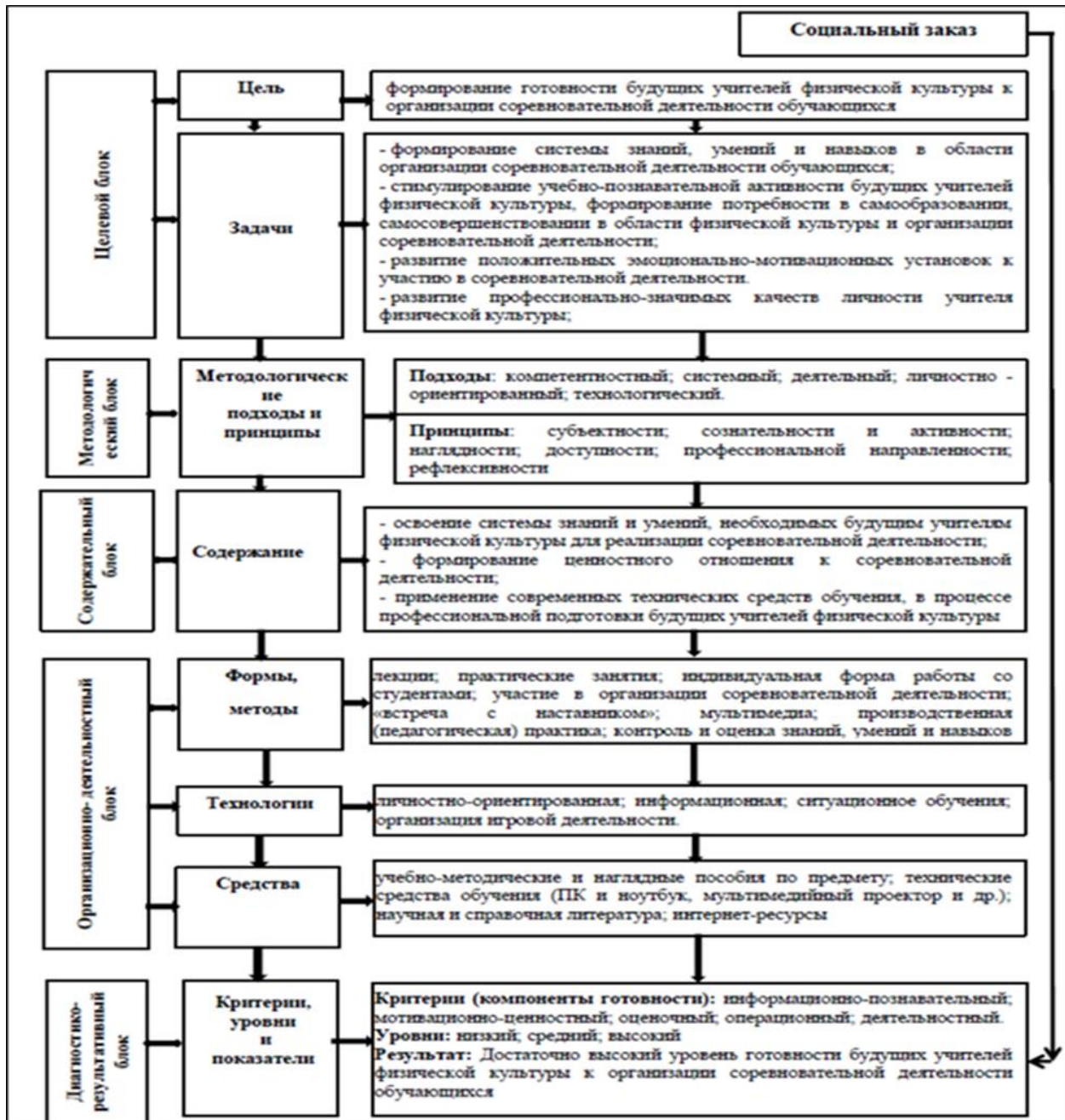


Рисунок 1. – Модель формирования готовности будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся

Внедрённая в учебный процесс модель формирования готовности будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся способствовала повышению уровня готовности студентов относительно начального и заключительного этапов исследования, динамика

прироста показателей составляет 27%. Эффективность выявленных педагогических условий реализации модели подтверждается результатами проведенного нами педагогического эксперимента, большинство студентов 63% отметили эффективность предложенных педагогических условий и стали

меньше испытывать на практике трудности в организации соревновательной деятельности обучающихся в учебных заведениях.

*Заключение.* Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в развитии теории формирования готовности будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся. Полученные результаты могут стать базой для дальнейшего исследования проблемы, продолжения научного поиска в области

совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в области. Результаты исследования будут способствовать улучшению готовности будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности и могут служить основой для усовершенствования программ в системе подготовки и повышения квалификации работников общеобразовательных учреждений.

### *Литература:*

1. Матвеев Л.П. Физкультурное образование: проблемы и перспективы развития / Л.П. Матвеев. - М., 1996. - 38 с.
2. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов высшее учебное заведение / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. - М.: Академия. - 2000. - 480 с.
3. Шабалина О.Л. Общая педагогическая подготовка учителя физической культуры: монография / О.Л. Шабалина. - М., 2002. - 118 с.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина; Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова. - Ленинград. - 1970. - 114 с.
5. Матушанский Г.У. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании / Г.У. Матушанский, О.Р. Кудаков // Казанский педагогический журнал. - 2009. - № 3. - С. 11-12.
6. Аксарина И.Ю. Профессиональная подготовленность специалиста по физической культуре и спорту / И.Ю. Аксарина // Вестник ЮГУ. - 2017. - № 1-1(44). - С. 37-42.
7. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: учебное пособие / Е.П. Ильин. - СПб. - 2000. - 486 с.
8. Вахнин Н.А. Значение физической культуры в формировании конкурентоспособности личности специалиста / Н.А. Вахнин // Теория и практика физической культуры. - 2018. - № 4. - С. 23-24.
9. Организация соревновательной деятельности обучающихся: учебно-методическое пособие; сост.: Н.В. Ямбаева, О.Л. Шабалина. - Йошкар-Ола: Марийский государственный университет. - 2017. - 105 с.
10. Лимаренко О.В. Педагогическая модель формирования готовности студентов вуза к спортивной деятельности / О.В. Лимаренко // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - 2016. - № 5. - С. 64-67.
11. Ханин П.А. Модель формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности учащихся / П.А. Ханин // ИСОМ. - 2017. - № 2-2. - 168 с.
12. Бгуашев А.Б. Профессиональные компетенции педагогов высшей школы системы подготовки специалистов физической культуры и спорта / А.Б. Бгуашев // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - 2017. - № 1(193). - С. 92-101.
13. Высоцкий Л.А. Личностно-ориентированные технологии в условиях проектирования инновационной модели профессионального обучения / Л.А. Высоцкий // Человек и образование. - 2012. - № 1. - С. 69-72.
14. Ямбаева Н.В. Профессиональная деятельность учителя физической культуры в образовательном процессе / Н.В. Ямбаева // Физическая культура, спорт и здоровье / Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Йошкар-Ола: Изд-во МарГУ. - 2018. - № 30. - С. 115-118.

### *References:*

1. Matveev L.P. Physical education: problems and development prospects / L.P. Matveev. - M., 1996. - 38 p.
2. Kholodov Zh.K. Theory and methodology of physical education and sports: a textbook for students of a higher educational institution / Zh.K. Kholodov, V.S. Kuznetsov. - M.: Academy. - 2000. - 480 p.
3. Shabalina O.L. General pedagogical training of a teacher of physical culture: monograph / O.L. Shabalin. - M., 2002. - 118 p.
4. Kuzmina N.V. Research methods of pedagogical activity / N.V. Kuzmina; Leningrad. state un-t them. A.A. Zhdanov. - Leningrad. - 1970. - 114 p.
5. Matushansky G.U. Methodological principles of the competence-based approach in vocational education / G.U. Matushansky, O.R. Kudakov // Kazan Pedagogical Journal. - 2009. - № 3. - S. 11-12.
6. Aksarina I.Yu. Professional readiness of a specialist in physical culture and sports / I.Yu. Aksarina // Bulletin of YSU. - 2017. - № 1-1(44). - S. 37-42.
7. Ilyin E.P. Psychology of physical education: textbook / E.P. Ilyin. - SPb. - 2000. - 486 p.
8. Vakhnin N.A. The value of physical culture in the formation of the competitiveness of a specialist's personality / N.A. Vakhnin // Theory and practice of physical culture. - 2018. - № 4. - P. 23-24.

9. Organization of students' competitive activity: teaching aid; comp.: N.V. Yambaeva, O. L. Shabalin. - Yoshkar-Ola: Mari State University. - 2017. - 105 p.

10. Limarenko O.V. Pedagogical model of formation of students' readiness for sports activities / O.V. Limarenko // Physical culture: upbringing, education, training. - 2016. - № 5. - S. 64-67.

11. Khanin P.A. Model of the formation of the readiness of the future teacher of physical culture for the organization of extracurricular activities of students / P.A. Khanin // ISOM. - 2017. - № 2-2. - 168 p.

12. Bguashev A.B. Professional competence of higher school teachers in the system of training specialists in

physical culture and sports / A.B. Bguashev // Bulletin of the Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. - 2017. - № 1(193). - S. 92-101.

13. Vysotsky L.A. Personality-oriented technologies in terms of designing an innovative model of vocational training / L.A. Vysotsky // Man and Education. - 2012. - № 1. - S. 69-72.

14. Yambaeva N.V. Professional activity of a teacher of physical culture in the educational process / N.V. Yambaeva // Physical culture, sport and health / Materials of the All-Russian scientific-practical conference. - Yoshkar-Ola: MarGU Publishing House. - 2018. - № 30. - S. 115-118.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

***Сведения об авторе:***

***Ямбаева Наталья Венаминовна*** (г. Йошкар-Ола, Россия), старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры, спорта и туризма, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», e-mail: natalifam-78@mail.ru



## Общее образование

УДК 376.1

### Зарубежный опыт наставничества педагогов, работающих с детьми с ОВЗ

### Foreign experience of mentoring teachers working with children with disabilities

**Державина В.В.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, vsizaya@yandex.ru

**Масалимова А.Р.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, alfkazan@mail.ru

**Derzhavina V.**, Kazan Federal University, vsizaya@yandex.ru

**Masalimova A.**, Kazan Federal University, alfkazan@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.024

**Ключевые слова:** дети с ОВЗ, наставничество, инклюзивное образование, профессиональная деятельность, социализация.

**Keywords:** children with disabilities, mentoring, inclusive education, professional activities, socialization.

**Аннотация.** В статье рассмотрен зарубежный опыт наставничества педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Цель статьи заключается в том, чтобы проанализировать зарубежный опыт наставничества педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями и рассмотреть потенциал его использования в рамках российской действительности. Используя методы анализа и синтеза зарубежных исследований США, Западной и Восточной Европы, авторы выделяют отличительные черты, которые характерны для модели наставничества той или иной страны. Наставничество рассматривается как форма общения между наставником и наставляемым, основанная на принципах доверия и принятия. Авторы раскрывают не только достоинства построения системы наставничества педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, но и освещают проблемы, которые еще предстоит решить.

**Abstract.** The article considers the foreign experience of mentoring teachers working with children with disabilities. The purpose of the article is to analyze the foreign experience of mentoring teachers working with children with disabilities and to consider the potential of its use within the framework of Russian reality. Using the methods of analysis and synthesis of foreign studies of the USA, Western and Eastern Europe, the authors identify the distinctive features that are characteristic of the mentoring model of a particular country. Mentoring is considered as a form of communication between the mentor and the mentee, based on the principles of trust and acceptance. The authors reveal not only the advantages of building a mentoring system for teachers working with children with disabilities, but also highlight the problems that have yet to be solved.

**Введение.** Построение современной образовательной среды невозможно без учета индивидуальных потребностей обучающихся. Одной из групп обучающихся с особыми образовательными потребностями являются обучающиеся с ОВЗ. Благодаря введению Федерального государственного образовательного стандарта в 2014 году учащиеся с ОВЗ получили возможность обучаться в общеобразовательных организациях. Когда дети с ОВЗ впервые стали приходить в образовательные

организации, учителя-предметники столкнулись с трудностями обучения и воспитания детей, имеющих особые образовательные потребности и появился запрос на обучение принципам работы с данной категорией детей.

Зарубежом данная проблема возникла несколькими десятилетиями ранее и была проработана как на нормативном, так и на методическом уровнях. В 1975 году в США был принят закон «Об образовании для всех инвалидов» (Education for All Handicapped

Children Act), который был изменен в 2004 году и получил название закон «Об образовании инвалидов» (Individuals with Disabilities Education Act). Согласно данному документу всем детям-инвалидам предоставляется бесплатное соответствующее государственное образование. Для реализации принципов инклюзии на практике уже в течение долгого времени зарубежом действует программа «Шаг за шагом» («Step by step»).

С 1996 года в Западной Европе существует Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию, созданное по инициативе правительства Дании. На данный момент в него входит 31 страна-участница.

Отличительной особенностью зарубежного опыта работы с детьми с ОВЗ, является его систематичный подход не только к разработке адаптированных образовательных программ и созданию специальных условий для данной категории детей, но и особое внимание к повышению квалификации педагогических кадров и их поддержку в течение всего образовательного процесса. Наставничество педагогов зарекомендовало себя как эффективный инструмент внедрения изменений в образовательные организации, развития педагогов и их удержания.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы проанализировать зарубежный опыт наставничества педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями и рассмотреть потенциал его использования в рамках российской действительности.

*Материалы и методы исследования.* Для достижения поставленной цели исследования в качестве методологии исследования использовались анализ и синтез зарубежных моделей наставничества педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Были проанализированы традиционная модель, модель взаимного наставничества, образовательное наставничество, сетевое или онлайн наставничество, семейное наставничество, корпоративное наставничество, наставничество «равный-равному» и другие.

Рассмотрим некоторые из данных моделей подробнее: традиционная модель, которая присутствует в образовательных организациях США, Китая и некоторых стран Западной и Восточной Европы, представляет из себя менторинг, или неравные отношения наставника и наставляемого. Наставляемый выступает скорее субъектом наставничества, его пробелы выявляются и компенсируются на усмотрение наставника, который выступает в роли эксперта и

ответственен за результат профессиональной адаптации начинающего педагога.

Для Великобритании характерна модель взаимного наставничества или сонаставничества. В рамках данной модели происходит взаимообучение начинающего и опытного педагога. Соответственно возникает возможность достижения баланса между энтузиазмом и компетентностью, поскольку, как правило, начинающие педагоги обладают высоким уровнем энтузиазма и желанием использовать различные методы и технологии, но плохо владеют материалом и обладают низкой компетентностью учителя-предметника, в то время как опытные педагоги же наоборот – обладают высоким уровнем предметной компетенции, но низким уровнем педагогического энтузиазма. Данная модель наставничества позволяет повысить учебно-методическую готовность начинающего педагога и предостеречь от профессионального выгорания наставника.

Для образовательного наставничества, которое зачастую используется в университетской среде характерны такие формы работы наставника с наставляемым, как составление индивидуального учебного плана, подготовка к экзаменам, мотивация на достижение высоких предметных результатов, а также контроль поведения и образа жизни наставляемого.

*Результаты исследования.* Международный интерес к наставничеству и обучению учителей возник с 1960-ых годов. Исследования, проводимые с 1980-ых, условно можно разделить на ряд основных проблем:

- наставничество молодых учителей,
- исследования, касающиеся продолжительности времени, которое необходимо для адаптации молодых учителей и обучения наставников,
- меры, которые необходимы для поддержки молодых учителей как в образовательной организации, так и за пределами ее,
- вопрос поддержки и сопровождения педагогов со стороны администрации.

Образовательные организации по всему миру сталкиваются с проблемой текучки педагогических кадров и вынуждены предпринимать меры для удержания педагогов.

В Новой Зеландии еще с середины XX века программа наставничества используется как способ решения проблемы удержания и набора педагогического персонала [1].

В Японии с конца 1990-ых годов основное внимание уделяется непрерывному профессиональному развитию учителей, при этом наставничество является важным аспектом в достижении данной цели [2].

По мнению профессоров университета Вирджинии Джеймса Купера и Эми Альварада, исследовательский подход к преодолению высокого показателя текучки педагогических кадров, заключается в пересмотре потребностей начинающих учителей. В соответствии с недавними исследованиями, первые годы преподавания необходимо рассматривать как этап обучения, который дополняет и основывается на тех образовательных программах, которые изучались до вступления в профессию.

Если учителя не получают поддержки в течение этого времени, обычно происходит один из двух результатов. Во-первых, учитель может оставить профессию (увольнение) или перейти в другую школу в поисках поддержки (миграция).

Во-вторых, учитель может остаться в профессии, но использовать неэффективные практики в попытке справиться со своими трудностями. Хотя начинающие учителя подтверждают, что вводная поддержка важна для их развития как учителей, существует большой разрыв между программами наставничества в образовательных организациях, как с точки зрения качества, так и доступности таких программ в школах [2].

Такое различие может быть обусловлено следующими причинами: не формализованы критерии отбора для участия в программах наставничества, особенно в ситуациях, когда программы не финансируются должным образом; отсутствуют формализованные требования к квалификации и методам поддержки наставников, что приводит к широкому спектру знаний; структура программ наставничества разнообразна и редко составляется таким образом, чтобы быть наиболее доступной и удобной для начинающих педагогов или их наставников.

Эффективные программы наставничества должны учитывать данные факты, если они предназначены для преодоления профессиональных дефицитов начинающих учителей и повышения показателей удержания педагогических кадров. Вместо того, чтобы сосредотачиваться на «тушении пожаров», когда изолированно решается каждая конкретная проблема, например, сохранение дисциплины в классе или преодоление проблемного поведения обучающегося с ОВЗ, эффективные вводные программы должны быть сосредоточены на

предметных педагогических стратегиях, необходимых начинающим учителям для поощрения и стимулирования обучения учащихся.

Улучшение преподавания и обучения учащихся часто активно решает проблемы управления классами, с которыми сталкиваются многие новые учителя. Чтобы сосредоточиться на таких педагогических вопросах с начинающими учителями, программы наставничества должны быть структурированы с учетом профессионального дискурса. Наставники должны быть отобраны на основе высоких стандартов качества и обучены эффективному анализу и оценке обучения, а также должны обладать навыками рефлексии, для обсуждения своих выводов с начинающими педагогами. Эффективные программы наставничества также включают общее время планирования для наставников и начинающих педагогов, а также свободное время, доступное обоим учителям, чтобы каждый мог наблюдать в классе другого. Наконец, наставникам следует предоставить стимулы, чтобы побудить высококвалифицированных учителей участвовать в программе. Программы наставничества, которые обеспечивают стимулы для привлечения наставников и для качественной подготовки наставников, как правило, более эффективны.

Наставничество педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в США, имеет свои особенности. В специальном выпуске Нью-Йоркской академии наук, посвященной наставничеству, присутствует статья Кэрролл Муллен и Синди Климайтис [3], которая посвящена исследованию сущностных и содержательных характеристик наставничества. Помимо достоинств, которые дает наставничество педагогов, они отмечают ряд недостатков традиционной модели наставничества, которая используется в большинстве образовательных организаций. Во-первых, традиционное наставничество влечет за собой одностороннее обучение, начинающий педагог рассматривается исключительно как ученик, а наставник – как учитель. Сохраняя статус-кво, эти механизмы не учитывают взаимное обучение и рост, хотя взаимообучение и взаимообогащение, тем не менее, могут иметь место. Применение власти, авторитета и контроль – вот с какими негативными проявлениями сталкиваются начинающие педагоги. Как следствие, межкультурное наставничество игнорируется как стратегия обеспечения справедливости наставничества в отношениях и институциональной культуре.

По мнению авторов, классическое наставничество считается невосприимчивым к динамике изменений, которые происходят в современной образовательной действительности. Неравномерность использования программ наставничества для этнических групп в образовательных учреждениях США является важной проблемой для американских исследователей.

В статье критикуются исследования наставничества за создание структуры наставничества, которая лишена границ. То есть в ней отсутствует четкое понимание чем наставничество является, а чем нет. Наставническая деятельность педагога кажется безграничной из-за возложенных на него множественных ролей: проводник, советник, учитель, коуч, образец для подражания, спонсор, помощник, советник и даже друг. Эти наставнические роли означают одно и то же или отличаются друг от друга, подразумевая, что теория наставничества страдает чумой множества

смешанных ролей, которые объединяют усилия по определению наставничества. Без ролевых границ в наставничестве, отношения наставника и подопечного, как задумано, неуправляемы и непоследовательны. Даже при очень жестких отношениях следует установить некоторые границы, например, временные рамки, которым нужно следовать, и деятельность, имеющую ценность для обучения.

Из-за изменчивости и различий в трактовке определения наставничества, часто происходит путаница в ролях наставника и подопечного и возникают иллюзорные и расплывчатые ожидания.

Для координации вопросов инклюзивного образования в Европе существует центральный орган, Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию, мы систематизировали информацию о наставнической деятельности в рамках европейского инклюзивного образования в таблице 1.

Таблица 1. – Сущность наставнической деятельности в зарубежных странах

Страна	Суть подхода к наставничеству
Германия	Наставничество в рамках инклюзивного образования рассматривается как форма специализированной поддержки начинающих педагогов, которая необходима для преодоления трудностей, связанных с освоением усложненного содержания образования и для поддержания совместного обучения детей, а не просто номинального нахождения в одном учебном помещении
Норвегия	Наставничество должно выступать своеобразным мостом между учащимися обычной и специализированной школы, а также реализовывать на практике переход к «приспособленному обучению», где школа приспосабливается к интеллектуальным и физическим возможностям ребенка
Великобритания	Наставничество рассматривается с точки зрения формы психологической поддержки педагогов, которая должна способствовать решению личных проблем и снятию напряжения, которое возникает при наличии в классе детей с ОВЗ
США	Наставническая деятельность педагогов направлена на изменение негативного отношения к инклюзии в сторону нейтрального и положительного, путем усиленной теоретической подготовки и совместного взаимодействия с детьми, имеющими различные типы инвалидности
Словения	Наставничество – способ повышения профессиональной компетентности педагогов, который рассматривается как механизм по преодолению барьера неприятия педагогом обучающихся с поведенческими и эмоциональными расстройствами
Франция	Наставническая деятельность предполагает развитие навыков лидерства, сотрудничества и коммуникативных умений. Каждый наставник должен иметь навыки в пяти ключевых функциональных сферах: планирование, сопровождение/поддержка, объяснение, сотрудничество, супервизия коллег
Ирландия	Наставническая деятельность педагогов направлена на передачу методов работы с обучающимися с ОВЗ. Педагог должен обладать навыками развития социальной компетентности обучающегося с ОВЗ, которая включает в себя социальные, эмоциональные, когнитивные и поведенческие навыки, необходимые личности для успешной социальной адаптации

Согласно публичному отчету Международной организации ЮНИСЕФ [4], учителя и директора школ, которые прошли

подготовку по инклюзивному образованию, имеют более позитивное отношение к детям с ОВЗ и большую инклюзивную готовность, чем их

коллеги, которые не получили никакой подготовки. Кроме того, учителя, имеющие практический опыт взаимодействия с детьми с инвалидностью, в рамках инклюзивного образования демонстрируют положительное отношение к принципам инклюзии.

Для достижения обеспечения достаточного количества подготовленных учителей, готовых преподавать в инклюзивных средах, необходима непрерывная поддержка, наставничество и мониторинг. Обеспечение программ подготовки учителей, которые включают образование детей с ограниченными возможностями в качестве неотъемлемой и сквозной части педагогического учебного плана и содействия обучению всех учащихся (в том числе с ограниченными возможностями), как с общими, так и с конкретными потребностями, в общеобразовательных школах.

Во множестве статей по внедрению инклюзивного образования центральное место принадлежит повышению квалификации администрации школы. Именно с принятия ими принципов инклюзивного образования возможна его дальнейшая реализация на практике [5-8].

В Китае учителя положительно отзывались о работе с детьми с ОВЗ поскольку получают прямую помощь и поддержку со стороны руководителей. Соответственно, менторинг, как форма работы руководителя с учителями сохраняет свою актуальность. Одной из основных проблем, с которыми сталкиваются педагоги в рамках инклюзивного образования являются взаимоотношения учителя с членами семьи ученика. Дети, которые в семье получают достаточное количество помощи и поддержки демонстрируют более высокий уровень готовности к обучению и обучения в рамках инклюзивного образования. Работа с родителями, по мнению учителей Китая, представляет наибольшую трудность при реализации принципов инклюзивного образования. В процессе взаимодействия с родительской общественностью у учителей возникают недопонимания как по причине низкой образованности родителей и законных представителей, так и по причине слишком высокой академической квалификации и социально-экономического положения семьи. Немалая доля родителей не готовы идти на компромисс и сотрудничать с учителем, что влияет на эффективность «включенности» ребенка в образовательный процесс. К данным проблемам добавляется перегрузка большим количеством работы, чувство собственной беспомощности в процессе решения проблем,

постоянное беспокойство за результат работы – вот с чем сталкиваются педагоги каждый день [9].

В статье турецких ученых [10;11] рассматривается взаимосвязь качества образования и понимание педагогом собственной роли в эффективности реализации принципов инклюзии на практике и отношением педагога к инклюзии. К вопросам, над которыми педагогу необходимо работать самостоятельно или вместе с наставником относятся: отношением учителя к принципам и идее инклюзивного образования, поскольку исследование показало, что есть прямая взаимосвязь между эффективностью работы учителя и отношением к принципам инклюзивного образования, кроме того должна быть полная уверенность в результативности работы с детьми с ОВЗ, то есть уверенность в собственной высокой эффективности определяет будущий положительный результат. Именно на данном этапе роль наставника заключается в помощи и поддержке самооценки педагога. Третьим критерием, определяющим эффективность инклюзивного образования, авторы выделили самооценку компетентности учителя. Если педагог уверен, что у него достаточно профессиональных качеств и он обладает инклюзивной компетентностью, то он ощущает себя более готовым к работе с детьми с ОВЗ и показывает более высокий результат. Четвертый критерий – эффективное сотрудничество. Причем имеется в виду не только сотрудничество учителя с учеником, но и сотрудничество между педагогами, с родителями, совместное планирование деятельности и взаимное обучение являются решающими факторами для эффективности инклюзивного образования. Большинство педагогов, участвующих в исследовании, подтвердили, что способность к сотрудничеству и совместной работе одни из самых важных личностных качеств, которыми должен обладать педагог, работающий в рамках инклюзивного образования. Совместная работа учителей со всеми участниками образовательно-воспитательного процесса – необходимое условие реализации принципов инклюзии в педагогической практике. Таким образом, именно сонаставничество становится технологией, способной к повышению качества инклюзивного образования.

К похожим выводам касательно роли семьи и влияния семейных проблем на качество обучения ребенка с ОВЗ, пришли и исследователи практик инклюзивного образования в Южной Африке [5].

Безусловно, национальный компонент и менталитет влияют на практическую реализацию



принципов инклюзивного образования. Например, в Австралии взаимодействие с родителями относится к наименее стрессовому аспекту в работе учителей [6].

В Китае роль наставника учителей инклюзивного образования играют психологи и тьюторы, которые работают в ресурсных комнатах или в комнатах психологической разгрузки. В идеале, как отмечают учителя Китая, было бы иметь, так называемого «ресурсного учителя», который всегда готов прийти на помощь, поддержать в ежедневной работе, наполненной множеством стрессов и переживаний, но даже в более благополучных регионах Китая зачастую отсутствуют данные должности.

Дж. Ванг и С. Оделл описали в своем исследовании три подхода к наставничеству в инклюзивном образовании: образовательный подход, гуманистический подход и критико-

конструктивный подход. Данные подходы могут быть применены как в момент начала карьеры, так и как последовательные этапы во всем процессе наставничества [12]. Авторы уверены, что наилучший способ развития персонала происходит не тогда, когда эксперты обучают начинающих педагогов, но когда происходит непрерывный диалог внутри коллектива, который сопровождается обменом мнениями.

*Заключение.* Таким образом, проанализированный в статье зарубежный опыт наставничества педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, показывает, что модели, используемые в рамках зарубежной практики, могут применяться и в российской школе. Необходимо внесение содержательных изменений в структуру программы наставнической поддержки внутри образовательных организаций, а также систематизация существующего опыта.

#### *Литература:*

1. Noonan K., Bullen P., Farruggia S. School-based mentoring: Examining the cultural and economic variations in engagement and effectiveness/ K.Noonan, P. Bullen, S. Farruggia // *New Zealand Journal of Educational Studies.* – 2012 - Vol. 47. - № 1. – PP. 48-64
2. Cooper J., Alvarado A. Preparation, recruitment, and retention of teachers / J.Cooper, A.Alvarado // *Educational Policy series.* – 2006. – № 5. – 35 p.
3. Mullen C., Klimaitis C. Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications / C. Mullen, C.Klimaitis // *Annals of the Nes York Academy of Sciences.* – 2021. – № 1483. – PP. 19-35.
4. ЮНИСЕФ (2013) Отчет о положении детей в мире. Нью-Йорк. – URL: <http://www.unicef.org/sowc2013/> [по состоянию на 25 июля 2014].
5. Engelbrecht, P. Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? / P. Engelbrecht, M. Oswald, E. Swart, I. Eloff // *International Journal of Disability, Development and Education.* – 2003. – Vol. 50, № 3. – PP. 293-308.
6. Forlin C. Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers / C. Forlin // *Educational Research.* – 2001. – Vol. 43, № 3. – PP. 235-245.
7. Ingall C.K. Down the up staircase: Tales of teaching in Jewish day schools / C.K. Ingall. – New York: Jewish Theological Seminary Press, 2006. – 140 p.
8. Ingersoll R. How high is teacher turnover and is it a problem? / R. Ingersoll, D. Perda. – Philadelphia:

University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education, 2011.

9. Xiaoli Xu. Teacher views of support for inclusive education in Beijing, China / Xu Xiaoli, Olli-Pekka Malinen // *International journal of special education.* – 2015. – Vol. 30, No 3. – PP. 151-160.

10. Yalcin, G. Mentoring Inservice Teachers to Support their Inclusive Science Teaching Practices for Students with Visual Impairment / G. Yalcin, T. Kamali Arslantas // *International Journal of Contemporary Educational Research.* – 2020. – Vol. 7, № 2. – PP. 112-131.

– URL: [https://www.researchgate.net/publication/348007842\\_Mentoring\\_Inservice\\_Teachers\\_to\\_Support\\_their\\_Inclusive\\_Science\\_Teaching\\_Practices\\_for\\_Students\\_with\\_Visual\\_Impairment](https://www.researchgate.net/publication/348007842_Mentoring_Inservice_Teachers_to_Support_their_Inclusive_Science_Teaching_Practices_for_Students_with_Visual_Impairment)

11. Özokcu O. The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey / O. Özokcu // *Journal of Education and Training Studies.* – 2018. – Vol. 6, № 3. – PP 6-12. – URL: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>

12. Wang J. An alternative conception of mentor- novice relationship: Learning to teach in reform-minded ways as a context / J. Wang, S.J. Odell // *Science Direct. Teaching and Teacher Education.* – 2007. – Vol. 23, № 4. – PP. 473-489.

#### *References:*

1. Noonan K., Bullen P., Farruggia S. School-based mentoring: Examining the cultural and economic variations in engagement and effectiveness/ K.Noonan, P. Bullen, S. Farruggia // *New Zealand Journal of Educational Studies.* – 2012 - Vol. 47. - № 1. – PP. 48-64

2. Cooper J., Alvarado A. Preparation, recruitment, and retention of teachers / J.Cooper, A.Alvarado // *Educational Policy series.* – 2006. – № 5. – 35 p.

3. Mullen C., Klimaitis C. Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications / C.

Mullen, C.Klimaitis // Annals of the Nes York Academy of Sciences. – 2021. – № 1483. – PP. 19-35.

4. ЮНИСЕФ (2013) Отчет о положении детей в мире. Нью-Йорк. – URL: <http://www.unicef.org/sowc2013/> [по состоянию на 25 июля 2014].

5. Engelbrecht, P. Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? / P. Engelbrecht, M. Oswald, E. Swart, I. Eloff // International Journal of Disability, Development and Education. – 2003. – Vol. 50, № 3. – PP. 293-308.

6. Forlin C. Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers / C. Forlin // Educational Research. – 2001. – Vol. 43, № 3. – PP. 235-245.

7. Ingall C.K. Down the up staircase: Tales of teaching in Jewish day schools / C.K. Ingall. – New York: Jewish Theological Seminary Press, 2006. – 140 p.

8. Ingersoll R. How high is teacher turnover and is it a problem? / R. Ingersoll, D. Perda. – Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education, 2011.

9. Xiaoli Xu. Teacher views of support for inclusive education in Beijing, China / Xu Xiaoli, Olli-Pekka

Malinen // International journal of special education. – 2015. – Vol. 30, No 3. – PP. 151-160.

10. Yalcin, G. Mentoring Inservice Teachers to Support their Inclusive Science Teaching Practices for Students with Visual Impairment / G. Yalcin, T. Kamali Arslantas // International Journal of Contemporary Educational Research. – 2020. – Vol. 7, № 2. – PP. 112-131. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/348007842\\_Mentoring\\_Inservice\\_Teachers\\_to\\_Support\\_their\\_Inclusive\\_Science\\_Teaching\\_Practices\\_for\\_Students\\_with\\_Visual\\_Impairment](https://www.researchgate.net/publication/348007842_Mentoring_Inservice_Teachers_to_Support_their_Inclusive_Science_Teaching_Practices_for_Students_with_Visual_Impairment)

11. Özokcu O. The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey / O. Özokcu // Journal of Education and Training Studies. – 2018. – Vol. 6, № 3. – PP 6-12. – URL: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>

12. Wang J. An alternative conception of mentor- novice relationship: Learning to teach in reform-minded ways as a context / J. Wang, S.J. Odell // Science Direct. Teaching and Teacher Education. – 2007. – Vol. 23, № 4. – PP. 473-489.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

#### **Сведения об авторах:**

**Державина Вероника Владимировна** (г. Казань, Россия), Казанский (Приволжский) федеральный университет, преподаватель кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования, ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: vsizaya@yandex.ru

**Масалимова Альфия Рафисовна** (г. Казань, Россия), Казанский (Приволжский) федеральный университет, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики высшей школы Института психологии и образования, ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: alfkazan@mail.ru



УДК 372:881

## Развитие познавательного интереса у обучающихся старших профильных классов в полипредметном обучении

### The development of cognitive interest at pupils of senior profile classes in polydisciplinary teaching

**Протасова Н.В.**, Мичуринский государственный аграрный университет, *golovina-nina@bk.ru*

**Protasova N.**, Michurinsk state agrarian university, *golovina-nina@bk.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.025

**Ключевые слова:** полипредметное обучение, познавательный интерес, полипредметный проект, развитие мышления, элективный курс.

**Keywords:** polydisciplinary teaching, cognitive interest, polydisciplinary project, the development of thinking, elective courses.

**Аннотация.** Актуальность настоящей статьи обусловлена происходящими изменениями в научном знании. Формирующиеся новые отрасли знания, в том числе стыке наук, вносят изменения в содержание образования, исследователи осуществляют поиск новых подходов обучения. Предложено использование полипредметного подхода в обучении иностранным языкам обучающихся старших классов негуманитарного профиля с целью сформировать целостное представление о предметах и явлениях окружающего мира. Данная статья посвящена развитию познавательного интереса у обучающихся старших классов негуманитарного профиля в полипредметном обучении. Особый акцент в полипредметном обучении делается на приобретение новых знаний, умений и навыков по предметам естественно-математического цикла средствами иностранного языка. Полипредметность расширяет и углубляет предметные знания обучающихся, улучшает их лингвистическую подготовку.

Составляющими полипредметного обучения являются проектная и исследовательская деятельность, которые в рамках полипредметного обучения позволяют приобретать знания по проблеме исследования из разных предметных областей. Разработка проектов и проведение исследовательской работы в полипредметном обучении активизирует мыслительную деятельность, развивает разные типы мышления, познавательный интерес.

**Abstract.** The actuality of present article is occasioned by changes in scientific knowledge. New branches of knowledge, forming at the junction of sciences make changes in syllabus, investigators search new approaches in teaching. This article is devoted to the development of cognitive interest at pupils of non-humanitarian profile in polydisciplinary education. Special accent is made on getting knowledge and skills on the subjects of science and mathematics using a foreign language. Polydisciplinary spreads and deepens science and mathematical knowledge and improves the linguistic education.

Being a part of polydisciplinary teaching, project and research work help to get knowledge on the problem of investigation from different subject categories. Preparing a project or a research work in a polydisciplinary education makes thinking active, develops different types of thinking, cognitive interest.

**Введение.** Современный этап развития общества отличается проникновением иностранного языка в неязыковые специальности, в связи с чем, изменяются цели обучения и расширяются сферы его применения. Можно сказать, что востребованность иностранного языка в негуманитарных профессиях становится закономерностью, так как он стал неотъемлемой

частью образования вообще. В создавшихся условиях изменяются потребности обучающихся средней школы. Школьники начинают осознавать значимость владения иностранным языком для будущей профессиональной деятельности.

Настоящая статья посвящена развитию познавательного интереса у обучающихся старших классов негуманитарного профиля, для

которых иностранный язык становится средством приобретения новых знаний, умений и навыков по предметам естественно-математического цикла.

Познавательная потребность, как известно, на протяжении всей жизни человека проходит различные стадии развития. В дошкольном возрасте для детей характерно любопытство, реагирование на все новое [1]. В школьном возрасте развивается любознательность и впоследствии научная любознательность, которая выражается в интересе, к какому – то одному или нескольким предметам. В подростковом возрасте познавательные интересы становятся доминирующими мотивами учения, так как целеполагание старшеклассников меняется, их начинает привлекать возможность обогатить свои знания, расширить их [4;8;9]. Учение у обучающихся старшей школы приобретает непосредственный жизненный смысл, так как школьники, как правило, начинают отчетливо осознавать, что необходимым условием достойного участия в будущей профессиональной деятельности являются приобретенные знания, умения и навыки. Выбор будущей профессии определяет формирование интереса к тем предметам, которые способны приобщить школьников к будущей профессии. Обращение к иностранному языку как источнику новых знаний в той или иной профессиональной деятельности подтверждает его значимость для школьников.

*Материалы и методы исследования.* На занятиях элективного курса по иностранному языку с целью развития познавательного интереса в полипредметном обучении нами использовались неаутентичные / аутентичные научно-популярные, научные тексты из электронных журналов Nature, Science Popular, Daily Science, New Scientist, Scientific American и др., которые находятся в свободном доступе в сети Интернет. Выбор электронных журналов объясняется тем, что школьники являются активными он-лайн пользователями, Интернет для них является и источником информации, и средством общения. Преимущество использования статей из предложенных журналов в том, что они являются аутентичными и всегда содержат новый, актуальный материал, который школьники могут применять на занятиях по предметам естественно-математического цикла, расширяя предметные знания школьного программного обучения и улучшая при этом лингвистическую подготовку.

Для написания статьи использованы методы анализа и синтеза научной литературы,

педагогическое проектирование, обобщен педагогический опыт автора.

*Результаты.* Полипредметность позволяет приобретать знания о предметах и явлениях окружающего мира, используя одновременно несколько предметов. Например, приобрести целостное представление о свойствах воды обучающиеся могут из текстов по математике (объем воды), физике (физические свойства воды), химии (химические свойства воды), биологии (функции воды), географии (водные ресурсы). При этом полипредметность понимается нами как обобщение знаний о предметах и явлениях окружающего мира, приобретенное в процессе текстовой деятельности по предметам естественно-математического цикла средствами иностранного языка. Полипредметность позволяет переносить знания из одной предметной области в другую, формируя целостное представление о предметах и явлениях, структурируя знание. В случае затруднения понимания материала из аутентичных источников школьники могут обратиться за консультацией к учителям, которые преподают математику, физику, химию, биологию, и другие предметы естественно-математического направления.

Овладение знаниями по математике, физике, химии, биологии, географии средствами иностранного языка не только улучшают лингвистическую подготовку обучающихся старших классов негуманитарного профиля, но и развивают мыслительную деятельность, повышают мотивацию к изучению иностранного языка, так как школьники осознают ценность знаний для будущей профессиональной деятельности.

Повышение мотивации также зависит от методов и приемов, используемых преподавателем на занятиях по иностранному языку. С целью развития познавательного интереса в полипредметном обучении нами использовались идеи метода синектики [10]. В процессе текстовой деятельности, применяя знания из разных предметных областей, обучающиеся прогнозировали содержание прочитанного текста, пытались разгадать замысел автора. Кроме этого, данный метод использовался для активизации терминов и понятий. Заметим, что метод синектики использовался нами как для первичного ознакомления с новым материалом, так и как дополнение изученного материала, в результате его углубленного осмысления. Выражаем убеждение, что использование идей данного метода на занятиях по иностранному языку способствовало созданию целостного

понимания окружающего мира, формированию опыта поисковой деятельности, развитию творческого мышления.

В развитии познавательного интереса в полипредметном обучении особая роль отводилась содержанию обучения. В процессе текстовой деятельности обучающиеся приобретали знания по предметам естественно-математического направления. С одной стороны, обучающиеся расширили имеющиеся знания, с другой стороны, приобрели новые знания, объединение знаний по одной проблеме способствовало развитию стремления к единому знанию у старшеклассников. Текстовая деятельность также предполагала формирование умений и навыков. В полипредметном обучении обучающиеся приобретали умения: анализировать информацию, сравнивать факты и события, обобщать учебный материал. Кроме этого, текстовая деятельность способствовала развитию таких умений, как выделять главную и второстепенную информацию, составлять план, формулировать идею, располагать события в логическом порядке, предвосхищать и оценивать информацию, производить структурно-смысловую анализ текста. Приобретенные знания обеспечивали возможность пользоваться языком в устной и письменной формах в различных ситуациях, с учетом будущей профессиональной деятельности обучающихся. Школьники также овладевали основными видами чтения: ознакомительное, просмотровое, изучающее, поисковое [7].

Скорость развития всех отраслей знаний науки требует от современного человека обладать не только традиционным набором знаний, но и умением самостоятельно приобретать знания, анализировать и систематизировать информацию, обобщать, ставить цели и добиваться их достижения. Полагаем, что развитие данных умений возможно благодаря использованию полипредметных проектов, разработка которых позволяет исследовать изучаемый объект с точки зрения различных школьных предметов и приобрести целостное представление о его свойствах. Полипредметный проект предполагает учение с увлечением, так как в разработку полипредметного проекта привлекаются знания из аутентичных текстов, материал подбирается согласно интересам и склонностям школьников, а если обучающимся нравится процесс обучения они лучше его усваивают.

Полипредметные проекты отличаются занимательностью, содержат элементы неожиданного и удивительного, предусматривают решение проблемной задачи,

которая заставляет школьников наблюдать, догадываться, вспоминать, сравнивать, находить выход из создавшейся ситуации.

На занятиях элективного курса по иностранному языку был разработан полипредметный проект «Садовый плюц для альпийской горки», который рассматривается нами как исследовательский. Основная цель проекта заключалась в том, чтобы прививать любовь к исследовательской деятельности, развивать исследовательские навыки и умения. Данный проект был выбран самими обучающимися, так как плюц является символом Великобритании. Проект был создан на базе «Центра развития современных детских компетенций» в ФГБОУ ВО Мичуринском ГАУ. В проекте приняли участие школьники 9 – 10 классов, г. Мичуринска-научнограда. Проект «Садовый плюц для альпийской горки» создавался поэтапно в четыре этапа:

*Подготовительный* – выявление проблемы, формулирование цели, задач, гипотезы, распределение ролей.

Все участники проекта получили задания, причем к разработке проекта привлекались не только обучающиеся, которые учились на хорошие и отличные оценки, но и обучающиеся со слабой языковой подготовкой, но проявляющие интерес к теме проекта. Были определены задачи, включающие знакомство обучающихся с литературой по теме проекта, сформулирована гипотеза, определена цель проекта, которая заключалась в расширении лингвистического кругозора, приобретении исследовательских навыков, научных представлений по проблеме исследования.

*Организационный* этап работы над проектом, включал составление плана работы, первостепенным в организации которого было собрать необходимую информацию, подобрать необходимые материалы, составить наброски, рабочие варианты проекта.

На данном этапе был составлен план работы над проектом и определена вся последующая деятельность. Учитывая полипредметность разрабатываемого проекта, обучающимся важно было познакомиться с историей возникновения плюца обыкновенного (*Hedera helix* L), которая корнями уходит в историю Древнего Рима, с биологическим описанием символа Великобритании, проанализировать географические места его произрастания (Западная, Центральная, Южная Европа, Юго-западная Азия). Были определены сроки высадки плюца в грунт (конец апреля), изучена литература по борьбе с вредителями, в том числе

препараты для опрыскивания растений, также удобрения для пышности лианы, блеска листвы. Кроме химических свойств обучающиеся также изучали физические свойства плюща обыкновенного, приспособленность произрастания в тени, потребность влаги, света. Особое внимание уделялось подготовке почвы, с этой целью обучающиеся обратились к математическим расчетам. Был определен количественный состав почвенной смеси: перегной, торф и песок. Далее, внимание обучающихся было обращено к Интернет источникам, научно-популярным и научным текстам для поиска информации по теме исследования. При этом составлялись черновики, наброски, рабочие варианты проекта. В целом, в разработке проекта «Садовый плющ для альпийской горки», обучающиеся использовали знания из физики, химии, математики, биологии, географии, что позволило составить целостное представление о предмете исследования, т.е. о садовом плюще.

*Основной* – 1) составление рабочего варианта проекта (обсуждение результатов сбора данных, подготовка материалов для проекта, определение структуры и содержания проекта); 2) составление окончательного текста проекта (редактирование окончательного варианта проекта).

На данном этапе обучающиеся обсудили собранную информацию о плюще обыкновенном, определили место посадки плюща садового на солнечном участке, так как в тени листья темнеют. Был проанализирован материал о биологических, физических, географических свойствах плюща, были определены удобрения (органические), что необходимо для пышности лианы и блеска листвы, обсуждался вопрос о вредителях плюща обыкновенного: щитовки, трипсы, паутинный клещ, были подобраны препараты для борьбы с ними. На данном этапе также были определены структура и содержание проекта, были сделаны выводы, подведены итоги работы, составлен рабочий вариант проекта. Разрабатываемый школьниками полипредметный проект способствовал развитию способностей к синтезу, анализу, обобщению, критического мышления, формированию умений рассматривать проблему в целостности связей [2;3].

В итоге, текст проекта был отредактирован и составлен его окончательный вариант.

*Заключительный* (составление презентации по имеющемуся сценарию).

По имеющемуся сценарию была составлена презентация проекта.

*Оценочный* (обсуждение и оценка результатов выполнения проекта и его качества). Заметим, что на каждом этапе создания проекта преподавателем проводились консультации, давались рекомендации, обучающиеся делились опытом, при необходимости обращались за консультацией к преподавателям физики, химии, биологии, географии, математики.

Оценка результатов проекта «Садовый плющ для альпийской горки» была произведена опытными специалистами плодовоовощного института Мичуринского государственного аграрного университета и преподавателями кафедры иностранных языков и методики их преподавания, которые отметили актуальность созданного обучающимися проекта, его ценность в приобретении новых знаний, умений и навыков средствами иностранного языка. По завершению проекта была организована научно-проектная конференция, на которой обучающиеся старших классов выступили с научными докладами. Представленные доклады освещали основные этапы подготовки проекта. Полагаем, что сформировавшиеся научные представления, приобретенные новые знания, навыки и умения, опыт обучающиеся смогут использовать в вузовском обучении и возможно в будущей профессиональной деятельности. Важно отметить, что настоящий проект способствовал развитию познавательного интереса школьников, в особенности к предметам естественно-математического цикла, а также иностранному языку, развитию мышления и творческих способностей обучающихся. Практическая ценность данного проекта в том, обучающиеся использовали приобретенные теоретические знания по разным предметам для создания продукта проекта – плюща обыкновенного (символа Великобритании).

Наш опыт позволяет утверждать, что полипредметный проект является продуктивным способом интеллектуального развития школьников. Работая в сотрудничестве, школьники становятся активными исследователями, решают проблемы комплексно, обсуждают вопросы из различных предметных областей, находят единственно правильное решение проблемы. При этом следует отметить роль преподавателя иностранного языка, который организует помощь в подготовке полипредметного проекта, разрабатывает методику и самоанализ деятельности обучающихся. Успех проекта во многом зависит от умения преподавателя создавать условия стимулирующие формирование и развитие креативных, когнитивных, коммуникативных,

организационно-деятельностных умений обучающихся.

Можно с уверенностью сказать, что увлеченность разработкой проекта погружает обучающихся в углубленное изучение предметов естественно-математического цикла, развивает творческие способности [6], а также предоставляет возможность овладеть фонетико-фонологическими, лексико-грамматическими знаниями, умениями и навыками в области иностранного языка и добиться высоких результатов на выпускных экзаменах, сдавая ОГЭ и ЕГЭ.

Перспективность разработки полипредметных проектов очевидна. Ее использование повышает познавательный интерес обучающихся, развивает мотивацию к овладению иностранным языком.

Наряду с полипредметными проектами в полипредметном обучении особое внимание уделяется исследовательской деятельности обучающихся старших классов негуманитарного профиля.

В настоящее время к исследовательской деятельности привлекаются школьники с пятого класса. В организации исследовательской деятельности в школе, прежде всего, доминирует умение самостоятельно приобретать новые знания, используя научные методы познания.

По мнению А.С. Обухова, исследовательская деятельность – это творческий процесс совместной деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция культурных ценностей и формируется мировоззрение [5].

Соглашаясь с мнением А.С. Обухова, что исследовательская деятельность это творческий процесс, отметим, что написание докладов, рефератов, статей пробуждает интерес к изучению иностранного языка, так как полипредметность позволяет старшеклассникам привлекать знания разных предметных областей для решения поставленной перед ними задачи или проблемы, обращаясь к источникам на иностранных языках. Исследовательская деятельность обеспечивает формирование исследовательских умений, развивает познавательный интерес, системное и творческое мышление. Занятия исследовательской деятельностью в полипредметном обучении способствовали увеличению объема знаний по предметам естественно-математического цикла,

их самоопределению и самореализации старшеклассников.

В процессе исследовательской деятельности обучающиеся старших классов негуманитарного профиля расширяют базовые знания школьной программы обучения благодаря приобретению теоретических знаний, у них развивается способность к синтезу, анализу, сравнению, обобщению, формируются умения ставить вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, делать умозаключения, выводы, структурировать собранный материал.

Несомненным остается тот факт, что исследовательская деятельность является средством развития познавательной мотивации. Будучи увлеченными процессом исследования, у обучающихся развиваются интеллектуальные и творческие способности, самостоятельность, активизируется учебная деятельность.

*Заключение.* Итак, использование полипредметного обучения на занятиях элективного курса по иностранному языку в старших классах негуманитарного профиля позволило значительно расширить возможности обучающихся в приобретении знаний, умений и навыков. Работая с неаутентичными / аутентичными научно-популярными и научными текстами, школьники приобретали новые знания, умения и навыки по предметам естественно-математического цикла средствами иностранного языка, при этом улучшали лингвистическую подготовку. Использование идей метода синектики обеспечило формирование целостного восприятия предметов и явлений окружающего мира.

Таким образом, полипредметность способствовала улучшению качества подготовки обучающихся старших классов негуманитарного профиля по предметам естественно-математического цикла, иностранному языку (результаты тестирования) и оптимизации процесса обучения иностранному языку. Вместе с тем, полипредметное обучение активизировало мыслительный процесс, развивая при этом системное, критическое и творческое типы мышления, познавательный интерес. Использование полипредметности в обучении чтению, разработке проекта, организации исследовательской деятельности способствовало развитию способностей к синтезу, анализу, сравнению, обобщению.

*Литература:*

1. Беляев М.Ф. Психология интереса / М.Ф. Беляев. - М.: Просвещение, 1977. – 583 с.
2. Борисова Р.Г. Проектная деятельность учащихся в общеобразовательной школе / Р.Г. Борисова // Иностранные языки в школе. - 2007. - № 8.
3. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка / В.В. Копылова. - М.: Дрофа, 2004.
4. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. // Новое в жизни, науке и технике. Серия «Педагогика и психология». - М.: Знание, 1979. - № 2. – 48 с.
5. Обухов А.С. Исследовательская позиция личности / А.С. Обухов // Исследовательская работа школьников. - 2006. - № 1. - С. 61–75.
6. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 1.
7. Фоломкина С.К. Обучение чтению в нефилологическом вузе / С.К. Фоломкина. - М., 1987.
8. Шукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Шукина. - М.: Педагогика, 1971. - 352 с. - С. 30.
9. Шукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Шукина. - М.: Просвещение, 1986.
10. Gordon W.J.J “Sinectics: The Development of Creative Capacity”. - New York, 1961.

*References:*

1. Belyaev M.F. Psychology of interest / M.F. Belyaev. - M.: Education, 1977. - 583 p.
2. Borisova R.G. Project activities of students in a comprehensive school / R.G. Borisova // Foreign languages at school. - 2007. - № 8.
3. Kopylova V.V. Methodology of design work in English lessons / V.V. Kopylova. - M.: Bustard, 2004.
4. Morozova N.G. To the teacher about cognitive interest / N.G. Morozov. // New in life, science and technology. Series "Pedagogy and Psychology". - M.: Knowledge, 1979. - № 2. - 48 p.
5. Obukhov A.S. Research position of personality / A.S. Obukhov // Research work of schoolchildren. - 2006. - № 1. - P. 61–75.
6. Polat E.S. Method of projects in foreign language lessons / E.S. Polat // Foreign languages at school. - 2000. - № 1.
7. Folomkina S.K. Teaching reading in a non-philological university / S.K. Folomkina. - M., 1987.
8. Shchukina G.I. The problem of cognitive interest in pedagogy / G.I. Shchukin. - M.: Pedagogika, 1971. - 352 p. - S. 30.
9. Shchukina G.I. The role of activity in the educational process / G.I. Shchukin. - M.: Education, 1986.
10. Gordon W.J.J “Sinectics: The Development of Creative Capacity”. - New York, 1961.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

*Сведения об авторе:*

**Протасова Нина Валентиновна** (г. Мичуринск-наукоград, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Мичуринского государственного аграрного университета, e-mail: golovina-nina@bk.ru





## История образования

УДК 376.72

### Городские училища и учительские институты Российской империи: от проекта до реализации

### City schools and teacher training institutes of the Russian Empire: from project to implementation

**Исхакова Р.Р.**, ФГОУ ВО «Казанский национальный исследовательский университет»,  
isrezeda@yandex.ru

**Iskhakova R.**, FSBEI of HE "Kazan National Research Technological University",  
isrezeda@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.026

**Ключевые слова:** городские училища, учительские институты, городская система образования, политика в сфере образования.

**Keywords:** city schools, teachers' institutes, city education system, education policy.

**Аннотация.** Вторая половина 19 в. – время активного формирования системы начального и среднего образования для всех без исключения социальных слоев населения. Актуальность статьи заключается в исследовании парадигмы развития так называемой городской системы образования, форм и методов обучения городского населения Российской империи. Выявлено, что система образования для населения промышленно развитых городов была задумана по образцу аналогичного прусского опыта, однако под влиянием целого ряда обстоятельств, исследованных в статье, трансформировалась в эффективную модель связанных между собой учебных заведений: городские училища – учительские институты. Проанализированы основные принципы вновь образованной системы образования: организационные основы, постановка учебного процесса. Сделаны выводы о социальном значении этой системы образования, ее месте в образовательном пространстве дореволюционной России.

**Abstract.** The second half of the 19th century was the time of active formation of the primary and secondary education system for all social strata of the population without exception. The relevance of the article lies in the study of the paradigm of the development of the so-called urban education system, forms and methods of teaching the urban population of the Russian Empire. It is revealed that the education system for the population of industrially developed cities was conceived on the model of a similar Prussian experience, however, under the influence of a number of circumstances investigated in the article, it was transformed into an effective model of interconnected educational institutions: urban schools – teachers' institutes. The basic principles of the newly formed education system are analyzed: organizational foundations, the formulation of the educational process. Conclusions are drawn about the social significance of this education system, its place in the educational space of pre-revolutionary Russia.

**Введение.** Первые пореформенные десятилетия характеризовались активным развитием народного образования, разворачивалась сеть начальных школ, вслед за ней возникали педагогические теории, методики обучения, что объективно соответствовало потребностям общества и экономики. В этот период возникла объективная потребность охвата населения страны не только начальным, но и средним уровнем образования.

Оживленная буржуазными реформами экономическая, финансовая, торговая, административная жизнь городов требовала образованных кадров в самых различных сферах, стало ясно, что образование является важным фактором социального развития для общества, в целом, и каждого отдельного гражданина становится условием активной деятельности.

Если перед российской деревней стояла острая проблема наличия элементарных

начальных школ, учителей, обладающих элементарными знаниями и педагогической подготовкой, то в городах ситуация была иной – органы городского самоуправления, в силу целого ряда причин, более активно занимающиеся развитием начального образования, уже к концу первого пореформенного десятилетия сформировали доступную сеть начальных школ. Однако потребность была в повышенном уровне образования, гимназии и реальные училища имели существенные сословные и финансовые ограничения для учащихся, необходимость состояла во всеобщих и, по возможности, массовых учебных заведениях.

Важным элементом этого процесса стало создание сети городских училищ, где стали обучаться выходцы из небогатых семей, приживавшиеся в городах. В дальнейшем мы предлагаем оперировать термином «городская система образования», имея в виду сеть учебных заведений, центром которой являлись учительские институты и связанные с ними городские училища.

*Цель исследования:* определить значение и эффективность этого типа учебных заведений для развития образовательного пространства дореволюционной России, исследовать преемственность концепции этого сегмента системы образования для современного этапа образования.

*Материалы и методы исследования.* Автор исследования много лет занимается политикой в сфере российского образования, ее регионального компонента [1], данная работа посвящена анализу концепции этого типа школ. Накоплена обширная источниковая база, которая дает возможность как анализа философских и идеологических основ образовательной политики, так и богатый эмпирический материал, позволяющий анализировать динамику развития системы образования в городах. На основе источников, опубликованных и архивных, проведен системный анализ формирования новой системы образования для населения города; также использован компаративистский анализ прусской системы образования и ее реализации в России.

*Результаты.* Классическое гимназическое образование и обучение в реальных училищах складывалось в стране в течение достаточно длительного периода, оно стало подготовительной ступенью высшего образования, в ее основе лежали определенные педагогические и дидактические системы. Совершенно иная ситуация сложилась вокруг городской системы образования: она была

смоделирована и создана министерством народного просвещения (далее – МНП) за несколько лет, а в ее основу была положена уже работающая модель образования для городского населения Пруссии.

В нач. 70-х гг. XIX в. в губернских и крупных уездных городах стали открываться городские училища. Этому предшествовала масштабная подготовительная работа не только стороны МНП, но и активное обсуждение проекта городских училищ со стороны педагогической общественности.

Образцом была избрана прусская система среднего образования городского населения, причин было несколько: во-первых, эффективно и экономно была решена финансовая сторона вопроса; во-вторых, система образования находилась под контролем государства; и последнее – она была детально проработана как с точки зрения содержания образования, идеологического наполнения, так и показала свою эффективность: «в этом отношении Пруссия занимает первое место» [7, с.15].

Прусская система городского образования была детально изучена авторитетными педагогами, чиновниками МНП. Заметим также, что в этот период появилось много работ, посвященных постановке школьного образования именно в этом королевстве Германской империи, ни одна европейская страна не стала объектом столь пристального анализа [4-7;9;13].

Как показывает проведенный анализ, решающее мнение было представлено С.А.Танеевым, занимающим влиятельный пост управляющего 1 отделения С.Е.И.В. канцелярии, специально изучивший постановку учебного дела в Пруссии и Саксонии. Объектом его внимания стали массовые учебные заведения, предназначенные для большинства населения страны [10]. Танеев отмечал, что прусская система «превосходна», и представляет собой образец: «превосходство это состоит в том, что прусское народно-учебное устройство представляет... самый полный, последовательно развитый, и можно сказать, окончательно выработанный институт» [10, с.26]. Касаясь подготовки учителей для народных училищ, Танеев писал, что этим занимаются особые учебные заведения, Schullehrer – Seminare (учительские семинарии), которые «пользуются такими же правами, какие присвоены гимназиям и реальным училищам» [11, с.165].

Официальная точка зрения, высказанная Танеевым была детализирована исследованием преподавателя педагогики и всеобщей истории Казанского университета Ф.М. Левандовского,

изучавшего в Пруссии постановку народного образования и формы и методы подготовки педагогов для нее.

Он выяснил, что после оформления Германии после наполеоновских войн велась активная дискуссия, касающаяся идеологических и административных основ народного образования. Левандовский писал: «весь германский педагогический мир разделился, можно сказать на два стана: стан рациональный, состоящий большей частью из последователей Песталоцци, и стан ортодоксальный» [3;4]. По его мнению, столкнулись две позиции: с одной стороны – гуманистическая педагогика, основанная на идеях просвещения и свободного развития личности, неограниченности знания, а другая позиция предполагала решающую роль религии, догматичность знания, воспитания в христианском духе.

Проводником консерватизма в сфере образования явилось государство: «Еще с конца прошедшего столетия в Пруссии более и более вырабатывалась мысль, что забота о воспитании юношества принадлежит государству, ...государство должно заботиться о достаточном количестве учебных заведений и распространять влияние на родителей, дабы они не останавливали детей без необходимых начал образования. Решение борьбы между двумя школами, рациональной и ортодоксальной, зависит от государства, и, как кажется, дело клонится, в пользу последней» [3;6].

Основным содержанием концепции педагогического образования стало то, что учительские семинарии были ориентированы на подготовку учителя – профессионала, организатора школы и учебного процесса. Они должны были обладать двумя основными компетенциями – педагогической подготовкой, то есть владением методик преподавания предметов программы средней школы и четкой религиозной позицией, что составляло основу организации воспитательной работы в школе. Заметная роль религиозного компонента преследовала, в том числе, две цели. Во-первых, реализовывался государственный заказ на благонамеренных, честных, добросовестных, патриотично настроенных учителей и воспитанников. Во-вторых, именно учитель в прусской системе образования преподавал Закон Божий в школе. Такой подход к религиозному компоненту в прусской модели, как нам представляется, является достаточно взвешенным, это стремление укрепить позиций протестантизма как государственной религии.

Левандовский обратил внимание и на то, что в прусских учительских семинариях сложилась глубоко продуманная, выверенная до последних деталей и мелочей система подготовки будущих учителей, в основе которой лежит изучение тех предметов, которые они будут преподавать и непосредственная подготовка к трудовой деятельности.

Определенной новацией, с современных позиций достаточно сомнительной, явилось то, что для прусской учительской семинарии был разработан курс училищеведения, при этом, как отметил Левандовский: «педагогика не будет преподаваться в семинариях, даже в ее популярном изложении» [3, с.21]. Как оказалось, теоретическое содержание педагогики для подготовки учителей считалось в Пруссии, стране давшей многих великих педагогов, излишним, автор писал об этом так: «при изложении науки училищеведение, нужно избегать всех отвлеченных понятий и определений, а придерживаться практических правил и непосредственного применения. Цель этого предмета состоит в том, чтобы дать будущему учителю необходимое педагогическое образование, представить простую и точную картину христианского евангелического училища, по его началу и его отношению к семейству, церкви и государству; бросить свет на тех наставников, которые со времени Реформации произвели большее влияние на общество, дать понятие: о цели училища, его организации программе предметов, об основных началах метода, о христианском воспитании вообще и училищной дисциплине, в частности, изложить воспитанникам их обязанностей, как служителей государства и церкви» [3, с.30].

На основе прусской модели народного образования и подготовки учителей в специальных учебных заведениях в рамках МНП и был составлен проект городской системы образования.

Как следует из проекта, немецкий термин «Burgerschule» переводится как «городские училища», что на самом деле искажает смысл. Термин переводится как, обывательская или гражданская школа, и в Германии этим понятием обозначались не школы, расположенные в городах, а все начальные школы – в системе образования Германии, вообще не было разделения образования на городское и сельское. Как отмечается в том же проекте, Burgerschule в 1864 году в Пруссии, занимающей примерно половину нынешней Германии, было 3149 (а учительских семинарий – 58). Для России же авторы проекта предполагали ограничиться

преобразованием 420 уездных училищ и открытъ 8 учительских институтов.

Вместе с тем, реализация прусской модели в проекте МНП оказалась достаточно нерациональной, и не предполагала социального результата, а именно, всеобщности образования. Именно за счет функционирования массовых школ, отлаженной системы подготовки учителей в Пруссии уже в этот период произошел переход к всеобщему начальному образованию.

Проект не предполагал расширения сети городских училищ за счет организации новых учебных заведений, ставилась лишь задача преобразовать в городские училища уже существующие уездные. Соответственно, сеть учительских институтов была весьма скромной (общий выпуск – 200 учителей в год во всей России, проект предполагал и возможное закрытие институтов по мере замещения вакансий учителей).

Как и проект городского училища был скопирован с *Burgerschule*, то и проект учительского института точно так же копировал прусские учительские семинарии, причем без учета особенностей развития российского образования.

В учительских институтах Закон Божий был одним из главных предметов, на который выделялось большое количество часов, в институт принимались только учащиеся православного вероисповедания (такого требования в это время не было ни в одном светском учебном заведении). В прусских учительских семинариях это обуславливалось тем, что Закон Божий в школах вели сами учителя, а принцип веротерпимости реализовывался за счет создания отдельных лютеранских и католических учительских семинарий. В проекте российских городских училищ преподавание Закона Божьего возлагалось на законоучителей-священников – это был один из немногих моментов отступления от прусского образца, что лишало этот раздел проекта всякого смысла, самое большое место предполагалось уделять предмету, который будущие учителя, заведомо, преподавать не будут.

Проект городской системы образования реализовывался в сложных политических условиях. Проект был задуман в духе либеральных реформ, когда министрами были Е.П. Ковалевский (запомнившийся созданием среднего женского образования) и А.В. Головин (поддержавший развитие земских школ, ликвидацию сословности гимназий и вузов). Однако в нач. 1870-х гг. министром народного

просвещения стал консервативно настроенный Д.А. Толстой, проводивший охранительную политику в развитии образования, в этом ключе были реформированы уездные училища.

Согласно проекту, учительские институты представляли собой неполные средние учебные заведения, соответствующие учительским семинариям (выпускники учительских семинарий становились учителями начальной школы). В связи с этим, новацией было то, что кроме выпускников городских училищ, предполагалось принимать в институты и выпускников учительских семинарий, имеющих обязательный минимальный стаж работы в начальной школе. Действительно, в первые годы существования именно выпускники семинарий составляли основной контингент студентов институтов, да и позже, вплоть до 1917 г., их доля была значительной. Однако на протяжении всей истории учительских институтов не было решено основное противоречие – выпускники учительских институтов не могли продолжить образование в высшей школе, что было заложено в проекте.

Реализация проекта началась в 1876 г., когда, одновременно были открыты 8 учительских институтов (в Санкт-Петербурге, Москве, Белгороде, Вильно, Тифлисе, Глухове, Феодосии и Оренбурге), в том числе и в Казани.

В неизменном виде учительские институты – штаты, учебные программы, требования к ученикам и т.д., существовали вплоть до 1912 г. Однако после Первой российской революции 1905–1907 гг., в условиях демократического и общественного подъема произошли важные сдвиги в развитии народного образования. Прежде всего, в 1908 г. МНП был опубликован проект о всеобщем начальном образовании, что стало принципиально важным явлением. В этой связи встал вопрос о реформировании городских учебных заведений среднего звена [12, с.374-398].

По логике развития таких же решительных преобразований потребовали и учительские институты, но в этом вопросе правительство радикальных шагов не предприняло. Процесс реформирования шел медленно – в феврале 1912 г. для обсуждения в Государственную Думу был внесен законопроект о реформе учительских институтов [2, с.51-88].

Однако судьбы реформы учительских институтов был трудными, и законопроект принят не был. Учительские институты оставались до 1917 г. в неизменном правовом статусе. Вместе с тем, именно учительские институты дореволюционной России стали

профессиональными учебными заведениями, формировавшими учительский корпус страны.

*Заключение.* Российское образовательное пространство – это динамически развивающаяся система, испытывающая влияние целого ряда факторов, идей и парадигм. Особое значение для понимания этого феномена имеет всестороннее изучение и осмысление исторического опыта: философии образования, правительственной политики в сфере образования. В изучаемый период действовали начальные школы не только различной ведомственной принадлежности, но различающиеся по этническому составу обучающихся, организации учебного процесса, применяемым методикам обучения. Городская система образования стала результатом заимствования иностранного опыта, однако в контексте развития всей системы российского образования она стала заметным явлением. Анализ процесса становления модели «городские училища-учительские институты», от теории до функционирования учебных заведений, позволяет сделать ряд выводов и наблюдений. Прежде всего, проблема образования городского населения была обстоятельно изучена до ее создания, соответствующий опыт Пруссии детально проанализирован, выявлен ее потенциал. Профессора Казанского университета Ф.М.Левандовского можно по праву считать одним из создателей этой системы, что,

безусловно, является яркой страницей педагогической мысли региона.

Перед городскими училищами была поставлена образовательная цель – подготовить учащихся к будущей самостоятельной деятельности в условиях капиталистического города – на производстве, в сфере обслуживания, торговле и т.д. Однако в целом не внесен важнейший фактор профессионализации обучения – в обучении были предусмотрены самые общие общеобразовательные предметы в объеме неполной средней школы. Существующие в этот период немногочисленные профессиональные (непедагогические) учебные заведения не могли удовлетворить запросы города, а профессионализация городских училищ, за счет включения предметов прикладного характера и производственной практики, на наш взгляд, устранила бы ограниченность городских училищ. Профессионализация способствовала бы тому, что их выпускники смогли бы без дополнительной подготовки включаться в общественно-полезную деятельность.

Учительские институты, будучи средними учебными заведениями, заняли скромное место среди педагогических учебных заведений, однако фактически они сыграли определенную роль в подготовке учителей начальной школы.

#### *Литература:*

1. Исакова Р.Р. Педагогическое образование в Казанской губернии во второй пол. 19 – нач. 20 вв.: дисс. ... д-ра пед.наук: 13.00.01 / Исакова Резеда Рифовна. - Казань, 2000. - 440 с.
2. Ключев И.С. О реформе учительских институтов / И.С. Ключев // Русская школа. - 1912. - № 5-6. - С. 51-88.
3. Левандовский Ф.М. О народных училищах и учительских семинариях в Пруссии: (Донесение из границы в 1858 г.) / Ф.М.Левандовский. - Казань, 1859. – 76 с.
4. Мироносицкий П.П. День в немецкой школе: (Из путевых впечатлений и заметок) / П.П.Мироносицкий. - СПб.: Синод, тип., 1896. - 560 с.
5. Миттельштейнер Э.О. Материалы к вопросу о подготовке учителей средних учебных заведений, с обзором главнейших систем в Германии / Э.О. Миттельштейнер. - М.; К.И. Тихомиров, 1899. – 114 с.
6. Невзоров Н.К. Из путевых педагогических заметок о школах в Германии, Франции, Италии и Австрии / Н. Невзоров, - СПб.; тип. т-ва «Обществ. Польза», 1896. - 93 с.
7. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии / Ф. Паульсен; пер. под ред. Н.В. Сперанского. – М.: И-во И.Д. Сытина, 1908. - 333 с.
8. Сборник мнений и замечаний о проекте городских училищ и учительских институтов. - Санкт-Петербург: тип. т-ва "Обществ. польза", 1870. - 181 с.
9. Сперанский Н.В. Очерки по истории народной школы в Западной Европе / Н.В. Сперанский. – М.: т-во тип. А.И. Мамонтова, 1896. - 454 с.
10. Танеев С.А. Записка статс-секретаря Танеева 2-го о заграничной его деятельности в течение 1862 года / С. Танеев. – СПб.: тип. И. Огризко, 1863. - 56 с.
11. Танеев С.А. Очерк народно-учебного устройства в королевствах Прусском и Саксонском / С.А. Танеев. - Лейпциг: Ф. Вагнер, 1862. - 227 с.
12. Циркуляр по Казанскому учебному округу. - Казань, 1912. - С. 374-398.
13. Юзефович Я. Низшая и средняя школа в Германии / Я. Юзефович. - Варшава: Тип. Варш. учеб. окр., 1913. – 208 с.

*References:*

1. Iskhakova R.R. Pedagogical education in the Kazan province in the second half. 19 - early. 20th centuries: diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Iskhakova Reseda Rifovna. - Kazan, 2000. - 440 p.
2. Klyuzhev I.S. On the reform of teachers' institutes / I.S. Klyuzhev // Russian school. - 1912. - № 5-6. - S. 51-88.
3. Lewandowski F.M. About public schools and teachers' seminaries in Prussia: (Report from the border in 1858) / F.M. Levandovsky. - Kazan, 1859. - 76 p.
4. Mironositsky P.P. A day at a German school: (From travel impressions and notes) / P.P. Mironositsky. - SPb.: Synod, typ., 1896. - 560 p.
5. Mittelsteiner E.O. Materials on the issue of teacher training in secondary educational institutions, with an overview of the main systems in Germany / E.O. Mittelsteiner. - M.,: K.I. Tikhomirov, 1899. - 114 p.
6. Nevzorov N.K. From travel pedagogical notes about schools in Germany, France, Italy and Austria / N. Nevzorov, - SPb.,: Type. t-va "Societies. Benefit ", 1896. - 93 p.
7. Paulsen F. Historical sketch of the development of education in Germany / F. Paulsen; per. ed. N.V. Speransky. - M.: I-in I.D. Sytina, 1908. - 333 p.
8. Collection of opinions and comments on the project of urban schools and teacher training institutes. - St. Petersburg: type. t-va "Social benefit", 1870. - 181 p.
9. Speransky N.V. Essays on the history of the folk school in Western Europe / N.V. Speransky. - M.: t-in type. A.I. Mamontov, 1896. - 454 p.
10. Taneyev S.A. Note of State Secretary Taneyev 2nd on his foreign activities during 1862 / S. Taneyev. - SPb.: type. I. Ogrizko, 1863. - 56 p.
11. Taneyev S.A. Essay on the educational system in the kingdoms of Prussia and Saxon / S.A. Taneyev. - Leipzig: F. Wagner, 1862. - 227 p.
12. Circular on the Kazan educational district. - Kazan, 1912. - S. 374-398.
13. Yuzefovich J. Lower and secondary school in Germany / J. Yuzefovich. - Warsaw: Type. Warsaw study. env., 1913. - 208 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

*Сведения об авторе:*

**Исхакова Резеда Рифовна** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии, ФГОУ ВО «Казанский национальный исследовательский университет», e-mail: isrezeda@yandex.ru



## ПСИХОЛОГИЯ

### Педагогическая психология

УДК 159

#### Влияние внешкольных занятий на адаптацию учащихся в общеобразовательном учреждении

#### The effect of extracurricular activities on the adaptation of schoolchildren in a general education institution

**Корецкая И.А.**, *Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, ikoretskay@mail.ru*

**Мамчур П.В.**, *Городской психолого-педагогический центр ДОНМ, polina.mamchur@gmail.com*

**Koretskaya I.**, *Plekhanov Russian University of Economics, ikoretskay@mail.ru*

**Mamchur P.**, *City Psychological and Pedagogical Center, polina.mamchur@gmail.com*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.027

**Ключевые слова:** адаптация, коммуникативные навыки, дополнительное образование детей, младшие подростки.

**Keywords:** adaptation, communication skills, additional education for children, younger teens.

**Аннотация.** Одной из обязательных частей процесса адаптации личности в социуме считается адаптация обучающихся в образовательном учреждении. Наиболее сложным периодом школьной адаптации можно считать переход ребёнка из начального школьного звена в среднее, который характеризуется новыми условиями, формами обучения и сменой преподавательского состава. Именно в пятом классе к школьнику впервые предъявляется множество различных требований. Кроме того, этот период совпадает с началом раннего подросткового возраста у школьников, считающегося наиболее сложным периодом развития личности.

Целью нашего исследования было рассмотреть специфику дополнительного образования как одного из факторов, оказывающего влияние на формирование социально-психологической адаптивности у школьников, и выявить особенности обучения детей младшего подросткового возраста, посещающих внешкольные занятия.

В качестве основных методик исследования применялись: «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан, методика социализированности личности учащегося М.И. Рожкова, «Рисунок социальной сети». Выбор данных методик был обусловлен возрастными особенностями участников исследования и позволил сделать подробный и комплексный анализ их уровня адаптации.

Результаты исследования позволили создать рекомендации для психолого-педагогической коррекционной работы, направленные на преодоление адаптационных и коммуникативных сложностей у школьников.

**Abstract.** One of the mandatory parts of the process of adaptation of a person in society is the adaptation of students in an educational institution. One of the most difficult periods of school adaptation can be considered the transition of a child from primary school to secondary, which is characterized by new conditions, forms of education and a change in teaching staff. It is in the fifth grade that a student is first presented with many different requirements. In addition, this period coincides with the onset of early adolescence in schoolchildren, which is considered the most difficult period in personality development.

The aim of the study was to consider the specifics of additional education as one of the factors influencing the formation of socio-psychological adaptability in schoolchildren, and to identify the peculiarities of teaching children of early adolescence who attend extracurricular activities.

*The main research methods used were: "Scale of personal anxiety" by A.M. Prihozhan, the method of socialization of the student's personality M.I. Rozhkova, "Drawing of a Social Network." The choice of these methods was due to the age characteristics of the study participants and made it possible to make a detailed and comprehensive analysis of their level of adaptation.*

*The results of the study made it possible to create recommendations for psychological and pedagogical correctional work aimed at overcoming adaptive and communicative difficulties in schoolchildren.*

*Введение.* В современном обществе институт образования является одним из самых важных в формировании и становлении личности человека. Одной из задач федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) является обеспечение духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся и сохранения их здоровья в процессе внеурочной деятельности [2].

Система дополнительного образования, являясь вариативной и добровольной частью образовательной системы, обеспечивает её участникам возможность выбора занятий согласно индивидуальным интересам и потребностям. Именно данная особенность отличает её от обязательного обучения в школе. Внешкольные занятия осуществляют не только образовательные функции (раскрытие склонностей и способностей учащихся, формирование познавательных процессов), но и социальные (расширение круга общения, приобщение к культурно-нравственным ценностям общества, возможно, также знакомство с будущей профессией).

Систему дополнительного образования отличает многообразие видов деятельности. Анализ статистических данных по различным направлениям дополнительного образования свидетельствует, что наиболее популярными в настоящее время являются: спортивные занятия, иностранные языки, музыкальные занятия, изобразительное искусство, хореография, театральные студии. В своём исследовании мы подробно рассмотрели различные направления дополнительного образования детей и выявили ключевые особенности каждого из них.

*Литературный обзор проблемы.* В возрастной и педагогической науке в самом распространённом значении используется термин «школьной адаптации». Термин «школьной адаптации» определяет «степень готовности ребёнка отвечать требованиям, которые предъявляются к нему школьным обучением» [9]. В своей статье Д. Журавлёв при определении «школьной адаптации» отмечает, что «пусковым механизмом процесса адаптации является резкое изменение условий жизни или привычной среды, приводящее к рассогласованности внешних социальных условий и внутреннего отношения. Новые требования школьного обучения подчас превосходят возможности ребёнка, изменяется

состояние эмоциональной сферы, вызывая «неспецифическую» стрессовую реакцию организма» [8]. Именно во время процесса адаптации у учащихся развивается осознание нового социального статуса, интеллект, формируются навыки и умения при взаимодействии со сверстниками и взрослыми [14].

Важный фактор, характерный для младшего подросткового возраста, – проявление большей самостоятельности в познавательной деятельности по сравнению с начальной школой. Внимание подростка фокусируется уже не на тех объектах, которые показал ему взрослый, а на тех, которые интересны ему самому. Л.С. Выготский выделял позитивную и негативную фазы подросткового возраста, которые, по его мнению, связаны с изменениями в сфере интересов [6]. Негативная фаза проявляется в отрицательных поведенческих особенностях: недовольство подростка собой, снижение работоспособности и мотивации к учебной деятельности. Позже ребёнок вступает в позитивную фазу, постепенно у него формируется сфера новых интересов, он обращает внимание на свой внутренний мир и особенности окружающих.

Л.И. Божович также отмечает интересы важнейшим фактором, формирующим благополучное психическое развитие. По её мнению, наличие устойчивых интересов формирует у подростка умение ставить цели, самоорганизованность и самостоятельность [4]. Как отмечает в своих работах И.Ю. Кулагина, в среде подростков, которые не имеют содержательных увлечений, более распространены проблемы девиантного характера [10].

В связи с возникающей необходимостью найти своё место в обществе перед школьником встаёт вопрос о приоритетности изучаемых предметов с целью дальнейшего прикладного характера полученных знаний, интересы подростка этого возраста приобретают личностный характер и дифференцируются по областям знаний [5].

Обращаясь к научной литературе в области психологии спорта, можно сказать, что в процессе занятий спортом у ребёнка развиваются двигательная память, мышление, воображение, внимание, волевые качества, способности к



самоконтролю, самоанализу и самооценке [7]. Помимо этого, спортивная деятельность носит соревновательный характер, что позволяет выделить два аспекта взаимодействия подростка-спортсмена: по отношению к сопернику – противоборство, а по отношению к тренеру – сотрудничество. Тренер в данной ситуации обладает всеми разновидностями статуса (психологическими, социальными и ролевыми) [11].

Говоря об изучении иностранных языков в системе дополнительного образования, можно говорить о важных социокультурных аспектах, приобщение к традициям другой страны, знакомство со спецификой её народа и культуры. Большинство исследователей сходятся во мнении, что владение детьми несколькими языками оказывает положительное влияние на развитие всех видов памяти, аналитическое и логическое мышление, а также положительно влияет на формирование межкультурной коммуникативной компетенции [1].

Для творческого направления характерно участие детей в выставках, фестивалях, концертах, спектаклях, что, в свою очередь, способствует раскрытию личности подростка и преодолению страхов. Психологическая настройка перед выступлением позволяет почувствовать поддержку со стороны педагога и ощутить уверенность в себе [12]. Различные формы организации образовательного процесса: коллективные и индивидуальные творческие проекты, экскурсии, выставки, конкурсы, фестивали – развивают познавательные, творческие, исполнительские способности детей и являются обязательным условием художественного творчества.

Также важно отметить особенность, которая характерна для внешкольных занятий всех рассмотренных направлений, – это процесс взаимодействия детей разного возраста. В результате этого процесса у школьников развивается социальный опыт. В группе разного возраста «...ученик проходит широкую социальную практику, что позволяет ему легко адаптироваться в любой среде» [13]. Зачастую подростки становятся «наставниками» для более младших детей, и, тем самым, реализуют своё чувство взрослости, присущее данному возрасту.

Рассмотрев особенности различных наиболее популярных направлений деятельности, можно сказать, что современная система дополнительного образования направлена на более полное развитие склонностей и способностей учащихся, ориентировано на усвоение новых социальных ролей, опыта,

неформального общения, формирования познавательных интересов, приобщение к культурно-нравственным ценностям общества, что позволяет сформировать у ребёнка относительно постоянные личностные интересы и, как следствие, облегчить процесс адаптации и кризис поиска себя [3].

*Материалы исследования и исходные данные.* В качестве основных методик исследования нами применялись: «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан, методика социализированности личности учащегося М.И. Рожкова, «Рисунок социальной сети». Применение данных методик позволило сделать подробный и комплексный анализ уровня адаптации участников исследования.

В исследовании приняли 63 учащихся, из них 29 человек – учащиеся 5-х классов общеобразовательной школы, которые посещают занятия в организациях дополнительного образования; 34 человека – учащиеся, которые посещают только общеобразовательную школу. Возраст испытуемых варьировался от 11 до 12 лет.

При проведении стандартизированной беседы с учителями и классными руководителями было отмечено, что сами учащиеся и родители в целом положительно отзываются о своём опыте получения дополнительного образования вне зависимости от направления деятельности. Также родители часто отмечали влияние дополнительного образования на развитие эмоционально-волевых характеристик ребёнка.

*Результаты исследования.* Данные сравнительного анализа показателей личностной тревожности и социализированности у учащихся 5-х классов, включенных в окончательную выборку, представлены в таблице 1. Сравнительный анализ полученных результатов позволяет говорить о значимых различиях в 8 из 9 исследуемых показателей.

Анализ показателей личностной тревожности и социализированности у детей обеих групп позволяет говорить о том, что дети, посещающие занятия в организациях дополнительного образования:

- чувствуют себя более полноценно, уверены в правильности своего поведения и своих решений в рамках образовательной среды школы;
- имеют более выраженное стремление к знаниям;
- более устойчивы к критике со стороны окружающих и склонны к адекватной самооценке;

- в большей степени могут корректировать своё поведение в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией;
- приспособлены к усвоению социальных ролей, быстрее адаптируются к изменениям социальной среды;
- имеют меньше трудностей в общении со сверстниками и взрослыми, более открыты для новых знакомств;

- проявляют устойчивое и активное отношение к обществу в целом;
- в большей степени испытывают состояние психологического комфорта, что предположительно снижает вероятность попадания их в группу риска.

Таблица 1. – Сравнительный анализ показателей личностной тревожности и социализированности у учащихся 5-х классов

Группы / Показатели методик	«Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан				«Методика изучения социализированности личности» М.И. Рожкова				
	Общая тревожность	Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожность	Социальная адаптивность	Социальная автономность	Социальная активность	Приверженность к гуманистическим нормам жизнедеятельности	Социализированность (средний показатель)
Учащиеся, не посещающие занятия ДО	57,41	18,71	17,41	14,15	2,46	2,54	2,3	2,33	2,42
Учащиеся, посещающие занятия ДО	42,9	12,62	12,66	10,69	2,97	2,83	2,77	3,1	2,92
U эмп	5,9	5,9	4,8	3,2	3,3	1,9	4,1	4,4	3,6
p ≤	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01

Также при анализе дополнительной проективной методики «Рисунок социальной сети» было выявлено, что у подростков, посещающих дополнительные занятия, наблюдается более близкие и доверительные отношения с родителями и членами семьи, а сами подростки находятся в более благоприятных социально-демографических условиях.

Следует отметить, что в наиболее близкий круг общения данной группы входят не только сверстники, но и друзья из разных возрастных категорий, что характерно для системы дополнительного образования и свидетельствует о свободе выбора подростком социального окружения. Учитывая специфику организации

занятий в системе дополнительного образования, подростки могут примерить на себя несколько социальных ролей: перенять опыт у более старших подростков или выступить в роли наставников для детей младшего возраста, реализуя свойственное данному возрасту стремление стать взрослым.

Важным фактором также является то, что в круг значимых для участников основной группы людей вошли учителя из школ и секций дополнительного образования.

*Заключение.* Социально-психологическая адаптация является одним из ключевых факторов, влияющих на становление личности и её развитие. Дополнительное образование в силу

присущей многопрофильности, открытых возможностей выбора деятельности, гибкости образовательных траекторий является одним из главных факторов формирования адаптивности. Опыт социального взаимодействия в коллективе во время занятий по наиболее востребованным направлениям (различные виды спорта, творческая деятельность, изучение иностранных языков) содействует развитию коммуникативных умений и, как следствие, успешной адаптации в новой среде и процессу социализации подростков.

В настоящее время мы видим, что современные школьники большое количество свободного времени проводят в гаджетах. Сейчас уже очевидно, что ограничение или даже запрет на пользование телефонов, планшетов и ноутбуков школьниками, не приносит

положительных результатов. И нам представляется наиболее актуальной была бы не тема запрета гаджетов, а возможность ребенка свое внеурочное время занимать дополнительными интересными ему занятиями в системе дополнительного образования. В этой связи можно рекомендовать родителям и учителям не вступать на поле ограничений и запретов виртуальных миров, а говорить о новых возможностях реального мира, где также можно с интересом и пользой проводить время, обретая новые навыки и реальные социальные связи.

Полученные авторами результаты позволяют говорить о том, что занятия в организациях дополнительного образования детей оказывают положительное влияние на показатели социально-психологической адаптации подростков, что подтверждает гипотезу исследования.

#### *Литература:*

1. Александрова Н.Ш. Раннее двуязычие и гипотеза соревнования мозга / Н.Ш. Александрова. – СПб.: Питер, 2004. – 336 с.
2. Безруких М.М., Филиппова Т.А. Как разработать программу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни в образовательном учреждении / М.М. Безруких, Т.А. Филиппова. - М.: Просвещение, 2013. – 127 с.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 63 с.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 352 с.
5. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. - 1979. – № 4. – С. 22–34.
6. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч. в 6-ти т. Т.4 / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
7. Гогунев Е.Н., Мартыанов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.Н. Гогунев, Б.И. Мартыанов; 2-е издание, доработанное. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 224 с.
8. Журавлев Д. Адаптация учащихся при переходе из начальной школы в среднюю / Д.

- Журавлев // Народное образование. – 2002. – № 8. – С. 99–105.
9. Корсини Р. Психологическая энциклопедия / Р. Корсини; под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха; пер. с англ. А.А. Алексеева. – 2 изд. - СПб: Питер, 2006. – 1094 с.
10. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
11. Светлова А.А. Взаимоотношения спортсмена и тренера как фактор успешности спортивной деятельности [Электронный ресурс] / А.А. Светлова // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. - 2014 – №3. – С. 181–187. – Режим доступа: [http://psyedu.ru/files/issues/psyedu\\_ru\\_2014\\_n3.pdf](http://psyedu.ru/files/issues/psyedu_ru_2014_n3.pdf)
12. Серебренникова К.А., Олейник Д.В. Психолого-педагогические условия организации концертной деятельности младших школьников / К.А. Серебренникова, Д.В. Олейник // Инновации и традиции в сфере культуры, искусства и образования. – М.: Издательство «Перо», 2017. – С. 308–313.
13. Третьяков Н.Ф. Социальная активность личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Н.Ф. Третьяков. - Томск, 1972. – 19 с.
14. Шлыкова Д.В. Социально-психологическая адаптация в системе образования: сборник статей / Д.В. Шлыкова // Школа – ВУЗ: достижения и проблемы фундаментального образования. - 2012. – № 2. – 192 с.

#### *References:*

1. Alexandrova N.Sh. Early bilingualism and the brain competition hypothesis / N.Sh. Alexandrova. - SPb.: Peter, 2004. - 336 p.
2. Bezrukih M.M., Filippova T.A. How to develop a program for the formation of a culture of a healthy and

- safe lifestyle in an educational institution / M.M. Bezrukih, T.A. Filippov. - M.: Education, 2013. - 127 p.
3. Bozovic L.I. Selected psychological works. Problems of personality formation / L.I. Bozovic. - M.: International Pedagogical Academy, 1995. - 63 p.

4. Bozhovich L.I. Problems of personality formation: selected psychological works / L.I. Bozovic. - Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK, 1995. - 352 p.
5. Bozhovich L.I. Stages of personality formation in ontogenesis / L.I. Bozovic // Questions of psychology. - 1979. - № 4. - P. 22-34.
6. Vygotsky L.S. Child psychology. Sobr. op. in 6 volumes. Vol. 4 / HP Vygotsky - M.: Pedagogy, 1984. - 432 p.
7. Gogunov E.N., Martyanov B.I. Psychology of physical education and sport: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions / E.N. Gogunov, B.I. Martyanov; 2nd edition, revised. - M.: Publishing Center "Academy", 2004. - 224 p.
8. Zhuravlev D. Adaptation of students during the transition from primary school to secondary / D. Zhuravlev // Public education. - 2002. - № 8. - P. 99-105.
9. Corsini R. Psychological encyclopedia / R. Corsini; ed. R. Corsini, A. Auerbach; per. from English A.A. Alekseeva. - 2nd ed. - SPb: Peter, 2006. - 1094 p.
10. Kulagina I.Yu. Developmental psychology: child development from birth to 17 years / I.Yu. Kulagin. - M.: Publishing house of URAO, 1999. - 175 p.
11. Svetlova A.A. The relationship between an athlete and a trainer as a factor in the success of sports activities [Electronic resource] / A.A. Svetlova // Psychological Science and Education PSYEDU.ru. - 2014 - № 3. - S. 181-187. - Access mode: [http://psyedu.ru/files/issues/psyedu\\_ru\\_2014\\_n3.pdf](http://psyedu.ru/files/issues/psyedu_ru_2014_n3.pdf)
12. Serebrennikova K.A., Oleinik D.V. Psychological and pedagogical conditions for organizing concert activities of junior schoolchildren / K.A. Serebrennikova, D.V. Oleinik // Innovations and traditions in the field of culture, art and education. - M.: Publishing house "Pero", 2017. - S. 308-313.
13. Tretyakov N.F. Social activity of the individual: author. dis. ... Cand. Philos. sciences / N.F. Tretyakov. - Tomsk, 1972. - 19 p.
14. Shlykova D.V. Socio-psychological adaptation in the education system: collection of articles / D.V. Shlykova // School - University: Achievements and Problems of Fundamental Education. - 2012. - № 2. - 192 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

#### **Сведения об авторах:**

**Корецкая Ирина Александровна** (г. Москва, Россия), доцент, кандидат исторических наук, доцент кафедры психологии Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, e-mail: ikoretskay@mail.ru

**Мамчур Полина Валентиновна** (г. Москва, Россия), методист Городского психолого-педагогического центра ДОНМ, e-mail: polina.mamchur@gmail.com



УДК 159.9

**Особенности развития познавательного интереса  
младших школьников к истории изобразительного искусства**

**Features of the development of cognitive interest  
of junior schoolchildren to the history of fine arts**

**Маковец Л.А.**, КГПУ им. им. В.П. Астафьева, makovez@mail.ru

**Савченко В.В.**, МБУДО «Березовская детская школа искусств», lina.makovets@mail.ru

**Makovets L.**, KSPU named after V.P. Astafyev, makovez@mail.ru

**Savchenko V.**, Teacher of «Berezovska Children's Art School», lina.makovets@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.028

**Ключевые слова:** познавательный интерес, мотивация, потребность, активность, младший школьный возраст, скульптурно-пластическая форма, критерии сформированности интереса, уровни сформированности интереса.

**Keywords:** cognitive interest, motivation, need, activity, independence, primary school age, sculptural and plastic form, criteria of interest formation, levels of interest formation.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена проблемой развития познавательного интереса младших школьников в процессе творческой деятельности, когда ученик становится не только объектом, но и активным субъектом обучения. Исследование, проведенное в одной из школ Красноярского края, позволило подтвердить, что интерес к теоретическим дисциплинам у обучающихся 9 – 10 лет можно успешно развивать путем совмещения преподавания предметов теоретического цикла с практическими занятиями, т.к. применение скульптурно-пластических форм способствует более полному и глубокому восприятию учебного материала по истории изобразительного искусства. Цель статьи заключается в обосновании эффективности использования программы «Путешествие в прошлое...» на занятиях скульптурой, направленной на повышение интереса к истории изобразительного искусства. Авторами проанализировано современное состояние исследуемой проблемы в школьной практике и дополнительном образовании, выявлен актуальный уровень сформированности познавательного интереса обучающихся детской школы искусств, представлены результаты опытно-экспериментальной работы по решению данной проблемы. Статья предназначена для учителей изобразительного искусства, а также педагогов художественных школ и школ искусств.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the problem of developing the cognitive interest of younger schoolchildren in the process of creative activity when one can see the formation of a student not only as an object but also as an active subject of learning. A study conducted in one of the schools of the Krasnoyarsk Territory confirms the successful development of cognitive interest of students aged 9-10 in the subject of the theoretical cycle by combining with practical lessons because the use of sculptural and plastic forms contributes to a more complete and deep perception of the educational material on the history of fine art. The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of using the developed program "Journey into the past ..." in sculpture classes aimed at increasing interest in the history of fine art. The authors analyzed the current state of the problem in school practice and additional education, identified the current level of formation of cognitive interest of younger schoolchildren, presented the results of experimental work to solve this problem. The article is intended for teachers of fine arts, as well as teachers of art schools and art schools.

**Введение.** Одной из главных задач педагогики остается развитие у школьников познавательного интереса к обучению, который во многом определяет эффективность учебного процесса. Познавательный интерес понимается как особая

избирательная направленность личности на процесс познания; ее избирательный характер выражен в той или иной предметной области знаний [10, с.7].

Развитие познавательного интереса к предмету «История изобразительного искусства» у обучающихся младшего подросткового возраста в детской школе искусств является актуальной проблемой, поскольку эта дисциплина входит в основную часть предпрофессиональной образовательной программы «Живопись» и направлена на формирование мировоззрения, овладение теоретическими знаниями, умение использовать их в художественно-творческой деятельности.

Как показала практика преподавания предмета, усвоение теоретических знаний параллельно с практическими занятиями по созданию скульптурно-пластической формы приносит особый результат. Творческая работа помогает успешно усвоить и закрепить теоретические знания по истории искусства через сенсорные ощущения, которые формируют у ребенка психический образ окружающей среды. Прикосновения рожают первичное понимание свойств предметов или явлений [3, с.63-65]: мозг анализирует сигналы рецепторов и строит на их основе картину окружающей действительности, а визуальное восприятие преобразует информацию, поступающую прямо из внешней среды [2, с.186]. «Силы ума крепнут по мере того, как совершенствуется мастерство», – писал В.А. Сухомлинский [8, с.354].

Совмещение теории с практикой помогает сделать процесс изучения истории искусств младших школьников более интересным и насыщенным, позволяет увеличить воспитательное значение курса, оказать существенное влияние на поддержание интереса и развитие его в более высокую ступень (творческую), которая обеспечит самостоятельный процесс познания.

*Целью* нашего исследования стало изучение проблемы развития познавательного интереса к «Истории изобразительного искусства у младших школьников» и обоснование эффективности разработанной программы «Путешествие в прошлое», используемой на практических занятиях скульптурой.

*Материалы и методы исследования.* Выбор предмета «Скульптура» связан, прежде всего, с тем, что это вид изобразительного искусства, основанный на принципе объемного, физически трехмерного изображения, который может способствовать целостному восприятию предметного и окружающего мира [1;6]. Сам предмет для детей очень интересен, они любят лепить с раннего возраста, что в целом может повысить в дальнейшем их мотивацию и самостоятельность в изучении теории

посредством творчества. Обучающийся выступает активным участником образовательного процесса, и в то же время занятия по скульптуре благотворно влияют на психику детей, позволяют испытать целую гамму положительных эмоций.

Исследование состояло из двух этапов: констатирующего и формирующего эксперимента, проводилось на базе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Березовская детская школа искусств» (художественного отделения). В эксперименте, который проводился с 1 ноября по 31 мая 2020 года, приняли участие 20 человек (группы 4А и 4Б).

Опытно-экспериментальная работа в рамках констатирующего эксперимента была направлена на выявление актуального уровня развития познавательного интереса к истории изобразительного искусства младших школьников. Использовались следующие методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение, анкетирование, тестирование, метод математической обработки результатов.

Для выявления актуального уровня развития интереса у обучающихся 9 – 10 лет к предмету были определены следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, деятельностный. Соответственно использовались такие критерии, как знания о понятиях, определениях, видах, жанрах, выразительных средствах изобразительного искусства; мотивация и потребности целенаправленной деятельности младших школьников по истории изобразительного искусства; проявление активности и самостоятельности в творческой деятельности младших подростков по этому предмету.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были подобраны следующие диагностические методики: «Познавательная активность младшего школьника» (Г.И. Щукина [9]), «Познавательная потребность» (В.С. Юркевич [12]), «Познавательная самостоятельность младшего школьника» (А.А. Горчинская), «Определения уровня усвоения системы знаний» (Г.А. Русских [7]), «Перечень любимых занятий» (М.В. Матюхина [5]), «Метод наблюдения за проявлениями познавательного интереса» (Г.И. Щукина [11]).

*Результаты.* В соответствии с уровнем развития познавательного интереса мы условно разделили обучающихся на три группы. Первая – низкий уровень: обучающиеся со слабо выраженной мотивацией и потребностью

целенаправленной деятельности, не проявляющие интереса к содержанию и процессу учения; вторая – средний уровень: школьники с ситуативным интересом, умеренно выраженной мотивацией и потребностью целенаправленной деятельности к учению; третья – высокий уровень: обучающиеся с устойчивыми творческими проявлениями интереса.

Использование диагностического инструментария позволило поделить обучающихся на контрольную (А) и экспериментальную (Б) группы по 10 участников. Развитие интереса у представителей этих групп по результатам констатирующего эксперимента определялось как равное и находилось преимущественно на среднем уровне с

тенденцией к низкому, что наглядно представлено на рисунке 1.

Формирующий эксперимент был направлен на развитие познавательного интереса к истории изобразительного искусства при реализации дополнительной образовательной программы по предмету скульптуры «Путешествие в прошлое...». Задания программы соответствуют учебному плану истории изобразительного искусства и федеральным государственным требованиям к ДПОП «Живопись» (8 лет обучения), реализуемой ДХШ и художественными отделениями ДШИ. Срок реализации программы формирующего эксперимента составляет 1 учебный год, это 2 учебных часа занятий в неделю. Занятия проводятся в группах по 7 – 10 человек.



Рисунок 1. – Исходные уровни развития познавательного интереса младших школьников на этапе констатирующего эксперимента, %

Основным кульминационным занятием по программе стало выполнение практических творческих работ: рисование форэскизов и набросков, совершенствование технических приемов лепки. К сопутствующим формам организации обучающей программы относились обсуждение новой темы, знакомство с литературой, посещение выставок, просмотр видеоматериалов, иллюстраций [4, с.543]. Все задания являлись примерными и были разработаны в соответствии с возрастными особенностями школьников.

Задания программы были выстроены в порядке усложнения материала. Первые давали возможность освоить технические приемы и способы лепки, построения и моделирования формы. Второй раздел был посвящен ознакомлению с созданием художественных образов в материале. Практические занятия сопровождалась дополнительной исторической информацией. Последующие задания

предполагали композиционные решения, а итоговое состояло из работы над предварительным эскизом, создания скульптурно-пластической формы и ее офактуривания.

На этапе контрольного среза проводилась итоговая диагностика познавательного интереса в обеих группах по тем же критериям, с использованием тех же методик, что и в первом констатирующем эксперименте. Анализ результатов показал положительную динамику в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, что можно проследить на гистограмме, см. рисунок 2. Из рисунка 2 мы видим, что уровень развития познавательного интереса у младших школьников к истории изобразительного искусства в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента в целом увеличился на 65,4%, где высокий показатель повысился на 19,9%, средний на 12,8%, а низкий уменьшился на 32,7%. В

контрольной группе высокий показатель увеличился на 2,2%, а средний на 2% за счет уменьшения низкого уровня на 4,2%. Показатели демонстрируют рост высокого и среднего уровня

в экспериментальной группе, в контрольной группе можно заметить незначительные изменения.

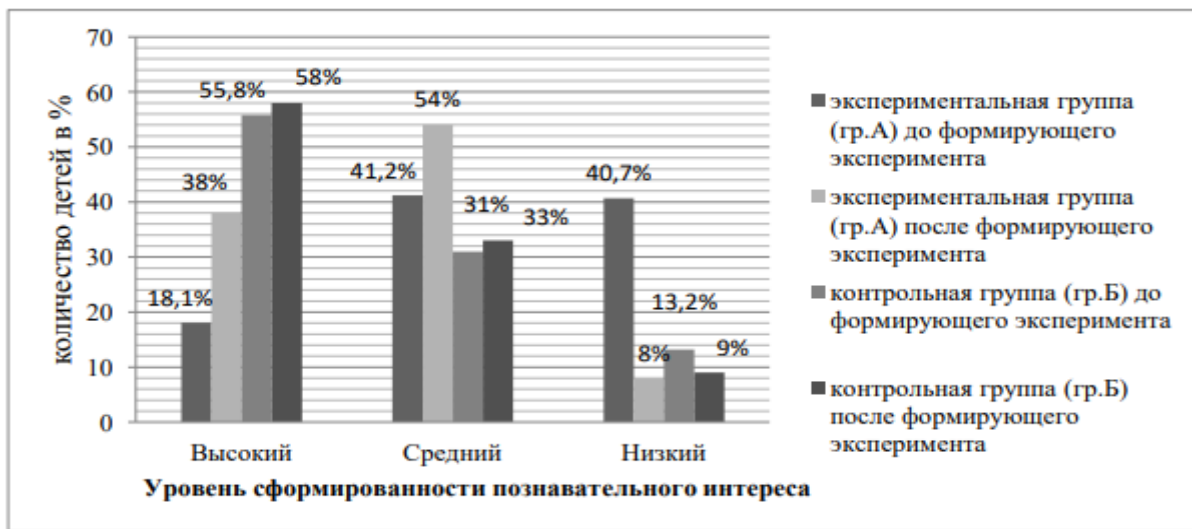


Рисунок 2. – Данные изменения уровня развития познавательного интереса младших школьников до и после проведения формирующего эксперимента, %

На уроках по истории изобразительного искусства школьники начали уверенно отвечать, точно формулировать вопросы по теме урока и проявлять интерес к предмету. Кроме того, они стали стремиться к поиску информации по изучаемой теме и рассказывать о том, что их удивило или заинтересовало, а также проявлять самостоятельность и креативность в выполнении практических заданий.

Для статистической проверки различий после формирующего эксперимента был применен U-критерий Манна – Уитни. Обработка данных в экспериментальной группе показала достоверные различия между результатами констатирующего и контрольного экспериментов на уровне 95% вероятности.

Таким образом, исследование позволило определить, что программа занятий по скульптуре, направленная на развитие познавательного интереса к истории изобразительного искусства у обучающихся 9 – 10 лет в ДШИ, является эффективной.

**Заключение.** Подводя итог о проделанной работе, отметим, что преподавание предметов теоретического цикла обучающимся 9 – 10 лет сопряжено с определенными сложностями по многим причинам, включая возраст учеников.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам спланировать опытно-экспериментальную работу по проведению констатирующего и формирующего экспериментов. Выделив основные компоненты

познавательного интереса (когнитивный, мотивационный, деятельностный), мы определили критерии и уровни сформированности интереса к истории изобразительного искусства, подобрали диагностический инструментарий. Анализ результатов констатирующего эксперимента определил содержание программы по предмету скульптуры с составленными к ней специальными творческими заданиями. Контрольный срез показал, что программа эффективна, способствует актуализации учебного процесса и делает изучение предмета «История изобразительного искусства» более полным, интересным и насыщенным. Предлагаемая программа, позволит повысить значение курса «История изобразительного искусства» среди других предметов в художественном образовании, окажет существенное влияние на развитие способностей к восприятию теоретического материала у обучающихся, преобразуя его в творческий самостоятельный процесс познания. Эксперимент, проведенный в «Березовской детской школе искусств» Красноярского края, подтвердил гипотезу о том, что предложенная авторами программа «Путешествие в прошлое» значительно повышает уровень развития познавательного интереса школьников к изучению содержания курса и способствует успешному освоению предмета «История изобразительного искусства».



Результаты исследования могут быть полезны в педагогической практике дополнительного

профессионального образования, в художественных школах и школах искусств.

### *Литература:*

1. Боголюбов Н.С. Место и роль скульптуры в художественном воспитании детей / Н.С. Боголюбов // Творчество юных. - М.: Просвещение, 1973. - С. 75-81.
2. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. - М.: Педагогика, 1990. - 418 с.
3. Казакова Е.В. Общая психология: учебное пособие для высшей школы / Е.В. Казакова. - Архангельск: РАО, 2018. - 237 с.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Б.Т. Лихачев. - М.: Владос, 2010. - 647 с.
5. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. - М.: Просвещение, 1984. - 246 с.
6. Полевой В.М. Популярная художественная энциклопедия: в 2 т. Т. 2 [Электронный ресурс] / В.М. Полевой. - М.: Советская энциклопедия, 1986. - 464 с. – Режим доступа: <http://art.niv.ru/doc/encyclopedia/popular-art/articles/217/skulptura.htm>

7. Русских Г.А. Подготовка учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика / Г.А. Русских. - М.: Ладога-100, 2002. - 298 с.
8. Щербаков А.И. Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.И. Щербаков; под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1987. - 447 с.
9. Щукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г.И. Щукина. - М.: Просвещение, 1984. - 176 с.
10. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: книга для учителя / Г.И. Щукина. - М.: Просвещение, 1986. - 142 с.
11. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. - М.: Просвещение, 1979. - 160 с.
12. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника / В.С. Юркевич // Вопросы психологии. - 1980. - № 2. - С. 83-92.

### *References:*

1. Bogolyubov N.S. The place and role of sculpture in the artistic education of children / N.S. Bogolyubov // Creativity of the Young. - M.: Education, 1973. - P. 75-81.
2. Zankov L.V. Selected pedagogical works / L.V. Zankov. - M.: Pedagogika, 1990. - 418 p.
3. Kazakova E.V. General psychology: a textbook for higher education / E.V. Kazakova. - Arkhangelsk: RAO, 2018. - 237 p.
4. Likhachev B.T. Pedagogy: course of lectures: textbook. allowance / B.T. Likhachev. - M.: Vlados, 2010. - 647 p.
5. Matyukhina M.V. Motivation of the teaching of primary schoolchildren / M.V. Matyukhina. - M.: Education, 1984. - 246 p.
6. Polevoy V.M. Popular art encyclopedia: in 2 volumes. Vol. 2 [Electronic resource] / V.M. Polevoy. - M.: Soviet encyclopedia, 1986. - 464 p. - Access mode: <http://art.niv.ru/doc/encyclopedia/popular-art/articles/217/skulptura.htm>

7. Russkikh G.A. Preparation of a teacher for designing an adaptive educational environment for a student / G.A. Russians. - M.: Ladoga-100, 2002. - 298 p.
8. Shcherbakov A.I. Psychology reader: textbook. manual for ped students. in-tov / A.I. Shcherbakov; ed. A.V. Petrovsky. - M.: Education, 1987. - 447 p.
9. Shchukina G.I. Topical issues of the formation of interest in teaching / G.I. Shchukina. - M.: Education, 1984. - 176 p.
10. Shchukina G.I. The role of activity in the educational process: a book for a teacher / G.I. Shchukina. - M.: Education, 1986. - 142 p.
11. Shchukina G.I. Revitalization of students' cognitive activity in the educational process / G.I. Shchukina. - M.: Education, 1979. - 160 p.
12. Yurkevich V.S. Development of initial levels of cognitive needs in a schoolchild / V.S. Yurkevich // Questions of psychology. - 1980. - № 2. - P. 83-92.

19.00.07 – Педагогическая психология

### *Сведения об авторах:*

**Маковец Людмила Анатольевна** (г. Красноярск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, e-mail: [makovez@mail.ru](mailto:makovez@mail.ru)

**Савченко Виктория Васильевна** (г. Красноярск, Россия), педагог МБУДО «Березовская детская школа искусств», e-mail: [lina.makovets@mail.ru](mailto:lina.makovets@mail.ru)

УДК 159.9

**Психологический климат класса с обучающимися с ОВЗ:  
диагностика оценки и пути оптимизации межличностных отношений**

**The psychological climate of the classroom with students with disabilities:  
assessment diagnostics and ways to optimize interpersonal relationships**

**Минахметова А.З.**, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, minah\_alb@mail.ru

**Шатунова О.В.**, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, olgashat67@mail.ru

**Minakhmetova A.**, Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, minah\_alb@mail.ru

**Shatunova O.**, Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, olgashat67@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.029

*Ключевые слова:* психологический климат, психологическая атмосфера, межличностные отношения, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, учителя.

*Keywords:* psychological climate, psychological atmosphere, interpersonal relationships, students with disabilities, teachers.

*Аннотация.* Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования в каждом классе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья благоприятного психологического климата. Цель настоящего исследования заключается в выявлении особенностей диагностики психологического климата школьного коллектива, в котором обучаются дети с ОВЗ. В статье проводится анализ полученных результатов интервью, определяющих отношения в инклюзивном классе; особенности взаимоотношений ребенка с ОВЗ в классном коллективе; деятельность учителей по формированию психологического климата школьного класса с обучающимися с ОВЗ. Выявлены трудности диагностики психологического климата класса с обучающимися с ОВЗ. Авторами предложены виды психолого-педагогической работы, направленные на оптимизацию межличностных отношений в школьном классе, в котором обучаются дети с ОВЗ. Статья предназначена для работников системы образования, исследователей.

*Abstract.* The relevance of the article is due to the need to form a favorable psychological climate in each class with students with disabilities. The purpose of this study is to identify the features of the diagnosis of the psychological climate of the school team in which children with disabilities study. The article analyzes the results of interviews that determine the relationship in an inclusive classroom; the features of the relationship of a child with disabilities in the classroom; the activities of teachers to form the psychological climate of the school class with students with disabilities. The difficulties of diagnosing the psychological climate of a class with students with disabilities are revealed. The authors propose the types of psychological and pedagogical work aimed at optimizing interpersonal relationships in the school classroom in which children with disabilities study. The article is intended for employees of the education system, researchers.

*Введение.* Инклюзивное образование, активная реализация идей которого в России началась в начале XXI века [9], предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [15]. Демократические преобразования в обществе актуализировали проблему равноправного получения образования всеми детьми, в том числе

с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [3]. Во всем мире инклюзивное образование признается сегодня одним из основных направлений процесса гуманизации общества, а его развитие позволит каждому особенному ребенку почувствовать себя комфортно и безопасно в окружающем мире [8].

К сожалению, в России детей с ОВЗ каждый год становится больше. В 2021 году в нашей стране насчитывается примерно 717,6 тыс. детей-

инвалидов, из них 110,1 тыс. – в возрасте до 7 лет, 607,5 тыс. – от 8 до 17 лет [17]. Общее число обучающихся с ОВЗ, по данным сайта Министерства просвещения РФ, составляет более 1,15 млн человек, что на 9,4% больше по сравнению с 2020 годом [5]. В целом по России вопросы формирования благоприятной инклюзивной среды все активнее поднимаются как в культурном, так и в законодательном пространстве. Эксперты фиксируют изменения в благоустройстве, образовании и обслуживании детей с ОВЗ.

Цель статьи: раскрыть особенности диагностики психологического климата школьного коллектива, в котором обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья.

*Материалы и методы исследования.* В данной статье под термином «дети с ОВЗ» будем понимать следующие группы обучающихся: глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами [11].

Законом «Об образовании в Российской Федерации» регламентируется, что ФГОС для обучающихся с ОВЗ и обучающихся с умственной отсталостью могут быть реализованы при организации обучения обучающихся совместно с другими обучающимися, в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (общеобразовательные организации, медицинские организации, санаторные организации, детские дома – интернаты системы социальной защиты), или вне их – в форме семейного образования, а также на дому. Это значит, что при условии наличия желания родителей ребенок с ОВЗ может обучаться в обычной школе, которая находится у семьи по месту жительства. Кроме того, Федеральный подпроект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» предусматривает создание условий, позволяющих детям с ОВЗ получать качественное доступное дополнительное образование.

Все эти изменения в обществе придают особую актуальность вопросам создания благоприятного психологического климата в классах, где обучаются дети с ОВЗ. В общем смысле психологический климат – это «эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения членов коллектива, определяемые их

ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами» [2, с.5]. Для детей с ОВЗ очень важно, чтобы общение со сверстниками носило эмоционально и психологически положительный характер. Исследователи выделяют следующие характерные черты благоприятного, т.е. здорового, климата: возможность свободного выражения собственного мнения; открытость чужому мнению; чувство защищенности и безопасности; активная помощь и поддержка друг друга, эмоциональная включенность; доброжелательная атмосфера между членами коллектива и хорошее настроение; возможность вести себя непринужденно и естественно и др. [4, с.70]. Дружеские взаимоотношения, позитивное взаимодействие обычных детей и детей с ОВЗ отечественные и зарубежные ученые считают ключевым фактором успешности инклюзивного образования [10].

Однако учителя, работающие в условиях инклюзивного образования, на практике встречаются с большим количеством проблем, связанных с формированием благоприятного психологического климата в классе. Часть из них связана со слабой профессиональной, методической, психологической готовностью самих педагогов к реализации инклюзии, некоторые проблемы касаются отношения сверстников к совместному обучению в классе с лицами с ОВЗ, часть проблем возникает из-за сложностей в соблюдении всех требований при организации инклюзивной образовательной среды [1;7].

Отечественные исследователи и педагоги в поисках эффективных решений очерченного круга проблем предлагают различные модели и технологии. При этом важнейшим критерием выбора выступает соблюдение равенства во всех академических требованиях. Различными авторами разработаны и апробированы следующие модели:

- тьюторское сопровождение образования в школе обучающихся с ОВЗ [12;16];
- модель руководства межличностными отношениями в инклюзивном классе на основе схемы анализа школьного класса [14];
- структурно-содержательная модель комплексного сопровождения ребёнка с ОВЗ в образовательной среде [13;18].

Анализ предлагаемых педагогических моделей формирования благоприятного психологического климата в классе с обучающимися с ОВЗ показал, что все они обладают развивающим потенциалом, ориентированным на создание гуманного

общества, способного обеспечить гармоничные взаимоотношения личности и социума, развитие способностей человека с ОВЗ, приобщить его к разнообразным видам деятельности, важнейшим из которых является коммуникация. При этом рекомендуется активно использовать методы арттерапии, сказкотерапии, игротерапии, музыкотерапии, фототерапии, телесноориентированные техники [6].

Нами было подготовлено и проведено исследование, целью которого было изучение особенностей диагностики психологического климата класса с обучающимися с ОВЗ. Исследование осуществлялось на базе МБОУ «СОШ № 10» г. Елабуга Республики Татарстан. В исследовании приняли участие учителя, работающие в начальных классах, в которых обучаются дети с ОВЗ (1 – 2 обучающийся в классе). Исследование осуществлялось с использованием интервью, разработанного педагогами-учеными из Западночешского университета, г. Пльзень, Республика Чехия. Интервью включало в себя вопросы, которые были разделены на три блока: отношения в инклюзивном классе; особенности взаимоотношений ребенка с ОВЗ в коллективе; педагогическая деятельность по формированию психологического климата школьного класса с обучающимися с ОВЗ.

*Результаты.* Первоначально проанализируем ответы на вопросы блока, позволяющего диагностировать отношения обучающихся в классе с обучающимися с ОВЗ. Опрос показал, что в качестве инструментария используемого учителями для диагностики психологического климата класса используется метод наблюдения (100%), анкетирования (90%) и тестирования (85%). В качестве тестовых методик учителями были названы «Психологический климат классного коллектива», «Социометрия» и др. Наблюдение за поведением детей в классе позволяет определить, насколько учащиеся с ОВЗ комфортно чувствуют себя в классе. В качестве признаков, по которым определяется чувство дискомфорта у ученика с ОВЗ в классе, были выделены его характеристики: замкнутость, неуверенность, плаксивость, раздражительность, подавленность, агрессивность. Недовольство ребенка с ОВЗ в коллективе сверстников распознается учителями через изменение их тона голоса, проявления плача, неуверенной речи, покраснения кожи и т.д.

В качестве симптомов, указывающих на ухудшение или нарушение взаимоотношений между детьми, учителя выделяют следующие: частые ссоры, нежелание работать вместе, сидеть

за одной партой, ябедничество, нежелание делиться своими школьными принадлежностями (карандаши, ручки и т.д.). В ходе опроса учителей были получены варианты ответов по проявлению дискомфорта в классе, которые не соответствовали диагностическим признакам психологического климата.

Учителя в процессе диагностики используют как малоформализованные, так и строгоформализованные методики. Наблюдение осуществляется в рамках учебной, воспитательной и других видов деятельности школьников. Кроме поведенческих аспектов учителя в ходе наблюдения стремятся распознавать и невербальные средства, в частности – паралингвистические, передающие смысловую информацию о дискомфортном состоянии ученика с ОВЗ в ученическом классе. Но при этом необходимо отметить, что учителя испытывают затруднения в соотношении диагностических признаков, параметров с диагностическими категориями.

Проанализируем ответы на вопросы блока, позволяющего диагностировать особенности взаимоотношения ребенка с ОВЗ в классном коллективе. Большинство учителей (60%) ответили, что взаимоотношения в коллективе, где присутствуют дети с ОВЗ, добрее по сравнению со взаимоотношениями в классе, в котором таких учащихся нет. Присутствие ребенка с ОВЗ, согласно ответам учителей, способствует формированию доброжелательности, взаимопомощи, толерантности. 20% учителей отметили, что особенности взаимоотношения в классе не зависят от присутствия или отсутствия детей с ОВЗ. 20% утверждают, что специфика взаимоотношения в классе в большей мере определяется позицией учителя и позицией родителей на присутствие учащихся с ОВЗ в классе.

При этом учителя отмечают, что учащиеся с ОВЗ испытывают больше проблем в процессе интеграции, социализации, чем дети без особых образовательных потребностей. Среди причин они выделили: низкий уровень коммуникативных навыков у ребенка с ОВЗ – 80%, излишняя опека родителей ребенка с ОВЗ – 20%, некомпетентность учителя в вопросах социализации, интеграции детей с особыми образовательными потребностями, 40% – незрелость эмоциональной сферы ребенка с особыми образовательными потребностями.

75% учителей ответили, что интеграция/инклюзия детей с особыми образовательными потребностями положительно по отношению к созданию хороших

взаимоотношений учащихся в классе. 25% учителей говорят об обратном.

В ходе интервью мы выяснили, что ученики по-разному реагируют на присутствие в классе ребенка с особыми образовательными потребностями. Среди наиболее частых проявлений в поведении детей к учащимся с ООП наблюдается: избегание общения с детьми с ООП (25%); отчуждение (30%); сочувствие и помощь (60%); осторожность (40%); понимание (60%).

Учителя отметили, что им приходится активно вступать во взаимоотношения учащихся в классах, где присутствуют дети с ООП по проблемам, связанных с пропусками занятий ребенка с ОВЗ, нанесением обиды ребенку с ОВЗ, предотвращением конфликтов в классном коллективе и т.д.

Согласно ответам учителей, взаимоотношения в классах, где обучаются дети с ОВЗ, характеризуются большей толерантостью, терпимостью, чем в обычных классах. Присутствие в классе детей с ОВЗ, по мнению учителей, никак не сказывается на качестве и специфике взаимоотношений в классе. Ребенок с ОВЗ труднее адаптируется к новым условиям, но в этом ему помогают сверстники. Большинство учащихся помогают ребенку с особыми образовательными потребностями освоиться и стать частью коллектива, готовы помочь в преодолении трудностей. Но в тоже время педагоги не исключают и конфликтов при взаимоотношениях со сверстниками. Особую роль в данном случае играют родители ребенка с ОВЗ, а именно, насколько они подготовили его к общению в школьной среде.

Анализ данного блока говорит о том, что учителя понимают важность процесса инклюзивного обучения ребенка с особыми образовательными потребностями. Однако учителя не готовы в полной мере решать вопросы интеграции, социализации ребенка с ОВЗ в классном коллективе.

Далее проанализируем ответы на вопросы блока, позволяющего диагностировать особенности педагогической деятельности по формированию благоприятного психологического климата школьного класса, в котором присутствуют дети с ООП.

Большинство учителей (80%) отметили, что присутствие ребенка с ОВЗ требует больших усилий, тщательной подготовки учителя, как в предметной области, так и в области взаимоотношений, установления положительных межличностных отношений в классе. Это предполагает большую ориентацию в формах и методах работы с детьми с ОВЗ и их интеграции.

В своей профессиональной деятельности учителя применяют следующие приемы и методы, направленные на формирование положительного климата школьного класса с обучающимися с ОВЗ: групповые приемы работы (65%); беседы на нравственные темы (75%); совместные мероприятия (65%); дидактические игры (55%); элементы психологического тренинга (30%). Выбор данных приемов обусловлен тем, что они, по мнению педагогов, дают реальный положительный результат при формировании положительного психологического климата. В рамках своих ответов учителя больший акцент делали на формы и приемы работы в инклюзивном образовательном пространстве применительно к учебной деятельности. Педагоги понимают, что к ученикам с особыми образовательными потребностями необходим иной подход, чем к другим ученикам. Однако, они недостаточно осведомлены о формах и методах оптимизации межличностных отношений в классе с обучающимися с ОВЗ. При этом они понимают важность совместных школьных мероприятий, позволяющих сблизить детей и гармонизовать межличностные взаимоотношения в классе.

Для диагностики психологического климата класса с обучающимися с ОВЗ учителю необходимо знание методики проведения общей социально-психологической характеристики класса в целом, а также анализа положения каждого ребенка, в том числе с ОВЗ, в рамках взаимоотношения в классе. Учителю очень важно уметь использовать разнообразные технологические приемы получения первичных данных с использованием различных методов и синтезировать социально-психологические характеристики учеников, в том числе и с ОВЗ в диагностические категории.

Необходимо осуществлять работу, направленную на расширение знаний и умений использования различных форм и методов работы с детьми с ОВЗ и их интеграции в классный коллектив, а также оптимизацию межличностных отношений в классном коллективе.

*Заключение.* Проведенное исследование диагностики психологического климата классного коллектива позволило нам раскрыть особенности психодиагностической деятельности педагогов в инклюзивной образовательной среде. От умения учителя осуществлять диагностику класса, учеников, зависит успешность развития каждого ученика с ОВЗ в том числе. Компетентность учителей в вопросах диагностики будет способствовать оптимизации

психологического климата классного коллектива с обучающимися с ОВЗ.

В качестве направлений психолого-педагогической работы по оптимизации межличностных отношений в школьном классе, в котором обучаются дети с ОВЗ, мы предлагаем следующие:

– организация и проведение коллективно-творческих дел с равноправным участием обычных детей и детей с ОВЗ в целях улучшения психологического климата школьного коллектива;

– вовлечение обучающихся с ОВЗ в групповую проектную деятельность, организованную в классе;

– проведение в классе и школе семейных конкурсов и праздников, презентаций результатов совместного творчества родителей и детей с ОВЗ;

– проведение занятий и тренингов по формированию у детей коммуникативных умений и навыков с использованием методов арттерапии, сказкотерапии, игротерапии, музыкотерапии, телесноориентированных техник, способствующих оптимизации внутриличностной сферы ребенка и гармонизации межличностных взаимоотношений, развитию адекватного самовосприятия и восприятия другого;

– проведение учителями и педагогами-психологами мониторинга состояния психологического климата класса;

– изучение учителями и использование в работе разнообразных технологических приемов получения первичных данных для составления социально-психологических характеристик обучающихся, в том числе с ОВЗ.

### Литература:

1. Андреева А.А. Влияние стрессоустойчивости педагога на психологический климат классного коллектива в системе инклюзивного образования / А.А. Андреева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-2. – С. 17-20.

2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. - М.: Просвещение, 1989. - 224 с.

3. Белявский Б.В. Инклюзивное образование в Российской Федерации: история, состояние и риски / Б.В. Белявский // Инклюзия в образовании. – 2017. – № 1(5). – С. 20-38.

4. Денисова Е.А. Социально-психологический климат и социометрический статус младших школьников в детском коллективе / Е.А. Денисова, К.А. Кипень // Педагогический форум. – 2021. – № 1(7). – С. 70-75.

5. Дети с особыми образовательными потребностями // Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/limited\\_health/](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/)

6. Ковалева А.С. Практические рекомендации по организации воспитания культуры толерантности в условиях инклюзивного образования / А.С. Ковалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 116-120.

7. Курмышова О.А. Особенности социально-психологического климата инклюзивных ученических групп / О.А. Курмышова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – № 3-1. – Т. 8. – С. 192-195.

8. Курышева Е.С. Инклюзивное образование в России: цель и задачи на современном этапе / Е.С. Курышева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1(144). – С. 63-67.

9. Лебедев А.А. Инклюзивное образование в России: история развития, передовой отечественный и зарубежный опыт, стратегия становления в условиях

пандемии / А.А. Лебедев // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. Вып. 5; отв. ред. А.Л. Арефьев. – М.: ФНИСЦ РАН, 2020. – С. 147-192.

10. Лыскова Г.Т. Формирование коммуникативного взаимодействия младших школьников в условиях инклюзивного класса: траектория сближения / Г.Т. Лыскова // KANT. – 2019. – № 3 (32). – С. 81-85.

11. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/download/2377/>

12. Резникова Е.В. Формирование коммуникативной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством тьюторского сопровождения / Е.В. Резникова, У.В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 3. – С. 160-174.

13. Скрыбина Д.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с особыми образовательными потребностями в инклюзивном пространстве образовательной организации / Д.Ю. Скрыбина, В.В. Баженова // Наука и школа. – 2020. – № 1. – С. 68-78.

14. Старовойт Н.В. Педагог инклюзивного класса: социально-психологический контекст профессиональной деятельности / Н.В. Старовойт // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 4(85). – С. 147-154.

15. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://en.ppt-online.org/176636>

16. Челнокова Е.А. Инклюзивное образование – актуальная проблема современной образовательной

системы / Е.А. Челнокова, С.Н. Казначеева, Е.М. Емельянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-2. – С. 369-373.

17. Численность детей-инвалидов [Электронный ресурс] // Федеральная государственная информационная система. Федеральный реестр инвалидов. – Режим доступа:

<https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei?territory=undefined>

18. Чуешева Н.А. Проектирование модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н.А. Чуешева, М.В. Сурнина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5 (72). – С. 341-343.

#### References:

1. Andreeva A.A. The influence of the teacher's stress resistance on the psychological climate of the classroom collective in the system of inclusive education. Andreeva // Problems of modern pedagogical education. - 2018. - № 60-2. - S. 17-20.

2. Anikeeva N.P. Psychological climate in the team / N.P. Anikeeva. - M.: Education, 1989. - 224 p.

3. Belyavsky B.V. Inclusive education in the Russian Federation: history, state and risks / B.V. Belyavsky // Inclusion in education. - 2017. - № 1(5). - S. 20-38.

4. Denisova E.A. Socio-psychological climate and sociometric status of junior schoolchildren in the children's team / E.A. Denisova, K.A. Kipen // Pedagogical Forum. - 2021. - № 1(7). - S. 70-75.

5. Children with special educational needs // Ministry of Education of the Russian Federation [Electronic resource]. - Access mode: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/limited\\_health/](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/)

6. Kovaleva A.S. Practical recommendations on the organization of upbringing of a culture of tolerance in the conditions of inclusive education / A.S. Kovaleva // Problems of modern pedagogical education. - 2018. - № 58-1. - S. 116-120.

7. Kurmyshova O.A. Features of the socio-psychological climate of inclusive student groups / O.A. Kurmyshova // Historical and socio-educational thought. - 2016. - № 3-1. - Т. 8. - S. 192-195.

8. Kuryшева E.S. Inclusive education in Russia: purpose and objectives at the present stage / E.S. Kuryшева // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. - 2020. - № 1(144). - S. 63-67.

9. Lebedev A.A. Inclusive education in Russia: history of development, advanced domestic and foreign experience, strategy of formation in a pandemic. Lebedev // Education and Science in Russia: State and Development Potential: Yearbook. Issue 5; otv. ed. A.L. Arefiev. - M.: FNISTs RAN, 2020. - S. 147-192.

10. Lyskova G.T. Formation of communicative interaction of primary schoolchildren in an inclusive class: the trajectory of rapprochement / G.T. Lyskova // KANT. - 2019. - № 3(32). - S. 81-85.

11. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 19, 2014 No. 1598 "On the approval of the federal state educational standard of primary general education for students with disabilities" [Electronic resource]. - Access mode: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/download/2377/>

12. Reznikova E.V. Formation of communicative success of children with disabilities through tutor support / E.V. Reznikova, U. V. Kolotilova // Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. - 2019. - № 3. - S. 160-174.

13. Scriabina D.Yu. Psychological and pedagogical support of junior schoolchildren with special educational needs in the inclusive space of an educational organization / D.Yu. Scriabin, V.V. Bazhenova // Science and School. - 2020. - № 1. - P. 68-78.

14. Starovoit N.V. Inclusive class teacher: socio-psychological context of professional activity / N.V. Starovoit // Bulletin of the Cherepovets State University. - 2018. - № 4(85). - S. 147-154.

15. Federal law on education in the Russian Federation [Electronic resource]. - Access mode: <https://en.ppt-online.org/176636>

16. Chelnokova E.A. Inclusive education - an urgent problem of the modern educational system / E.A. Chelnokova, S.N. Kaznacheeva, E.M. Emelyanova // Problems of modern pedagogical education. - 2018. - № 60-2. - S. 369-373.

17. The number of disabled children [Electronic resource] // Federal State Information System. Federal Register of Persons with Disabilities. - Access mode: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei?territory=undefined>

18. Chuesheva N.A. Designing a model of psychological and pedagogical support of students with disabilities / N.A. Chuesheva, M.V. Surnina // World of Science, Culture, Education. - 2018. - № 5(72). - S. 341-343.

19.00.07 – Педагогическая психология

#### Сведения об авторах:

**Минахметова Альбина Зульфатовна** (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: [minah\\_alb@mail.ru](mailto:minah_alb@mail.ru)

**Шатунова Ольга Васильевна**, (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: [olgashat67@mail.ru](mailto:olgashat67@mail.ru)

УДК 159.9.075

## Иерархический анализ ценностных ориентаций молодежи, обучающейся в колледже

### The value orientations hierarchical analysis of youth studying in college

**Славутская Е.В.**, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», Чебоксары, Россия, [slavutskayaev@gmail.com](mailto:slavutskayaev@gmail.com)

**Владимирова О.Н.**, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», Чебоксары, Россия, [olechka-121192@mail.ru](mailto:olechka-121192@mail.ru)

**Slavutskaya E.**, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Russia, Cheboksary, [slavutskayaev@gmail.com](mailto:slavutskayaev@gmail.com)

**Vladimirova O.**, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Russia, Cheboksary, [olechka-121192@mail.ru](mailto:olechka-121192@mail.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.030

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, учащаяся молодежь, духовно-нравственное развитие, анкетирование, иерархический анализ.

**Keywords:** value orientations, students, spiritual and moral development, questionnaire, hierarchical analysis.

**Аннотация.** Ценностные ориентации учащейся молодежи носят динамичный характер, поэтому их изучение является актуальным и в настоящее время. Цель статьи: представление результатов эмпирического исследования на основе анкетирования. Выделены и проанализированы ценностные ориентации учащейся молодежи, обучающейся в колледже. По иерархии, приоритетными ценностями студентов, получающих различное профессиональное образование, остаются семья, дружба и здоровье. В структуре досуга преобладает общение с друзьями по сравнению со спортом и чтением, просмотром TV, другими видами досуга. По мнению студентов, виртуальное общение начинает доминировать над реальным. Образование и культура уступают место материальным ценностям. Результаты анализа также отражают проблему нравственного становления учащейся молодежи, являющегося фундаментом формирования ценностных ориентаций. Представлен опыт духовно-нравственного просвещения в виде приобщения к ценностям православной культуры в колледже Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации.

**Abstract.** The value orientations of students are dynamic, so their study is relevant at the present time. The article presents the empirical study results based on the author's questionnaire. The value orientations of students studying in college are identified and analyzed. According to the hierarchy, the priority values of students receiving different professional education remain family, friendship and health. In the structure of leisure time, communication with friends prevails in comparison with sports and reading, watching TV, and other leisure activities. According to the students, virtual communication begins to dominate the real one. Education and culture give way to material values. The results of the analysis also reflect the problem of students' moral formation, which is the foundation for the formation of value orientations. The article presents the experience of spiritual and moral education in the form of familiarization with the values of Orthodox culture at the college of Cheboksary Cooperative Institute (branch) of the Russian University of Cooperation.

**Введение.** Молодежь – это социальная группа людей, которая разграничивается определенными возрастными рамками и характерным для данного возраста видом деятельности, отличается специфическим социальным положением и статусом, особенностями духовно-нравственных ценностей и интересов.

Изучение проблем молодежи в России приходится на конец XIX начало XX веков. В 1920–30-е годы появляются первые исследования проблем быта и материального положения студенческой молодежи (А. Кауфман), положения рабочих-подростков на производстве (И. Янжул, А. Бернштейн-Коган), домашнего



быта молодых семей (Е. Кабо). После полувековой паузы о проблемах молодежи начинают говорить в 60-70 годах XX века [12].

Значимым становится то, что понятие «молодежь» приобретает социально-психологический смысл и рассматривается в рамках возрастно-психологических, социально-классовых и социально-демографических характеристик [8].

В условиях деформации современного общества, изменения духовно-нравственных, моральных и ценностных установок, отмечается нарастание случаев отклоняющегося поведения у учащейся молодежи. Традиционные институты социализации утратили, в силу разных причин, свое решающее влияние на воспитание молодого поколения. Ежегодно статистика показывает увеличение числа правонарушений и преступлений в молодежной среде. Исследования В. Собкина и Н. Кузнецовой свидетельствуют о неуклонном росте правонарушений, повышении уровня агрессивности учащейся молодежи. С увеличением числа антиобщественных действий меняются ценностные ориентации подростков и юношества, возрастает количество правонарушений, растет процент случаев отклоняющегося поведения. Приоритетным становится вопрос разрешения этой проблемы. Одно из решений лежит в области формирующей психолого-педагогической работы с ценностными ориентациями учащейся молодежи [9].

Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом в структуре личности, который формирует восприятие человеком окружающего мира и общества. Также ценностные ориентации формируют представление человека о социуме и о самом себе [1].

Проблема развития ценностных ориентаций изучалась философами: Н.А. Бердяевым, Н.О. Лосским, А.А. Лосевым, М. Каганом; социологами: У. Томасом, Ф. Знаменским, М. Вебером; психологами: А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном В.Н. Мясищевым и Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович и педагогами: В.А. Караковским, В.А. Слостениным, И.Я. Лернером, И.Л. Федотенко. Именно молодежь определяет потенциал развития общества и является индикатором происходящих перемен в социуме [5;10].

Несмотря на наличие значительного количества научных и литературных исследований по теме, вне изучения остается вопрос формирования ценностных ориентаций учащейся молодежи с опорой на духовно-нравственные аспекты развития личности.

Развитие личности в современных условиях происходит в процессе ломки прежних духовно-нравственных ценностей и формирования новых социальных отношений, в направлении формирования социально-значимых качеств [14], определяющих молодого человека как члена конкретного исторического общества. Основным ориентиром для молодых людей при формировании ценностных ориентаций является не только система, характерная для общества, но и лично выбранные образцы для подражания [3].

Духовно-нравственные и культурно-ценностные установки молодого человека формируются в процессе воспитания и образования в семье и в обществе [7].

Для различных исследователей предметом изучения является вопрос формирования ценностных ориентаций учащейся молодежи. Исследование проблемы духовно-нравственных ориентаций, жизненных ценностей и приоритетов современного студенчества весьма актуально. Будущее состояние общества, страны и мира во многом зависит от того, какие ценностные ориентации формируются у молодежи сегодня [2].

*Материалы и методы исследования.* Экспериментальная база исследования: колледж Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации. В исследовании приняли участие 108 респондентов в возрасте от 15 до 17 лет – студенты 1 курса специальностей «Право и организация социального обеспечения», «Коммерция», «Прикладная информатика», «Экономика и бухгалтерский учет, «Банковское дело», «Логистика» и «Технология общественного питания». Ценностные ориентации учащейся молодежи были рассмотрены в качестве предмета исследования.

Целью исследования стало изучение особенностей ценностных ориентаций учащейся молодежи. Были поставлены следующие задачи исследования:

- определить ведущие ценности молодых людей;
- выявить особенности проведения досуга молодежи;
- выявить жизненные цели и приоритеты молодых людей;
- изучить наиболее привлекательные качества личности для современной молодежи;
- узнать отношение молодых людей к религии и духовенству.

Диагностика осуществлялась с помощью проведения анкетирования, разработанного для

выявления ценностных ориентаций учащейся молодежи.

Обработка ответов на вопросы анкеты проводилась с помощью количественного анализа и иерархической оценки полученных результатов.

*Результаты и обсуждение.* Результаты исследования среди студентов 1 курса показали, что наиболее важными жизненными ценностями для учащейся молодежи колледжа являются: 25% – счастье в семье; 23% – здоровье; 12% – любовь; 11% – дружба; 8% – материальная обеспеченность; 6% – карьера; 5% – образование; 4% – развлечения и отдых; 4% – саморазвитие и духовное просвещение; 1% – власть.

Ценность семьи является одной из наиболее приоритетных для современной молодежи, понятие «дружба» занимает значительное место в системе ценностей студентов, но его значение имеет неоднозначный смысл.

Образование, как важнейшую ценность, отметили всего 5% опрошенных, а саморазвитие и духовное просвещение 4%. Это связано с тем, что в современном мире образование для молодых людей становится инструментальной ценностью. По их мнению, образование необходимо для построения успешной карьеры, но сама заинтересованность молодых людей в учебной деятельности и интеллектуальном самосовершенствовании в данном возрасте наблюдается крайне редко.

Развлечения и отдых идут наравне с саморазвитием и духовным просвещением. Запрос на праздник является естественным проявлением молодости и желания порадоваться жизни. Каждое следующее поколение в большей степени ориентировано на получение удовольствия от жизни [7].

Примечательно, что нравственность, как жизненную ценность, не выбрал ни один респондент.

На вопрос о проведении досуга ответы студентов распределились следующим образом:

46% опрошенных ответили, что в свободное время предпочитают общаться с друзьями (подругами);

20% – заниматься спортом;

10% – читать книги;

10% – смотреть телевизор;

3% – посещать кружки по интересам;

1% – посещать ночные клубы и дискотеки;

10% – другое (помогаю родителям, ухаживаю за бездомными животными, пишу стихи, ничего не делаю и др.).

Во времяпрепровождении молодых людей особое место занимает общение со сверстниками

(друзьями и подругами). Однако, по оценкам студентов, виртуальное общение начинает доминировать над реальным. В современном мире всё больше молодых людей включаются в виртуальное общение. Человек расширил круг своего общения за счет виртуальных собеседников в социальных сетях, интернет сообществах и др. Длительное нахождение в интернет-пространстве обедняет непосредственное общение, а недостаток «живых контактов» (эмоциональных, тактильных, зрительных, вербальных) прямо влияет на социализацию, создавая, в том числе, трудности в самовосприятии и самооценке [11]. Небольшой процент молодежи занимается спортом. Многие говорят, что ведут здоровый образ жизни, но при личной беседе выясняется, что это не так.

Студенты используют различные формы проведения досуга. Стоит отметить, что часть молодых людей указала, что в свободное время помогают родителям и занимаются волонтерской деятельностью.

Когда обучающимся колледжа предложили выбрать высказывание, которое на их взгляд, может быть основным ценностным ориентиром в жизни человека, ответы распределились следующим образом:

40% – «Моё материальное положение в настоящем и будущем зависит, прежде всего, от меня»;

21% – «Главное в жизни – семья, а карьера второстепенна»;

15% – «Лучше выделяться среди других и быть яркой индивидуальностью, чем жить как все»;

11% – «Современный мир жесток, чтобы выжить и преуспеть, необходимо драться за место в нём, а то и переступить через некоторые нормы морали»;

10% – «Я никогда не буду перешагивать через моральные нормы и совесть для достижения материального благополучия»;

3% – «Жить как все, лучше, чем выделяться среди других».

Нацеленность современной молодежи на материальное благополучие является значительной, занимает лидирующие позиции по сравнению с такими ценностями, как благополучие во взаимоотношениях с близкими, получение образования, соблюдение социальных требований [10]. При личной беседе со студентами выяснилось, что многие хотят «красивой» жизни и большого заработка. Можно это связать с пропагандой «легких денег» без прикладывания больших усилий, рекламой интернет-заработков, демонстрацией «дорогой» жизни в социальных

сетях и других интернет-ресурсах. В основной же массе студенты сориентированы на карьерный рост, занятие достойного места в жизни, обеспеченность.

Большинство студентов ценят в людях такие качества, как: 31% – доброта; 22% – честность; 20% – надежность; 9% – следование нормам морали; 6% – ум; 6% – отзывчивость; 6% – религиозность.

Доброта, честность и надежность по результатам опроса являются основными качествами, которые ценятся в людях студентами I курса колледжа.

Такие понятия, как юмор, красота и патриотизм – оказались на периферии жизненных ценностей опрошенных. Выяснилось, что представление «патриотизма» у учащейся молодежи тоже резко отличается от общепринятого. При толковании понятия патриотичности больше прослеживается идея территориальной идентичности.

Были проведены личные беседы со студентами при проведении психологического упражнения «Джеффа». Его суть заключается в аргументировании подготовленных заранее высказываний. Примечательно то, каким образом наибольшее количество студентов описали понятие «красота». Например, они считают, что внешний вид и красота в современное время имеют огромное (решающее) значение и многие стремятся достичь в этом «идеала»; что студенты охотнее помогут красивому и опрятно одетому человеку, нуждающемуся в помощи, нежели человеку, не располагающему к себе своим внешним видом.

Иерархия выбора ведущей ценности, которая характерна для современной России, в целом (по мнению обучающихся) следующая:

- 21% – выбрали семью и детей;
- 12% – образование и культуру;
- 12% – дружбу между народами;
- 11% – материальное благосостояние;
- 9% – самореализацию личности;
- 9% – патриотизм;
- 8% – престиж в обществе;
- 7% – труд на благо общества;
- 7% – религию;
- 4% – общественную деятельность.

Система ценностей за последние годы претерпевала многочисленные изменения. В связи с этим вопрос о ведущих ценностях России является сложным для современной молодежи [13].

Важно отметить, что большинство студентов во главе приоритетов оставляют семью и детей.

Мнения исследователей относительно ценности семьи для современной молодежи расходятся. Одни считают, что эта ценность утратила лидирующие позиции, другие, наоборот, считают ценность семьи одной из наиболее приоритетных для молодых людей [6;11]. Проведение социального опроса среди молодежи колледжа Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации показало, что более 60% учащейся молодежи проживают в семьях с одним родителем либо в семьях, где один из родителей не является родным.

В современное время у молодых людей наблюдается большой интерес к вопросам духовно-нравственного развития. Одни исследователи этого вопроса склонны говорить, что духовность и религиозность учащейся молодежи возрастает [7], другие утверждают, что молодежь лишь относит себя к духовно-верующим, не зная при этом истории религии, религиозных служб, прибегая к вере только в случае душевных переживаний и в критических ситуациях [4].

На вопрос «Является ли религия для Вас значимой ценностью» ответы учащейся молодежи распределились следующим образом:

- 38% опрошенных ответили положительно;
- 32% отметили, что религия для них ценностью не является;
- 30% – затруднились ответить.

Это может свидетельствовать о том, что современная молодежь на данном возрастном этапе находится в активном поиске себя и своего места в современном мире. Общая картина действительности и место в нем молодого человека еще не обрели целостности и открыты новым духовным поискам [7].

С целью духовно-нравственного просвещения, содействия развитию мировоззрения молодых людей на основе отечественной православной культуры, в колледже Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации был создан Центр духовно-нравственного развития студенческой молодежи.

В рамках работы Центра реализуются следующие мероприятия.

Православное просвещение и катехизация. Созданы легитимные возможности для просветительских и консультационных встреч со священнослужителями и с православными психологами.

Проводятся групповые беседы, построенные по принципу «вопрос-ответ» по заданной тематике (например, «Последствия добрых

отношений»; «Профилактика вербовки молодежи террористами», «Проблема наркомании и алкоголизма», «Аборт – это прерванная жизнь», «Суицид болезнь 21 века» и т.д.).

Индивидуально-психологическое консультирование учитывает и духовно-нравственный анализ личности, который включает в себя такие взаимосвязанные вопросы как: страхи и фобии; депрессия; зависимости; повышенная тревожность и беспокойство; обиды; гнев; потеря смысла и цели в жизни; взаимоотношения с противоположным полом; проблемы самооценки и принятия себя; хроническая усталость и стрессы; детско-родительские взаимоотношения; взаимоотношения в коллективе и т.д.

Консультирование по вопросам межличностных отношений: детско-родительских, в студенческом коллективе, а также по проблемам личностного и профессионального развития, коммуникаций, неуверенности в себе, эмоционального неблагополучия проходят с учетом ориентации на духовно-нравственные ценности.

Также в учебно-методическом кабинете Центра духовно-нравственного развития студенческой молодежи проводится факультатив «Основы православной культуры».

Для учащейся молодежи и посетителей Центра духовно-нравственного развития пополнен Книжный фонд библиотеки колледжа Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации.

*Заключение.* Учащаяся молодежь, как самая динамичная составляющая российского общества, в первую очередь меняется под воздействием различных процессов, происходящих в стране и в мире. Вместе с ней претерпевают изменения и ценностные ориентации молодых людей.

Современная молодежь неоднородна, и эту неоднородность следует учитывать при анализе ее социально-психологического портрета. Критериями сегментации могут выступить, например, возраст. На каждом возрастном этапе для молодого человека характерно преобладание той или иной ценности. Если говорить о возрасте 15 – 17 лет, то следует отметить несформированность самосознания и «образа Я»

данной категории студентов. Эти характеристики претерпевают изменения под воздействием внешней социальной ситуации развития и внутренних факторов. Значимыми являются такие критерии, как социально-экономическое положение и взаимоотношения в семье, наличие семьи и обоих родителей, степень социально-психологического благополучия (прослеживается ли тенденция к отклоняющемуся поведению) и т.д.

Проведенное анкетирование позволило выявить иерархию ценностей студентов 1 курса колледжа, обучающихся на разных направлениях профессиональной подготовки. В структуру ценностей учащейся молодежи входят: счастье в семье, материальное благополучие, дружба, культура и образование, любовь, здоровье и др. Качественный анализ результатов и индивидуальные беседы показали, что среди вышеперечисленных в анкете ценностей наиболее приоритетными являются: материальный достаток, карьера, общение и самовыражение. Понятие «дружба» значительно изменилось за последние десятилетия, а определение приоритета ценности семьи для современных молодых людей носит неоднозначный характер. Говоря о нравственности и патриотичности можно сделать вывод, что данные понятия скорее являются декларируемыми ценностями, которые не определяют реальное поведение учащейся молодежи. В результате количественного и качественного анализа можно выявить ряд анкетных вопросов, в которых наблюдались противоречия в ответах студентов.

Система ценностных ориентаций молодежи не является неизменной, она меняется вместе с развитием личности, условий жизни и общества. Иногда происходит переоценка сформированных ценностей и их изменение, иногда появляются новые. Преобразования, происходящие в современном обществе, определили направления психолого-педагогической помощи и поддержки для учащейся молодежи, в том числе, с отклоняющимся поведением, разработку эффективной системы мер по его профилактике и коррекции с опорой на духовно-нравственные аспекты развития личности [2].

#### *Литература:*

1. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. – Москва: Знание, 2008. – 61 с.

2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2015. – № 4. – С. 29-36.

3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. - С. 256-269.
4. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – Москва: Просвещение, 2014. – 23 с.
5. Ершова О.Б. Формирование ценностных ориентаций подростков и молодежи в условиях воздействия современной социально-культурной среды / О.Б. Ершова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 6. - С. 254-256.
6. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: учебное пособие / В.Т. Лисовский. – Санкт-Петербург: Питер. – 2000. – 509 с.
7. Лохонова Г.М. Организационно-педагогические условия духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи / Г.М. Лохонова // Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики. – 2014. – № 5. - С. 166-170.
8. Лохонова Г.М. Развитие духовно-нравственных ценностей в современном обществе: сборник материалов / Г.М. Лохонова, О.Н. Яшмейкина // Наука и инновации в системе развития информационного общества / Материалы международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ЧКИ РУК, 2019. – Ч. 2. - С. 328-331.
9. Максимова Н.Ю. Диагностика и коррекция поведения трудных подростков / Н.Ю. Максимова // Вопросы психологии. – 2008. – № 3 - С. 93-99.

10. Матюх Е.Т. Жизненные ценности современной молодежи в условиях социального риска [Электронный ресурс] / Е.Т. Матюх // Современные проблемы науки и образования. - 2012. - № 4 – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6783>
11. Славутская Е.В. Экспериментальный анализ личностных особенностей и адаптации подростков из замещающих семей / Е.В. Славутская, Г.Ф. Иванова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 2(145). – С. 226-235.
12. Филин И.В. Реакция молодежи на процессы, происходящие в современном обществе: сборник материалов / И.В. Филин // Проблемы психического здоровья молодежи в XXI веке / Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза, 2003. – С. 134-139.
13. Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодежной политики: результаты исследования: монография; под общ. ред. С.В. Чуева; Государственный университет управления. – Москва: Издательский дом ГГУ, 2017. – 131 с.
14. Slavutskaya E.V. Neural Network Models for the Analysis and Visualization of Latent Dependencies: Examples of Psycho Diagnostic Data Processing / E.V. Slavutskaya, L.A. Slavutskii, E.L. Nikolaev, A.N. Zakharova // Knowledge in the Information Society: Joint Conferences XII Communicative Strategies of the Information Society (CSIS2020) and XX Professional Culture of the Specialist of the Future (PCSF2020), St. Petersburg, (23.10 – 27.10 2020). – Cham: Springer Verlag, 2021. – P. 61-70. – DOI 10.1007/978-3-030-65857-1\_7.

### References:

1. Arkhangelsky L.M. Value orientations and moral development of personality / L.M. Arkhangelsky. - Moscow: Knowledge, 2008. - 61 p.
2. Bondarevskaya E.V. Value foundations of personality-oriented education / E.V. Bondarevskaya // Pedagogy. - 2015. - № 4. - P. 29-36.
3. Golovakha E.I. Life perspective and value orientations of personality / E.I. Golovakha // Psychology of personality in the works of Russian psychologists. - St. Petersburg: Peter, 2000. - S. 256-269.
4. Danilyuk A.Ya. The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. - Moscow: Education, 2014. - 23 p.
5. Ershova O.B. Formation of value orientations of adolescents and youth under the influence of the modern socio-cultural environment / O.B. Ershova // World of Science, Culture, Education. - 2009. - № 6. - P. 254-256.
6. Lisovskiy V.T. Spiritual world and value orientations of the youth of Russia: textbook / V.T. Lisovsky. - St. Petersburg: Peter. - 2000. - 509 p.
7. Lokhonova G.M. Organizational and pedagogical conditions of spiritual and moral education of student youth / G.M. Lokhonova // Fundamental and Applied Research of

- the Cooperative Sector of the Economy. - 2014. - № 5. - S. 166-170.
8. Lokhonova G.M. Development of spiritual and moral values in modern society: collection of materials / G.M. Lokhonova, O.N. Yashmeikina // Science and innovations in the system of information society development / Materials of the international scientific and practical conference. - Cheboksary: CHKI RUK, 2019. - Part 2. - S. 328-331.
9. Maksimova N.Yu. Diagnostics and correction of behavior of difficult adolescents / N.Yu. Maximova // Questions of psychology. - 2008. - № 3 - S. 93-99.
10. Matyukh E.T. Life values of modern youth in conditions of social risk [Electronic resource] / E.T. Matyukh // Modern problems of science and education. - 2012. - № 4 - Access mode: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6783>
11. Slavutskaya E.V. Experimental analysis of personality traits and adaptation of adolescents from foster families / E.V. Slavutskaya, G.F. Ivanova // Kazan pedagogical journal. - 2021. - № 2(145). - S. 226-235.
12. Filin I.V. The reaction of young people to the processes taking place in modern society: a collection of materials / I.V. Filin // Problems of mental health of youth

in the XXI century / Materials of the international scientific and practical conference. - Penza, 2003. - S. 134-139.

13. Value orientations of Russian youth and the implementation of state youth policy: research results: monograph; under total. ed. S.V. Chueva; State University of Management. - Moscow: GUU Publishing House, 2017. - 131 p.

14. Slavutskaya E.V. Neural Network Models for the Analysis and Visualization of Latent Dependencies:

Examples of Psycho Diagnostic Data Processing / E.V. Slavutskaya, L.A. Slavutskii, E.L. Nikolaev, A.N. Zakharova // Knowledge in the Information Society: Joint Conferences XII Communicative Strategies of the Information Society (CSIS2020) and XX Professional Culture of the Specialist of the Future (PCSF2020), St. Petersburg, (23.10 - 27.10 2020). - Cham: Springer Verlag, 2021. - P. 61-70. - DOI 10.1007/978-3-030-65857-1\_7.

19.00.07 – Педагогическая психология

***Сведения об авторах:***

***Славутская Елена Владимировна*** (г. Чебоксары, Россия), доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: slavutskayaev@gmail.com

***Владимирова Ольга Николаевна*** (г. Чебоксары, Россия) аспирант ЧГПУ им. И.Я. Яковлева (37.06.01 Психологические науки), e-mail: olechka-121192@mail.ru



УДК 159.9 (045)

## Особенности психологического тренинга в работе с тревожными подростками

### Features of psychological training in working with anxious teenagers

**Чаткина С.Н.**, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», sveta13ru@yandex.ru

**Варданян Ю.В.**, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, julia\_vardanyan@mail.ru

**Бородастова Ю.В.**, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», borodastovayulia@yandex.ru

**Chatkina S.**, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, sveta13ru@yandex.ru

**Vardanyan Yu.**, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, julia\_vardanyan@mail.ru

**Borodastova Yu.**, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, borodastovayulia@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.031

*Статья подготовлена в рамках сетевого гранта Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы по теме «Психологический тренинг как технология оптимизации уровня тревожности современных подростков» (руководитель – С.Н. Чаткина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева).*

**Ключевые слова:** тревожность, стресс, страх, подростковый возраст, психологический тренинг, осознание, преодоление.

**Keywords:** anxiety, stress, fear, adolescence, psychological training, awareness, overcoming.

**Аннотация.** Актуальность статьи вызвана наличием большой доли тревожных подростков, нуждающихся в своевременном решении имеющейся психологической проблемы. Цель статьи заключается в апробации идей, относящихся к обоснованию цикла из десяти тренинговых занятий «Быть в гармонии с собой», обеспечивающих научно-методическое оснащение процесса осознания причин тревожности подростков, а также способов ее предотвращения или преодоления с учетом общих и дифференцированных ситуационных и личностных ресурсов. В тренинге заложена возможность освоения способов снижения тревожности на ранних этапах налаживания подростком социально-психологического контакта; предусмотрено выявление собственных личностных ресурсов, освоение способов их применения в ситуациях усиления тревожности, закрепление навыков саморегуляции с учетом общих особенностей и характерного вида тревожности. Акцент сделан на закреплении опыта позитивных изменений с учетом реальных условий проявления реактивной или личностной тревожности. Подход к созданию психологического тренинга для тревожных подростков на основе предложенных идей может быть использован в прикладных исследованиях и в профессиональной деятельности педагога-психолога.

**Abstract.** The relevance of the article is caused by the presence of a large proportion of anxious adolescents who need a timely solution to the existing psychological problem. The aim of the article is to test ideas related to the justification of a cycle of ten training sessions "To be in harmony with yourself", providing scientific and methodological equipment for the process of understanding the causes of adolescent anxiety, as well as ways to prevent or overcome it, taking into account common and differentiated situational and personal resources. The training provides for the possibility of mastering ways to reduce anxiety at the early stages of establishing socio-psychological

*contact by a teenager. It provides the identification of their own personal resources, the development of ways to use them in situations of increased anxiety, the consolidation of self-regulation skills, taking into account general features and the characteristic type of anxiety. The emphasis is placed on consolidating the experience of positive changes, taking into account the real conditions of the manifestation of reactive or personal anxiety. The approach to creating psychological training for anxious adolescents based on the proposed ideas can be used in applied research and in the professional activity of a teacher-psychologist.*

*Введение.* Современные тенденции в образовательной среде свидетельствуют об увеличении доли тревожных обучающихся, которые характеризуются повышенным беспокойством, эмоционально-волевой неустойчивостью, ожиданием неприятностей и неудач. Тревожность, являясь общим показателем эмоционального неблагополучия личности, нарушением психологического здоровья, имеет ярко выраженную возрастную специфику. Наиболее подвержены проявлению тревожности подростки. Ее возникновение может быть спровоцировано внутренним конфликтом, развивающейся Я-концепцией в стадии преобразования, неадекватно заниженной самооценкой подростка в сочетании с завышенными требованиями к нему со стороны окружающих, недостаточной сформированностью способов прогнозирования целей и путей реального достижения задуманного и др.

Как свидетельствуют результаты исследований, тревожность проявляется на двух уровнях – психологическом и физиологическом (К. Хорни [1] и др.). Определенный уровень тревожности может выступать положительным и отрицательным фактором деятельности человека. А.М. Прихожан указывает, что чем уровень тревожности становится выше, тем большей дезорганизацией характеризуется деятельность человека, отрицательно данный факт сказывается на познавательных процессах и на социальной адаптации. И, наоборот, когда свойства, касающиеся данной психологической особенности, являются оптимальными, совершенствуются деятельностные аспекты (мотивационный и результативный) [2]. Тревожность влияет на все сферы личности человека, проявляясь в межличностном общении, деятельности. Тревожность – это индикатор недостаточной оптимальности структуры психического самоуправления. Отмечается, что низкие значения тревожности, как и высокие, не являются оптимальными для психологического комфорта человека и его деятельности [3].

И.В. Борисова подчеркивает, что при переходе детей из начального звена школы в среднее совершается подъем тревожных состояний как встречная реакция на новые требования [4]. Пик отрицательных реакций

приходится на возраст в 12,5 – 13,5 лет. Эмоциональные взаимодействия, в том числе и встревоженность подростков, не могут быть объяснены сдвигами гормонального фона. Они находятся в зависимости от общественных условий и обстоятельств обучения, при этом индивидуально-типологические отличия встречаются существенно чаще, нежели у взрослых.

Психологическая безопасность тревожных подростков складывается из мер непосредственной психолого-педагогической защиты личности и содействия процессу поддержания благоприятных социально-психологических отношений между ними и окружающими людьми. И.А. Баева с коллегами предлагают учитывать связь между психологической безопасностью подростков и их ценностями [5]. Р.Д. Чуманина и Е.А. Касимкина отмечают большой потенциал психологического тренинга как метода активной групповой работы в снижении тревожности подростков. Участвуя в тренинге, подростки снимают психическое напряжение, делятся эмоциями, погружаются в моделируемые стрессовые ситуации, овладевая приемами выхода из них, повышают уровень стрессоустойчивости, обучаются приемам релаксации, дезактуализации негативных переживаний, выработки поведенческой стратегии [6].

Поиск эффективных технологий психолого-педагогического сопровождения тревожных подростков усиливает актуальность рассмотрения в этом контексте потенциала психологического тренинга. В исследовании Ю.В. Варданян раскрыт опыт усиления возможностей психологического тренинга за счет подготовки педагогов-психологов к применению субъектно-ориентированных стратегий развития психологической безопасности, обеспечивающих предотвращение, нейтрализацию или минимизацию действия психологических угроз и ориентирующих на бережное отношение к участникам тренингового взаимодействия [7]. При разработке тренинговых занятий нами были использованы идеи о современных подходах к работе с подростками в процессе их приобщения к решению собственных психологических проблем, обоснованные в публикациях Ю.А. Голубевой [8], Т.В. Савиновой с коллегами [9],



М.А. Якунчева и Е.В. Полякова [10], а также собственные разработки.

*Материалы и методы исследования.* В основе исследования заложен теоретический анализ научной литературы по проблеме тревожности. Материалом для исследования послужили данные пилотажного эмпирического исследования с участием 156 подростков, полученные в 2020–2021 гг. в ряде образовательных организаций Республики Мордовия с помощью следующих методик: «Шкала тревожности» Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л.Ханина и «Тест уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса. С учетом полученных эмпирических данных спроектирована и обоснована программа психологического тренинга «Быть в гармонии с собой», обеспечивающая учет общих и дифференцированных особенностей тревожных подростков.

*Результаты исследования.* В рамках пилотажного эмпирического исследования с помощью «Шкалы тревожности» Ч.Д. Спилбергера выявлено, что для 38% обследованных подростков характерна тревожность (в т.ч. реактивная – для 15%, а личностная – для 23%). В дополнение к этому с помощью «Теста уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса выявлено, что для значительного количества обследованных подростков характерен высокий уровень разных видов тревожности. Убывающее ранжирование включает следующие виды: проблемы в отношениях с учителями (69%), страх несоответствия ожиданиям (62%), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (54%), страх в ситуации проверки знаний (50%), общая тревожность (46%), страх самовыражения (46%), переживание социального стресса (38%), фрустрация потребности достижения успеха (38%). Эти данные коррелируют с подобными сведениями, приведенными разными другими авторами за последние 5 лет.

Для решения проблемы нами была спроектирована программа тренинговых занятий, направленных на обеспечение психологической безопасности подростков. Программа получила название «Быть в гармонии с собой».

Цель программы «Быть в гармонии с собой» – создание условий для изменения уровня тревожности подростков.

Задачи программы:

- снизить уровень тревожности подростков;
- формировать самообладание подростков в критических ситуациях;

- развивать коммуникативные компетенции;

- помочь каждому участнику отыскать свои сильные стороны;

- формировать доброе отношение к себе и своему окружению.

Программа разработана для подростков, имеющих высокую тревожность, и предполагает групповую форму тренинговой работы педагога-психолога с ними. Тренинг содержит 10 занятий. Каждое занятие рассчитано на встречи 1 раз в неделю по 45 минут.

Структура занятий представлена следующими этапами:

- организационный (приветствие, создание благоприятного эмоционального климата в тренинговой группе, разминка, активизация участников тренинга);

- основной (осуществление психологических техник и упражнений, оказывающих значительное влияние при решении заявленных задач);

- заключительный (рефлексия, анализ результатов с точки зрения эмоционального плана (что нового, полезного узнали на занятии? что получилось? над чем надо поразмыслить? что нуждается в доработке? чем можно пополнить свой рюкзачок психологических находок? к каким выводам пришли?), прощание, эмоциональное сплочение группы).

Программа включает такие структурно-содержательные блоки:

Первый блок (1 – 2 занятие) – вводный (знакомство участников группы, осознание развивающих возможностей психологического тренинга).

*Занятие 1 «Все начинается с общения».*

Задачи: установление контакта между всеми участниками тренинга; знакомство с правилами поведения в группе; создание групповых ритуалов в начале и в конце занятий; формирование мотивации к совместной деятельности.

I. Организационный этап. Приветствие. Упражнение «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались». Разминка. Упражнение «Карандаши».

II. Основной этап. Упражнение «Не хочу хвастаться, но...». Игра «Дрозд». Упражнения «Меняются те, кто...», «Представления».

III. Заключительный этап. Рефлексия. Упражнение «Микрофон». Прощание.

*Занятие 2 «Я не один».*

Задачи: дальнейшее налаживание контакта с членами группы; работа над сплочением группы

и повышением командного духа; освоение способов избавления от негативных состояний.

I. Организационный этап. Ритуал приветствия. Упражнение «Новый способ». Разминка. Упражнение «Три качества, которые...».

II. Основной этап. Упражнение «Каракули». Игра «Путаница». Игра «18 умений». Упражнение «Просьба».

III. Заключительный этап. Рефлексия. Упражнение «Запоминающий кадр». Прощание.

Таким образом, занятия первого блока обеспечивают адаптацию участников тренинговой группы к особенностям друг друга, освоение способов снижения тревожности на ранних этапах налаживания социально-психологического контакта, освоение способов взаимной поддержки в процессе преодоления волнения и страхов социально-психологического происхождения.

Второй блок (3 – 9 занятие) – формирующий (формирование позитивного образа «Я», развитие навыков самоконтроля, коммуникативной компетентности в ситуации обострения тревожности).

*Занятие 3 «На пути к новому Я».*

Задачи: самораскрытие, открытие в себе сильных сторон; исследование сильных сторон личности при общении; формирование чувства эмпатии и сочувствия друг к другу.

I. Организационный этап. Ритуал приветствия. Упражнение «Настроение». Разминка. Упражнение «Протокол ожиданий и перспектив».

II. Основной этап. Упражнение «Сказочная поляна». Игра «Свиток правил». Упражнения «Пароль для выхода и входа», «Зеркальный оракул», «Сон героя».

III. Заключительный этап. Рефлексия. Упражнение «Я сегодня молодец, потому что...». Прощание.

*Занятие 4 «Что нас тревожит?».*

Задачи: обучение выражению негативных эмоций в приемлемых формах; формирование самооценки и ответственности.

I. Организационный этап. Приветствие. «Фраза по кругу». Разминка. «Четыре угла – четыре выбора».

II. Основной этап. Упражнение «Разговор в парах на разных дистанциях». Упражнение «Пирог с начинкой». Игра «Чемпионат». Упражнение «Разговор через стекло».

III. Заключительный этап. Рефлексия. Упражнение «5 пальцев». Прощание.

*Занятие 5 «Каким я был и каким я стал сейчас?».*

Задачи: развитие самостоятельности в целеполагании и целедостижении; создание ситуации успеха для участников группы; формирование чувства собственной значимости.

I. Организационный этап. Ритуал приветствия. Упражнение «Ритуалы приветствия». Разминка. Упражнение «Меняются местами те, кто...».

II. Основной этап. Тест «Каким ребенком были Вы?». Упражнение «Рисование самого себя». Арт-терапевтическое упражнение «Создание сосуда «Я». Упражнение «День Рождения».

III. Заключительный этап. Рефлексия. Упражнение «Дерево желаний». Прощание.

*Занятие 6 «Мы в ответе за свои поступки».*

Задачи: развитие навыков уверенного поведения; формирование положительного образа «Я».

I. Организационный этап. Ритуал приветствия. Упражнение «Я сегодня вот такой». Разминка. Упражнение «Скажи все то, что ты думаешь».

II. Основной этап. Упражнение «Разыгрывание этюдов». Упражнение «За то, ты...». Релаксационное упражнение «Две минуты отдыха». Упражнение «Поднять стоящего на стуле».

III. Заключительный этап. Рефлексия. Упражнение «Запоминающий кадр». Прощание.

*Занятие 7 «Мыслим позитивно».*

Задачи: помощь каждому участнику в осмыслении жизненных кризисов; оказание психологической помощи всем тем, кто в этом нуждается; развитие эмоциональной устойчивости.

I. Организационный этап. Ритуал приветствия. Упражнение «Волшебный клубок». Разминка. Упражнение «Ты меня уважаешь?».

II. Основной этап. Мозговой штурм «Списки». «Какими способами можно помочь себе преодолеть стресс?». Упражнение «Наш камень в наш огород». Упражнение «Изобрази предмет».

III. Заключительный этап. Рефлексия. Упражнение «Памятный день: рассказ о себе». Прощание.

*Занятие 8 «Вместе мы – сила!».*

Задачи: формирование умений по конструктивному взаимодействию; способствование формированию адекватной оценочной деятельности.

I. Организационный этап. Ритуал приветствия. Упражнение «Добрый день. Как твои дела?». Разминка. Упражнение «Сбор чемодана».

II. Основной этап. Упражнение «Горячий стул». Упражнение «Личностные линейки». Упражнение «Гости».

III. Заключительный этап. Рефлексия. Упражнение «Машина времени». Прощание.

*Занятие 9 «Любить себя – это замечательно».*

Задачи: развитие навыков принимать и уважать себя; развитие умений поддержки в трудных ситуациях.

I. Организационный этап. Ритуал приветствия. Упражнение «Доброе утро, мир». Разминка. Упражнение «Найди себе пару».

II. Основной этап. Мозговой штурм «Способы преодолеть стресс?». Упражнение «Пересадка сердца». Упражнение «Мусорное ведро».

III. Заключительный этап. Рефлексия. Упражнение «Подарок группе». Прощание.

Таким образом, занятия второго блока обеспечивают понимание ожиданий (собственных и других членов группы) относительно участия в тренинге и их принятие, выявление собственных личностных ресурсов и освоение способов их применения в ситуациях усиления тревожности, закрепление навыков эмоционально-волевой саморегуляции и реализации уверенного поведения. На этом этапе наряду с освоением общих способов действия для тревожных подростков особое внимание уделяется дифференциации работы с учетом особенностей вида их тревожности. Пары, триады или микрогруппы, в которых взаимодействуют подростки с высокой или повышенной реактивной тревожностью, моделируют типичные ситуации, вызывающие стресс или страх, осуществляют поиск их причин, прорабатывают способы их предотвращения и преодоления, оценивают эффективность предлагаемых способов с учетом собственных индивидуальных особенностей реагирования на ситуации. Пары, триады или микрогруппы, в которых взаимодействуют подростки с высокой или повышенной личностной тревожностью, моделируют мотивационно-ценностные, индивидуально-типологические, эмоционально-волевые и другие личностные особенности, вызывающие стресс и страх или усиливающие их действие, осуществляют поиск личностных ресурсов саморегуляции и преодоления возникающих психологических проблем.

Третий блок (занятие 10) – рефлексивно-оценочный (осознание своих изменений, завершение тренинга).

*Занятие 10 «Оставляю Вам на память».*

Задачи: осмысление качественных изменений каждого участника группы; подведение итогов и анализ проделанной работы.

I. Организационный этап. Приветствие. Упражнение «Дружба начинается с улыбки». Разминка. «Долгая прекрасная жизнь».

II. Основной этап. Упражнение «Между нами говоря...». Упражнение «Чемодан». Упражнение «Доверяющее падение». Упражнение «Фотография на память».

III. Заключительный этап. Рефлексия. Упражнение «Я хочу сказать...». Прощание.

Таким образом, занятие третьего блока обеспечивает понимание существования персональных маркеров, сигнализирующих о возможной дестабилизации своего состояния, закрепление опыта позитивных изменений в моделируемых условиях переживания тревоги и ее преодоления, осознание возможности переноса приобретенного опыта в реальных условиях проявления реактивной или личностной тревожности.

*Заключение.* Эмпирические данные, полученные в данном исследовании, которые коррелируют с данными других авторов, подтверждают, что в настоящее время существует большая доля тревожных подростков (38% от общего количества обследованных подростков), нуждающихся в своевременном решении имеющейся психологической проблемы. В соответствии с замыслом нами апробированы идеи, относящиеся к обоснованию цикла из десяти тренинговых занятий «Быть в гармонии с собой», которые объединены в трех блоках и обеспечивают научно-методическое оснащение процесса осознания причин тревожности подростков, а также способов ее предотвращения или преодоления с учетом общих и дифференцированных ситуационных и личностных ресурсов.

Структурно-содержательное наполнение занятий обеспечивает целенаправленную работу с подростками над осознанием своих скрытых возможностей действия в ситуациях усиления тревожности на разных этапах (при необходимости профилактики ее возникновения, снижения риска потери контроля над ее проявлением, мобилизации саморегуляционного потенциала в завершающей фазе обуздания тревожности и т.д.). Во вводном блоке заложена возможность освоения способов снижения тревожности на ранних этапах налаживания подростком социально-психологического контакта. В формирующем блоке предусмотрено выявление собственных личностных ресурсов и освоение способов их применения в ситуациях

усиления тревожности, закрепление навыков саморегуляции и реализации уверенного поведения с учетом общих особенностей и характерного вида тревожности. В рефлексивно-оценочном блоке акцент сделан на закреплении опыта позитивных изменений с учетом реальных условий проявления реактивной или личностной тревожности.

Успешное развитие психологической безопасности тревожных подростков обеспечивается путем формирования позитивного образа «Я», развития навыков

самоконтроля, уверенного поведения, коммуникативной компетентности. Обоснованный подход к созданию психологического тренинга для тревожных подростков, в котором предусмотрено выявление и развитие общих и дифференцированных ситуационных и личностных ресурсов предотвращения или преодоления тревожности на основе предложенных идей, может быть использован в прикладных исследованиях и в профессиональной деятельности педагога-психолога.

### Литература:

1. Хорни К. Тревожность: монография / К. Хорни. - М.: Просвещение, 2000. - 104 с.
2. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. - С.-Пб.: Питер, 2009. - 191 с.
3. Исследование тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина) // Диагностика эмоционально-нравственного развития; ред. и сост. И.Б. Дерманова. - СПб., 2002. - С. 124-126.
4. Борисова И.В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах / И.В. Борисова // Психологическая наука и образование. - 2018. - Т. 23. - № 5. - С. 22-28.
5. Баева И.А. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи / И.А. Баева, Л.А. Гаязова, И.В. Кондакова, Е.Б. Лактионова // Психологическая наука и образование. - 2020. - Т. 25. - № 6. - С. 5-18.
6. Чуманина Р.Д. Коррекция тревожности младшего подростка в процессе психологического тренинга: сборник научных трудов / Р.Д. Чуманина, Е.А. Касимкина // Наука и образование: актуальные

психологические проблемы и опыт решения / Материалы Международной науч.-практ. конф. с элементами науч. школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения». - Саранск, 2017. - С. 88-93.

7. Варданын Ю.В. Деятельность научно-исследовательской лаборатории вуза по изучению и развитию психологической безопасности / Ю.В. Варданын // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-3(113). - С. 137-140.

8. Голубева Ю.А. Тренинги с подростками: программы, конспекты занятий / Ю.А. Голубева. - Волгоград: Учитель, 2009. - 206 с.

9. Савинова Т.В. Развитие саморегуляции старшеклассников в процессе психологического тренинга / Т.В. Савинова, Н.А. Вдовина, М.А. Кечина, Р.В. Милкина // Мир науки. Педагогика и психология. - 2019. - Т. 7. - № 6. - С. 32.

10. Якунчев М.А. Модель формирования ценностных ориентаций подростков средствами культурно-образовательного проекта / М.А. Якунчев, Е.В. Поляков // Гуманитарные науки и образование. - 2020. - Т. 11. - № 3(43). - С. 112-118.

### References:

1. Horney K. Anxiety: monograph / K. Horney. - M.: Education, 2000. - 104 p.
2. Prihozhan A.M. Psychology of anxiety: preschool and school age / A.M. Prihozhan. - S.-Pb.: Peter, 2009. - 191 p.
3. Research of anxiety (Ch.D. Spielberger, adaptation by Yu.L. Khanina) // Diagnostics of emotional and moral development; ed. and comp. I.B. Dermanov. - SPb., 2002. - S. 124-126.
4. Borisova I.V. The relationship between school anxiety and motivation of educational activity at the stage of adaptation to training in 5th grade / I.V. Borisova // Psychological Science and Education. - 2018. - Т. 23. - № 5. - S. 22-28.
5. Baeva I.A. Psychological safety of personality and values of adolescents and youth / I.A. Baeva, L.A. Gayazova, I.V. Kondakova, E.B. Laktionova //

Psychological Science and Education. - 2020. - Т. 25. - № 6. - S. 5-18.

6. Chumanina R.D. Correction of anxiety in a younger adolescent in the process of psychological training: collection of scientific papers / R.D. Chumanina, E.A. Kasimkina // Science and Education: Actual Psychological Problems and Solution Experience / Proceedings of the International Scientific and Practical. conf. with elements of scientific. schools for young scientists "53rd Evsevievskie readings". - Saransk, 2017. - S. 88-93.

7. Vardanyan Yu.V. The activities of the research laboratory of the university for the study and development of psychological safety / Yu.V. Vardanyan // Kazan Pedagogical Journal. - 2015. - № 6-3(113). - S. 137-140.

8. Golubeva Yu.A. Trainings with adolescents: programs, class notes / Yu.A. Golubev. - Volgograd: Teacher, 2009. - 206 p.

9. Savinova T.V. Development of self-regulation of senior pupils in the process of psychological training / T.V. Savinova, N.A. Vdovina, M.A. Kechina, R.V. Milkina // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2019. - Т. 7. - № 6. - P. 32.

10. Yakunchev M.A. Model of the formation of adolescents' value orientations by means of a cultural and educational project / M.A. Yakunchev, E.V. Polyakov // Humanities and Education. - 2020. - Т. 11. - № 3(43). - S. 112-118.

19.00.07 – Педагогическая психология

**Сведения об авторах:**

**Чаткина Светлана Николаевна** (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, e-mail: sveta13ru@yandex.ru

**Варданыч Юлия Владимировна** (г. Саранск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, e-mail: julia\_vardanyan@mail.ru

**Бордастова Юлия Владимировна** (г. Саранск, Россия), студент факультета психологии и дефектологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», e-mail: borodastovayulia@yandex.ru



УДК 159.9

## Влияние самооценки на переживание чувства одиночества в ранней юности

### Influence of self-assessment on experience Feelings of lonely in early youth

**Синкевич И.А.,** Мурманский арктический государственный университет, [i.sinkevich@mail.ru](mailto:i.sinkevich@mail.ru)

**Тучкова Т.В.,** Мурманский арктический государственный университет, [ttuchkova@yandex.ru](mailto:ttuchkova@yandex.ru)

**Sinkevich I.,** Murmansk Arctic State University, [i.sinkevich@mail.ru](mailto:i.sinkevich@mail.ru)

**Tuchkova T.,** Murmansk Arctic State University, [ttuchkova@yandex.ru](mailto:ttuchkova@yandex.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.032

**Ключевые слова:** чувство одиночества, ранняя юность, уровни самооценки, индивидуальные показатели уровня субъективного ощущения одиночества, причины одиночества.

**Keywords:** feelings of loneliness, early adolescence, levels of self-esteem, individual indicators of the level of subjective feelings of loneliness, causes of loneliness.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения чувства одиночества в период ранней юности, так как оно является одним из наиболее распространённых явлений в психическом развитии юношества и может оказывать негативное влияние на личность, став устойчивым состоянием, которое будет препятствовать личностному развитию. Проведённый анализ литературных источников, посвящённых вопросу изучения чувства одиночества, позволил авторам всесторонне рассмотреть его и раскрыть специфику переживания чувства одиночества в ранней юности. Раскрыта психологическая сущность феномена одиночества, многоаспектность его проявлений. Установлен характер взаимосвязи чувства одиночества и самооценки личности. Выявлены причины возникновения чувства одиночества в ранней юности, особенности его влияния на развитие личности. Представлены результаты эмпирического исследования влияния самооценки на переживание чувства одиночества старшеклассниками. Статья предназначена для работников системы образования, практических психологов, исследователей.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to study the feeling of loneliness in early adolescence, since it is one of the most common phenomena in the mental development of adolescence and can have a negative impact on the personality, becoming a stable state that will hinder personal development. The analysis of literary sources devoted to the study of the feeling of loneliness allowed the authors to comprehensively consider it and reveal the specifics of experiencing a feeling of loneliness in early youth. The psychological essence of the phenomenon of loneliness, the multidimensionality of its manifestations are revealed. The nature of the relationship between feelings of loneliness and self-esteem of the individual has been established. The reasons for the emergence of a feeling of loneliness in early adolescence, the peculiarities of its influence on personality development are revealed. The article presents the results of an empirical study of the influence of self-esteem on the feeling of loneliness in high school students. The article is intended for educators, practical psychologists, and researchers.

**Введение.** Феномен одиночества активно исследуется в психологии. Одиночество зачастую связано с переживанием ситуаций, которые воспринимаются субъектом как нежелательные. Возникновение данного чувства является для личности сложным в контексте дефицита общения и положительных, близких отношений с другими людьми. Но чувство одиночества не всегда связано с социальной дистанцией между людьми: постоянное нахождение в кругу людей,

общение с ними может быть сопряжено с состоянием психологической отдалённости от них и чувством одиночества. На степень переживания состояния одиночества влияют не столько реальные взаимоотношения между субъектами, сколько их идеализация или драматизация.

Большая часть исследований феномена одиночества в гуманитарной науке ведётся в рамках социальной психологии и социологии. В

отечественной психологии проблему одиночества исследовали И.С. Кон, В.А. Андрусенко, О.Н. Кузнецов, В.И. Лебедев, С.Г. Корчагина и др. Одиночество рассматривается как необходимый этап в самоопределении и самоутверждении личности в обществе/мире, а также в определении возможностей своего «Я». Традиционно одиночество понимается как негативное эмоциональное переживание, возникающее по причине социальной изоляции от других людей, как социальное явление, распространяющееся с появлением мегаполисов, увеличением социальной мобильности населения, кризисом семейных отношений [6, с.4].

В зарубежных исследованиях данной проблематикой занимались Д. Рисмен, О. Тоффлер, К. Хорни, В. Франкл, Б. Минускович и др. Большинство учёных, изучавших чувство одиночества, связывали его с негативными эмоциональными переживаниями, которые разрушительно влияют на личность. Так, представители психодинамической и феноменологической моделей видят в одиночестве патологический феномен, аналог клинической проблемы. Но имеет место и переоценка переживания одиночества, дающего субъекту состояние самодостаточности и независимости в роли творца себя самого как автономной личности [10, с.1].

В настоящее время не существует единого мнения о том, нормой или патологией является чувство одиночества. В психологии оно по-разному интерпретируется: как противоестественное природе человека, как проявление слабой сопротивляемости личности на внешние обстоятельства, как депрессивное состояние и т.д.

Важной темой психологических исследований является изучение специфики чувства одиночества в юношеском возрасте – одним из наиболее распространённых переживаний юношества. В этом возрасте старшеклассник зачастую остается наедине с самим собой, со своими мыслями и переживает чувство одиночества, изучая свой внутренний мир. Оно может быть связано с кризисом смысла жизни, недопониманием во взаимоотношениях со сверстниками, родителями, близкими взрослыми, проявляясь в переживании собственной ненужности, бесположности, неудачливости, дискомфорта от пребывания в окружении большой компании людей и т.д.

*Методология исследования феномена одиночества в психологии.* На сегодняшний день не существует единого определения чувства одиночества. Это связано, прежде всего, с

дефицитом изученности данного феномена, его психологических механизмов. Тем не менее, большинство учёных рассматривают данное состояние как эмоциональный отклик на то, что потребность субъекта в непосредственном контакте с другими людьми не удовлетворена [7, с.22].

Рассматривая одиночество как психическое состояние, большинство учёных подчёркивают его многоаспектность: одиночество как чувство, как отношение, как процесс, как потребность и т.д. Как чувство, одиночество обусловлено переживанием своей непохожести человека на других, вследствие чего возникают представления о неприятии, непонимании себя со стороны других людей, невозможности близких отношений с ними.

Как процесс, чувство одиночества рассматривается как постепенная утрата личностью способности к восприятию и реализации общепринятых норм, ценностей, принципов в конкретных для человека жизненных ситуациях. В результате на данном этапе человек утрачивает свой статус субъекта социальной жизни.

Как отношение, одиночество переживается невозможностью личности принять мир как самоцель и осознать свою самоценность. При этом человек не рассматривает себя в интеграции с социальным пространством, которое его окружает. Одиночество может проявляться как осознанное отсутствие желания в общении и поддержании тесных отношений с людьми, даже если это близкий человек. Личность становится отчуждённой не только от других людей, но и от мира в целом [5, с.21-22].

Большинство исследователей при рассмотрении феномена одиночества выделяют негативную и позитивную направленность данного чувства. Негативная направленность видится в деструктивности одиночества и связывается с внутренним разрушением личности, потерей близких социальных контактов; позитивная направленность рассматривается как необходимый этап в жизни человека, в котором он познаёт самого себя и самоопределяется [1, с.9].

Сложность структурирования научной теории феномена одиночества заключается в том, что представляет собой социальное и сущностное явление, которое не имеет чётких критериев и признаков. Оно является предметом сложных переживаний личности (рефлексии, интимности, самоценности, субъектности и др.) [1, с.11].

Выделяют три формы одиночества: хроническое, ситуационное, мимолётное.

Хроническое одиночество трактуется как состояние, в котором индивид переживает неутраченную боль из-за дефицита привязанности к другим людям. Ситуационное одиночество часто переживается как наиболее интенсивное, так как обусловлено непредвиденными жизненными обстоятельствами и потому сопровождается глубоким переживанием чувства утраты. Наиболее часто встречается мимолётное одиночество, оно может наступить в любое время, например, когда человек находится в пустой квартире или даже будучи на концерте [7, с.41-44].

С.Г. Корчагина [5] выделила четыре вида состояния одиночества:

1. Отчуждающее одиночество связано с преобладающим действием механизмов обособления личности в её психологической структуре. Крайними формами зачастую выступают обособления от общепринятых норм, ценностей, от других людей, группы, а также от мира в целом.

2. Диффузное одиночество связано с преобладающим действием механизма идентификации. Человек привыкает идентифицировать себя с другими людьми, в силу чего происходит «расщепление» своего «Я», которое впоследствии становится чужим и непонятным для человека.

3. Диссоциированное одиночество: после полного отождествления себя с другим человеком наступает отчуждение от этого же объекта, вследствие чего одни свои стороны личностью принимаются, другие отвергаются в категорической форме.

4. Управляемое одиночество или по-другому уединение: данный вид одиночества является субъективно позитивным и проявляется в психологической устойчивости личности независимо от воздействий социума, в уравновешенности механизмов идентификации и обособления, в осознании своей собственной индивидуальности. Управляемое одиночество считается нормальным состоянием одиночества.

*Материалы исследования психологических особенностей чувства одиночества у старшеклассников.*

Чувство одиночества свойственно для каждого возрастного периода, но наиболее ярко и остро оно переживается в юности. Это связано, прежде всего, с развитием рефлексии, самопознания, чувства индивидуальности своего внутреннего мира, потребностей в признании, самоутверждении. Самооценка оказывает влияние на переживание чувства одиночества [2,

с.39].

Чувство одиночества в юности может возникать под влиянием различных факторов: 1) социального статуса семьи юноши или девушки; 2) возрастных различий круга общающихся, которые могут повлиять на вхождение индивида в новый круг общения; 3) типа темперамента (например, меланхолики очень застенчивы и имеют трудности во взаимоотношениях с окружающими, от этого у них возникает чувство тревожности, которое оказывает влияние на возникновение чувства одиночества); 4) расставания с родителями и стремления к самостоятельной жизни и независимости; 5) отсутствия поддержки, понимания и интереса со стороны родителей; 6) личностных особенностей молодого человека (робость, стеснение, эгоцентризм, неумение выстраивать межличностные отношения, низкая самооценка); 7) поиска смысла жизни и др.

Т.М. Губина, Е.М. Корж [2], изучая проблему одиночества, говорят о взаимосвязи чувства одиночества и самооценки. Чем дольше по времени человеком переживается одиночество, тем негативнее оно влияет на самооценку, делая её более уязвимой. Например, неудачное выстраивание межличностного взаимодействия, общения может привести к ощущению одиночества, тем самым снижая самооценку молодого человека, способствуя возникновению чувства одиночества. У личности с низкой самооценкой со временем появляется установка ненужности окружающим.

По мнению А.Ф. Фаррахова [10], личности с низкой самооценкой более пассивны, менее популярны по сравнению с людьми, имеющими адекватную самооценку. Индивиды с заниженной самооценкой зачастую не могут принимать комплименты и склонны к восприятию себя как неполноценного человека. Всё это часто приводит к страху выстраивать новые межличностные отношения. Низкая самооценка лишает человека возможности установления такого общения, при котором, взаимодействуя с другими людьми, индивид чувствовал бы себя хорошо, свободно и спокойно.

Т.М. Губина [2] отмечает, что одиночество, переживаемое довольно долго, может оказывать значительное влияние на самооценку. В данный возрастной период недостаток социальных связей или же их отсутствие воспринимается личностью как несчастье по причине неудовлетворённости потребности молодого человека в эмоциональной близости с окружающими, что может стать стимулом для переживания чувства одиночества.

Таким образом, самооценка и чувство



одиночества имеют значительную взаимобратную связь, приводящую к появлению разных проблем в юности.

*Результаты исследования.* Эмпирическое исследование влияния самооценки на переживание чувства одиночества у старшеклассников проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Мурманска «Средней общеобразовательной школы № 42 имени Е.В. Шовского». В исследовании приняло участие 40 обучающихся в возрасте 16 – 17 лет. Методики исследования: диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн [3]; методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона [9].

Данные, полученные по методике диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн, оценивались по 6-ти шкалам: 2-я шкала «Хороший/Плохой характер»; 3-я шкала

«Умный/Глупый»; 4-я шкала «Способный/Неспособный»; 5-я шкала «Авторитет у сверстников/Презирается сверстниками»; 6-я шкала «Красивый/Некрасивый»; 7-я шкала «Уверенный/Неуверенный в себе». 1-я шкала «Здоровье» не учитывается, т.к. считается тренировочной.

Уровень самооценки определяется средней мерой каждого показателя на шкале (т.е. средним арифметическим по шести шкалам). Среднее арифметическое, в свою очередь, высчитывается по показателям высоты самооценки на шкалах от «0» до знака «-». Нормативным показателем уровня самооценки в юношеском возрасте, по данной методике, считается средний уровень (52 – 65 баллов) и высокий уровень (66 – 79 баллов). Результаты «сырых» данных в группе обучающихся раннего юношеского возраста выглядят следующим образом, см. рисунок 1.

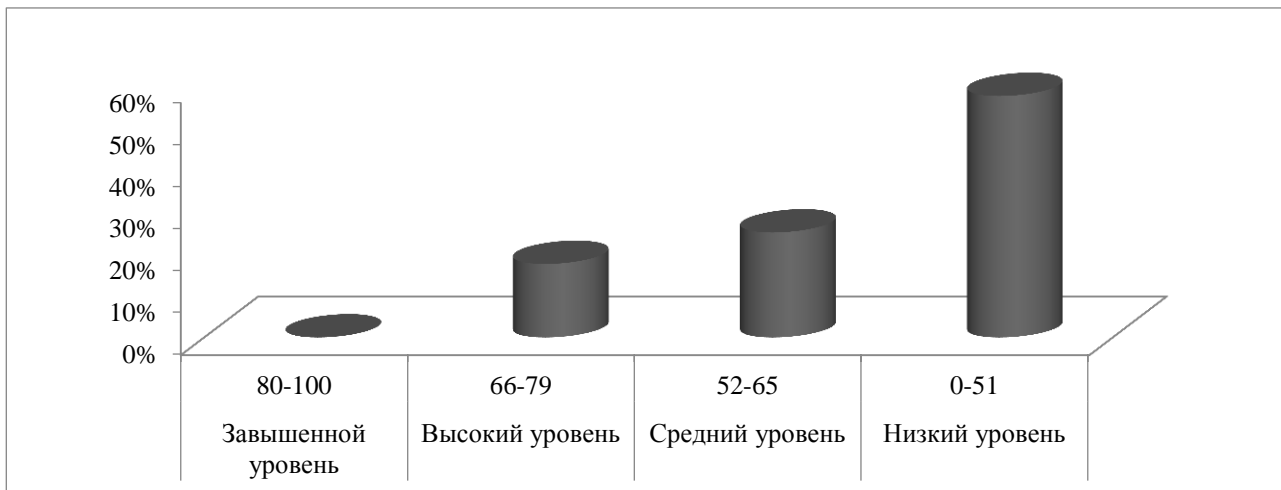


Рисунок 1. – Уровни самооценки старшеклассников (методика Дембо-Рубинштейн)

Полученные данные позволяют проследить индивидуальные показатели уровня самооценки у испытуемых: 1) с завышенной самооценкой (по методике 80 – 100 баллов) респондентов не выявлено; 2) у 7 человек (17,5%) выявлен высокий уровень самооценки (по методике 66 – 79 баллов – высокий уровень, считается нормой); 3) у 10 человек (25%) выявлен средний уровень самооценки (по методике 52 – 65 баллов – средний уровень, считается нормой); 4) у 23 человек (57,5%) выявлен низкий уровень самооценки (по методике 0 – 51 балл – низкий уровень).

Следует отметить, что у трёх респондентов из 23 участников был выявлен низкий уровень самооценки. Причинами низкой самооценки могут быть: 1) безответная любовь; 2) отвержение

в детстве; 3) неуверенность в себе; 4) неприятие в группе сверстников; 5) предательство со стороны близких или друзей; 6) чувство одиночества.

По психодиагностической шкале сниженная самооценка может быть трёх уровней, см. рисунок 2.

Рисунок наглядно показывает следующие результаты исследования: 1) у 11 человек (47,8%) выявлен уровень самооценки «ниже среднего»: они часто «падают духом» из-за небольших неудач, но продолжают преодолевать трудности, ведя борьбу со своей закомплексованностью; 2) у 9 человек (39%) выявлен низкий уровень самооценки: они обидчивы, часто испытывают неудачи при попытке построения межличностных отношений, им нечасто удаётся справиться с комплексами и обидой; 3) у 3 человек (13,04%)

был выявлен неадекватно заниженный уровень самооценки: им требуется психологическая помощь, т.к. у них зачастую могут возникать

суицидальные мысли, склонны к аутоагрессии, к острому переживанию одиночества.

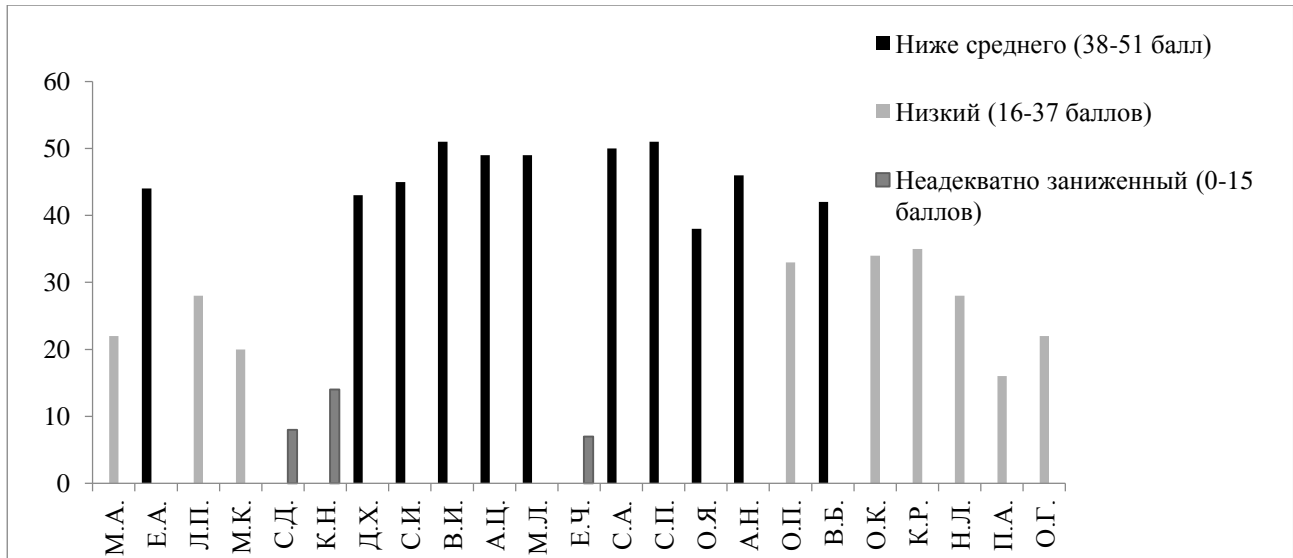


Рисунок 2. – Уровни сниженной самооценки в группе респондентов с низкой самооценкой (методика Дембо-Рубинштейн)

Результаты «сырых» данных, полученных по методике исследования субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона в группе

старшеклассников, наглядно представлены в рисунке 3.

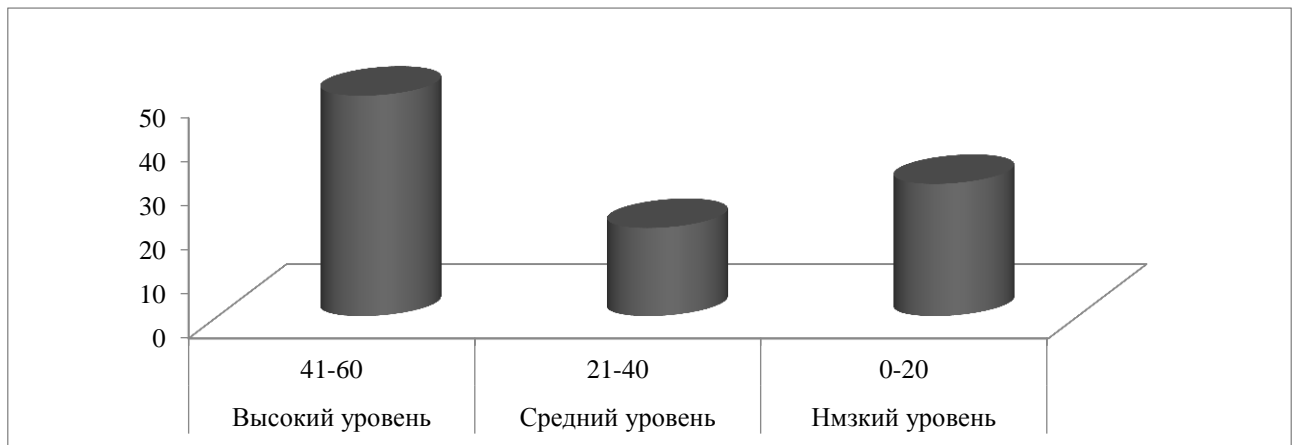


Рисунок 3. – Уровни субъективного ощущения одиночества у старшеклассников (методика Д. Рассела и М. Фергюсона)

Эмпирические данные позволяют проследить индивидуальные показатели уровня субъективного ощущения одиночества: 1) у 12 человек (30%) выявлен низкий уровень субъективного ощущения одиночества (по методике от 0 до 20 баллов – низкий уровень); 2) у 8 человек (20%) выявлен средний уровень субъективного ощущения одиночества (по методике от 20 до 40 баллов – средний уровень); 3) у 20 человек (50%) выявлена высокая степень субъективного ощущения одиночества (по

методике от 40 до 60 баллов – высокий уровень).

Рисунок 4 наглядно показывают результаты исследования уровня субъективного переживания одиночества в ранней юности (по методике Д. Рассела и М. Фергюсона [4]).

Крайне высокие баллы выявлены у 2 респондентов (5%) – 60 баллов. Крайне высокие баллы говорят о явном эмоциональном дискомфорте. У личности присутствует комплекс неполноценности, неудовлетворённости собой, своим статусом, достижениями, отсутствует

доверие к окружающим и надежды на будущее. Внутренний конфликт и эмоции, зачастую связаны с трудностями поиска расположения их первоначального источника, который является истинным. Одной из причин высоких баллов может быть преувеличенная ценность своего «Я» по внутренним критериям: богатства внутреннего мира, духовности и т.д.

У 18 респондентов выявлены высокие баллы (45%) – в диапазоне от 40 до 59. *Высокие баллы* (высокая степень переживания одиночества)

человека говорят о склонности всё усложнять; он поглощён мыслями о будущем, о последствиях своих действий и поступков. Личность озабочена своими возможными неудачами и несчастьями; часто тревожится о реальных и выдуманных препятствиях; старается держать свои чувства под контролем, редко выражая их. Для таких людей характерна пассивность, усталость, инертность, их ресурс сил значительно уменьшен; в межличностных отношениях скромны и застенчивы, нуждаются в доверии.

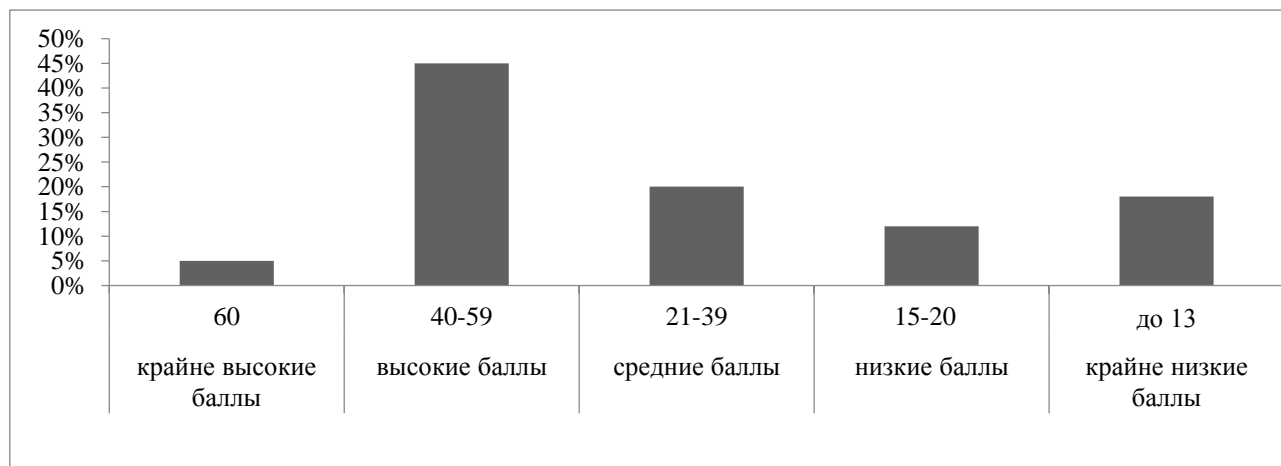


Рисунок 4. – Распределение респондентов в зависимости от уровня субъективного переживания одиночества (в %) (методика Д. Рассела и М. Фергюсона)

У 8 респондентов выявлены средние баллы (20%) – в диапазоне от 21 до 39. *Средние баллы* (умеренно выраженное одиночество) характерны для личности с относительно небольшим субъективным благополучием: круг серьёзных проблем сводится к минимуму, но нельзя сказать о том, что она находится в полноценном эмоциональном комфорте. Это связано с рефлексией на свои межличностные отношения и на себя. Присутствует стремление к сотрудничеству, дружелюбию с окружающими; невозможность реализации этого стремления приводит к возникновению чувства одиночества.

У 5 респондентов выявлены низкие баллы (12%) – в диапазоне от 15 до 20. *Низкие баллы* (низкий уровень переживания одиночества) характерны для личности с внутренней честностью и адекватной критичностью, уверенностью в себе, силой своего «Я». Такие люди являются экстравертами, им свойственен оптимизм, эмоциональная зрелость. В межличностных отношениях главную роль играют сближающие чувства, демонстрируется уверенность в себе и организаторские способности, связанные со стремлением сотрудничать, чувством ответственности и

дружелюбным отношением к другим. Личность оптимистична, активна, успешно выстраивает межличностные отношения и адекватно управляет своим поведением.

У 7 человек выявлены крайне низкие баллы (18%) – диапазон баллов от 9 до 14. *Крайне низкие баллы* характерны для гиперсоциальных людей с излишним проявлением сближающих чувств (например, любви, уважения, доверия и т.д.).

Соотнесение уровней самооценки и субъективного переживания одиночества по всей выборке респондентов дало следующие результаты, см. рисунок 5. Низкий уровень самооценки с высоким уровнем одиночества имеют 20 человек, что составляет 50% от общего числа респондентов, из них 3 респондента имеют неадекватно заниженную самооценку, что позволяет отнести их к «группе риска» (остро нуждаются в психологической помощи). Низкий уровень самооценки со средним уровнем одиночества характерен для 3-х человек (7,5%). Средний уровень самооценки со средним уровнем одиночества присущ 5 испытуемым (12,5%). Средний уровень самооценки с низким

уровнем одиночества имеют 5 человек (12,5%). Высокий уровень самооценки с

низким уровнем одиночества свойственен 7 респондентам (17,5%).

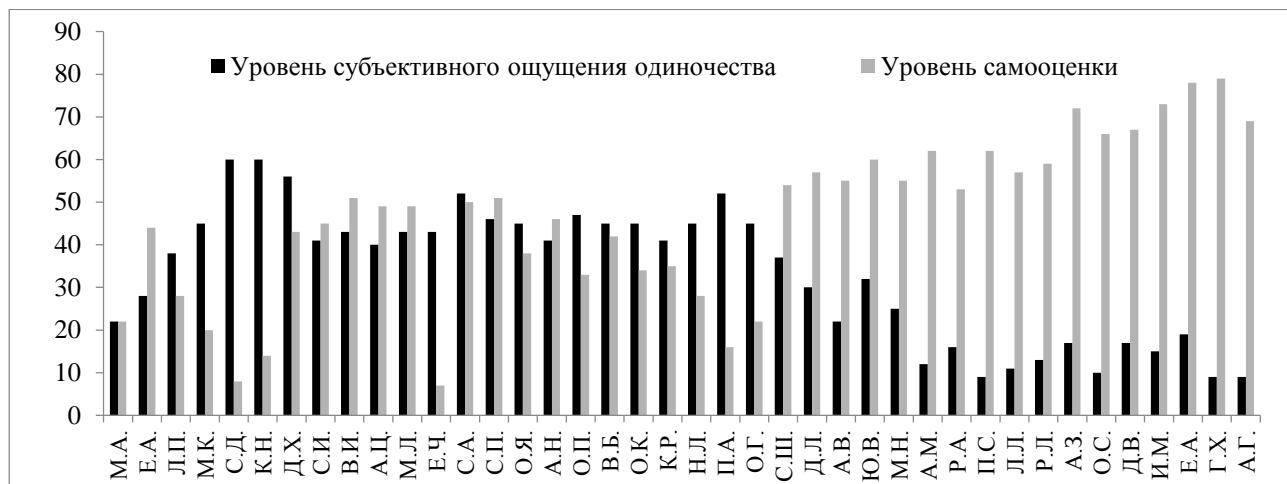


Рисунок 5. – Уровни самооценки и субъективного переживания одиночества по всей выборке испытуемых

Далее была произведена математическая обработка полученных данных. Для математического анализа был выбран коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена, предназначенный для «определения тесноты (силы) и направления корреляционной связи между двумя признаками или двумя (иерархиями) признаков». В ходе математического анализа оценивалась взаимосвязь по двум исследованным признакам (самооценка и чувство одиночества): чем ниже уровень самооценки у старшеклассника, тем выше степень чувства одиночества и наоборот, чем

выше уровень самооценки у старшеклассника, тем степень переживания одиночества ниже. Для выявления данной взаимосвязи проводился подсчёт коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена по определённому алгоритму [8, с.208]. Подсчёт коэффициента ранговой корреляции осуществлялся по результатам методики диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн и методики субъективного ощущения переживания одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона.

После подсчётов коэффициента ранговой корреляции получился следующий результат, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Результат корреляционного анализа по всей выборке испытуемых (коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена)

N (кол-во испытуемых)	Результат $r_{s эмп}$	Критические значения для $N \leq 40$	
		$r_{s кр.}$	
40	$r_s = -0.786^*$	$P \leq 0,05$	$P \leq 0,01$
		0,31 <sup>1</sup>	0,40 <sup>1</sup>

Примечание: \*связь достоверна при  $r_{s эмп} \geq r_{s кр. 0,05}$  и более достоверна при  $r_{s эмп} \geq r_{s кр. 0,01}$   
<sup>1</sup>критические значения выборочного коэффициента корреляции рангов (по В.Ю. Урбаху).

Корреляционный анализ показал наличие строго обратной связи (отрицательное значение  $r_{s эмп}$ ) на уровне значимости  $p \leq 0,01$  между показателями уровней самооценки и уровнями (степенями) субъективного переживания одиночества.

Таким образом, можно утверждать, что для данной выборки обучающихся справедливо предположение о взаимосвязи между уровнем

самооценки и показателями субъективного переживания одиночества: чем ниже уровень самооценки у старшеклассника, тем выше уровень (степень) переживания чувства одиночества; чем выше уровень самооценки у старшеклассника, тем степень переживания одиночества ниже. Гипотеза исследования получила своё подтверждение.

Заключение. В современной науке не

существует единого определения феномена одиночества, это связано, прежде всего, с дефицитом изученности данного чувства, его психологических механизмов. Тем не менее, большинство учёных рассматривают данный феномен как эмоциональный отклик на то, что наша потребность в непосредственном контакте с другими людьми не удовлетворена, а также связывают чувство одиночества с неблагоприятными эмоциональными переживаниями индивида, которые негативно и разрушительно влияют на него.

Юношеский возраст является сензитивным для развития личности и открытия внутреннего мира. Чувство одиночества остро переживается именно в данном возрасте. Психологи рассматривают множество причин для его возникновения: тип темперамента, отсутствие или недостаток межличностных отношений, экзистенциальный кризис и др. Значительное влияние на переживание данного чувства оказывает самооценка молодого человека. Низкая самооценка лишает человека возможности установления такого общения, при котором индивид чувствовал бы себя свободно и спокойно. Заниженная самооценка может быть триггером чувства одиночества. Самооценка и чувство одиночества имеют значительную взаимобратную связь.

Цель исследования заключалась в определении психологических особенностей переживания чувства одиночества в ранней юности. Как переменная, значительно влияющая

на переживание чувства одиночества, была взята самооценка. Результаты исследования показали на преобладание в выборке респондентов низкого уровня самооценки и высокой степени переживания чувства одиночества. Вероятно, это связано с тем, что молодые люди чувствуют неуверенность в себе, испытывают проблемы в построении межличностных отношений, самокритичны и чувствительны к критике окружающих. Для более основательного анализа влияния самооценки на чувство одиночества был проведён корреляционный анализ, подсчёт проводился по коэффициенту ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена. Анализ показал наличие строго обратной связи (отрицательное значение  $r_{s, \text{эм}}$ ) на уровне значимости  $p \leq 0,01$  между показателями уровней самооценки и уровнями (степенями) субъективного переживания одиночества. Таким образом, стало возможным утверждение о влиянии самооценки на переживание чувства одиночества: чем ниже уровень самооценки у старшеклассника, тем выше уровень (степень) переживания чувства одиночества; высокий уровень самооценки снижает уровень (степень) переживания чувства одиночества.

Чтобы помочь юношеству снизить остроту переживания чувства одиночества, способствовать повышению их самооценки, важно создавать для них комфортную, психологически безопасную образовательную, домашнюю и социальную среду.

#### Литература:

1. Гасанова П.Г., Омарова М.К. Психология одиночества: учеб.-метод. пособие / П.Г. Гасанова, М.К. Омарова. - Киев: ООО «Финансовая Рада Украины». - Киев. - 2017. - 76 с.
2. Губина Т.М., Корж Е.М. Взаимосвязь переживания чувства одиночества и самооценки в юношеском возрасте [Электронный ресурс] / Т.М. Губина, Е.М. Корж // Актуальные направления социально-психологических исследований личности в онтогенезе. - М.: Московский государственный областной университет, 2019. - С. 38-42. - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41347492&>
3. Измерение самооценки по методике Дембо-Рубинштейн [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://shabanovatl.files.wordpress.com/2013/08/d0bcd0b5d182d0bed0b4d0b8d0bad0b0-d0b8d0b7d0bcd0b5d180d0b5d0bdd0b8d0b5-d181d0b0d0bcd0bed0bed186d0b5d0bdd0bad0b8-d0bfd0be-d0bcd0b5d182.pdf>
4. Интерпретация шкалы субъективного переживания одиночества [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [https://studopedia.ru/8\\_197855\\_inter](https://studopedia.ru/8_197855_interpretatsiya-shkali-subyektivnogo-perezhivaniya-odinochestva.html)

- pretatsiya-shkali-sub-ektivnogo-perezhivaniya-odinochestva.html
5. Корчагина С.Г. Психология одиночества [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [https://vk.com/doc142844051\\_593928101?hash=be44c9f303b7910898&dl=dc22babbcf5439ea56](https://vk.com/doc142844051_593928101?hash=be44c9f303b7910898&dl=dc22babbcf5439ea56)
6. Рогова Е.Е. Одиночество в условиях современного общества: автореф. дис. ... д-ра философ. наук / Е.Е. Рогова. - Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2012. - 49 с.
7. Свендсен Л. Философия одиночества / Л. Свендсен; пер. с норв. Е. Воробьева. - М.: Прогресс-Традиция, 2017. - 272 с.
8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. - СПб.: ООО Речь, 2002. - 350 с.
9. Тест на одиночество. Методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://psycabi.net/testy/607-test-na-odinochestvo-metodika-sub-ektivnogo-oshchushcheniya-odinochestva-d-rassela-i-m-fergyusona>

10. Фаррахов А.Ф. Одиночество как социокультурный феномен: концептуализация и практическое проявление в современном обществе:

автореф. дис. ... канд. философ. наук / А.Ф. Фаррахов. - Краснодар: Издательство ИжГТУ, 2014. - 42 с.

### References:

1. Hasanova P.G., Omarova M.K. Psychology of loneliness: study guide. allowance / P.G. Hasanova, M.K. Omarov. - Kiev: LLC Financial Rada of Ukraine. - Kiev. - 2017. - 76 p.

2. Gubina T.M., Korzh E.M. The relationship between feelings of loneliness and self-esteem in youth [Electronic resource] / T.M. Gubina, E.M. Korzh // Actual directions of social and psychological research of personality in ontogenesis. - M.: Moscow State Regional University, 2019. -- S. 38-42. - Access mode: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41347492&>

3. Measurement of self-esteem by the method of Dembo-Rubinstein [Electronic resource]. - Access mode: <https://shabanovatl.files.wordpress.com/2013/08/d0bcd0b5d182d0bed0b4d0b8d0bad0b0-d0b8d0b7d0bcd0b5d180d0b5d0bdd0bd0bed0bed0bed0bd0bed0bed0bd0bd0bd0bd0bd0bd0b5-d181d6d0b0b5-d181d6d0b0>

4. Interpretation of the scale of subjective experience of loneliness [Electronic resource]. - Access mode: [https://studopedia.ru/8\\_197855\\_interpretatsiya-shkali-subektivnogo-perezhivaniya-odinochestva.html](https://studopedia.ru/8_197855_interpretatsiya-shkali-subektivnogo-perezhivaniya-odinochestva.html)

5. Korchagina S.G. Psychology of loneliness [Electronic resource]. - Access mode:

[https://vk.com/doc142844051\\_593928101?hash=be44c9f303b7910898&dl=dc22babbcf5439ea56](https://vk.com/doc142844051_593928101?hash=be44c9f303b7910898&dl=dc22babbcf5439ea56)

6. Rogova E.E. Loneliness in the conditions of modern society: author. dis. ... Dr. Philosopher. sciences / E.E. Rogov. - Krasnodar: Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2012. - 49 p.

7. Svendsen L. Philosophy of loneliness / L. Svendsen; per. from norv. E. Vorobyova. - M.: Progress-Tradition, 2017. - 272 p.

8. Sidorenko E.V. Methods of mathematical processing in psychology / E.V. Sidorenko. - SPb.: OOO Rech, 2002. - 350 p.

9. Test for loneliness. Methodology of subjective feeling of loneliness D. Russell and M. Ferguson [Electronic resource]. - Access mode: <https://psycabi.net/testy/607-test-na-odinochestvo-metodika-sub-ektivnogo-oshchushcheniya-odinochestva-d-rassela-i-m-fergyusona>

10. Farrakhov A.F. Loneliness as a sociocultural phenomenon: conceptualization and practical manifestation in modern society: author. dis. ... cand. philosopher. Sciences / A.F. Farrakhov. - Krasnodar: ISTU Publishing House, 2014. - 42 p.

19.00.07 – Педагогическая психология

### Сведения об авторах:

**Синкевич Ирина Алексеевна** (г. Мурманск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Психолого-педагогического института Мурманского арктического государственного университета (МАГУ), e-mail: [i.sinkevich@mail.ru](mailto:i.sinkevich@mail.ru)

**Тучкова Тамара Васильевна** (г. Мурманск, Россия), кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Психолого-педагогического института Мурманского арктического государственного университета (МАГУ), e-mail: [ttuchkova@yandex.ru](mailto:ttuchkova@yandex.ru)



УДК 159.9

**Исследование взаимосвязи показателей жизнеспособности и свойств характера у студентов педагогического университета (гендерный аспект)**

**Study of the relationship between indicators of vitality and character traits among students of a pedagogical university (gender aspect)**

**Волгуснова Е.А.,** *Шадринский государственный педагогический университет, katerina.volgusnova@yandex.ru*

**Volgusnova E.,** *Shadrinsk State Pedagogical University, katerina.volgusnova@yandex.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.033

**Ключевые слова:** показатели жизнеспособности, свойства характера, половые особенности взаимосвязи, студенты.

**Keywords:** indicators of vitality, character traits, sex characteristics of the relationship, students.

**Аннотация.** В статье освещается исследование взаимосвязи между показателями жизнеспособности и свойствами характера у студентов первого курса педагогического университета. Современные требования к профессиональным качествам личности педагога определяют необходимость рассмотрения личностных коррелятов жизнеспособности будущих учителей. Автором раскрывается сущность жизнеспособности, и ее взаимосвязи с регулятивными, коммуникативными, интеллектуальными и эмоциональными компонентами характера студентов разного пола. Раскрыты личностные корреляторы жизнеспособности у первокурсниц: эмоциональная стабильность, высокая нормативность поведения, а у юношей – общительность, умеренная подозрительность, эмоциональная стабильность, высокий самоконтроль. Жизнеспособность девушек снижают такие свойства характера как напряженность, беспокойство, высокая тревожность, конформность, а у юношей – напряженность и высокая тревожность. Полученные результаты личностных коррелятов жизнеспособности могут быть применены в психолого-педагогическом сопровождении процесса профессионального обучения студентов. Статья предназначена для студентов психолого-педагогических специальностей.

**Abstract.** The article discusses the study of the relationship between indicators of vitality and character traits in first-year students of the Pedagogical University. Modern requirements for the professional qualities of a teacher's personality predetermine the need to consider the personal correlates of the viability of future teachers. The author reveals the essence of vitality, and its relationship with the regulatory, communicative, intellectual and emotional components of the character of students of different genders. The personal correlates of vitality were revealed in freshmen, emotional stability, high normality of behavior, and in young men - sociability, moderate suspicion, emotional stability, high self-control. The vitality of girls is reduced by such character traits as tension, anxiety, high anxiety, conformity, and in boys - tension and high anxiety. The obtained results of personality correlates of vitality can be applied in psychological and pedagogical support of the process of vocational training of students. The article is intended for students of psychological and pedagogical specialties.

**Введение.** В последнее десятилетие значительно возрос интерес к проблеме жизнеспособности личности подрастающего поколения [5-8;10] в связи потребностью социума в устойчивой, культурно и духовно зрелой личности для конструктивного взаимодействия с общества в целом, и в частности в способности справляться с кризисами на высоком профессиональном уровне. В декларации

ЮНЕСКО «Образование XXI века» указывается, что «...ведущая ценность новой культуры – ценность устойчивого стабильного развития человека и общества, а основополагающая цель образования – формирование жизнеспособной личности...» [2]. Современное образование приходит к пониманию важности переосмысления целей воспитания: «Идея формирования жизнеспособного поколения

должна быть выдвинута на уровень национального приоритета в общегосударственной, социальной, семейной, молодежной политике» [3]. Таким образом, для развития способности справляться с жизненными трудностями крайне необходимо становление таких аспектов личности как самомотивации, самоорганизации, самоуважения, социальной компетенции, активности и устойчивых установок, которые обеспечивают повышение качества жизни и деятельности будущих педагогов.

Жизнеспособность «...как структурно-уровневая совокупность индивидуальных характеристик и внешних регулирующих условий, к которым относят семейные и социальные условия (воспитание, образование и т.д.)...» [5;7]. Жизнеспособность человека «...это целостность и системность, обеспечиваемая гармоничным сосуществованием в неразрывном единстве всех уровней его функционирования (индивидуального, субъектного, личностного), реализуемых функциональными, операционными и мотивационными механизмами психики» [10], что отражает потребности современного образования в зрелой психически здоровой личности. Жизнеспособность студента – будущего педагога как «...совокупность способностей к управлению своими личностными, профессиональными и социальными ресурсами для успешной адаптации, самореализации и саморазвития, а также преодоления трудных ситуаций во всех сферах профессиональной и личной жизни...» [1;11].

Однако, несмотря на важность изучения жизнеспособности подрастающего поколения, очень мало внимание уделяется данному аспекту у студентов педагогических специальностей на начальном этапе их подготовки в ВУЗах [1;4;11;12]. Это упущение в психологических исследованиях затрудняет видение целостного процесса становления способности будущих педагогов адаптироваться к постоянным инновационным изменениям в образовании, выдерживать многочисленные психические, социальные и культурные кризисы без срывов и ущерба для их личности.

Малочисленные исследования жизнеспособности у студентов отражают такие аспекты как взаимосвязь между показателями жизнеспособности (активность, эмоциональный контроль, позитивные установки, самоуважение) и конструктивным разрешением трудных жизненных ситуаций [11]; показателями автономии личности [12], показателями

субъективности личности [4], показателями нервно-психической устойчивости [1] и др.

Однако, несмотря на наличие разнообразных аспектов изучения жизнеспособности личности будущего педагога, еще остаются мало исследованные особенности личности студентов, которые являются стержнем формирования высокого уровня жизнеспособности человека и их взаимосвязи с вышеуказанным явлением. При этом важность изучаемой проблематики обусловлена противоречием между осознанием большого потенциала в развитии жизнеспособности студентов педагогического вуза и слабой проработкой личностных коррелятов (факторов) ее становления.

Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи показателей жизнеспособности и свойств характера у студентов первого курса.

Мы выдвинули гипотезы о том, что у студентов первого курса имеется корреляция между показателями жизнеспособности и свойствами характера, обусловленная половым диморфизмом.

*Материалы и методики исследования.* Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотез были использованы стандартизированные *методики*: методика «Жизнеспособность личности» (А.А. Нестерова) [8]; 16-факторный личностный опросник (Р. Кеттелл) [9].

Показатели жизнеспособности будущих педагогов были распределены по компонентам: когнитивный, эмоциональный, регулятивный и поведенческий. Когнитивный компонент отражает позитивные установки и самоуважение, т.е. готовность студента рассматривать трудности с положительной перспективой на будущее и уметь признавать свои достижения. Эмоциональный компонент представляет у студентов способность контролировать, оценивать и адекватно выражать собственные эмоции. Регулятивный компонент проявляется у студентов в способности к самомотивации и самоорганизации, т.е. стремление стимулировать себя для достижения целей и организовать ее достижение. Поведенческий компонент представлен у студентов активностью, адаптивными стилями поведения в трудных жизненных ситуациях и компетентностью в установление социальных контактов.

Свойства характера рассматривали по компонентам: *коммуникативные* (общительность / замкнутость, доминантность / подчиненность, смелость / робость, подозрительность / доверчивость, неконформизм / конформизм); *интеллектуальные* (интеллект, радикализм /



консерватизм мечтательность / практичность, дипломатичность / прямолинейность,); *эмоциональные* (экспрессивность / сдержанность, чувствительность / жестокость, тревожность / спокойствие, эмоциональная стабильность / нестабильность, напряженность / расслабленность); *регуляторные* (низкая / высокая нормативность поведения, низкий / высокий самоконтроль); *вторичные факторы свойств личности* (низкая / высокая тревожность, интроверсия / экстраверсия, чувствительность / уравновешенность, конформность / независимость).

Статистическая обработка полученных данных проводилась методами критических значений (t-критерия Стьюдента), корреляционным анализом (критерий Пирсона).

В исследовании, которое осуществлялось с апреля по июнь 2021 года, участвовали 138 студентов первого курса (возраст 18 – 19 лет, 69 – юношей и 69 девушек) из ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринска, Курганской области.

*Результаты исследования.* Обратимся к сравнительному анализу *показателей жизнеспособности* у девушек и юношей первого курса, выявленных с помощью методики жизнеспособности А.А. Нестеровой [8]. Данные исследования позволили обнаружить, что у респондентов превалирует средний уровень показателей жизнеспособности, что предполагает благоприятные условия их стабильного развития. Экспериментальные данные жизнеспособности студентов в работе Е.А. Шерешковой указывают на границы средних значений тех же показателей студентов заочников [11].

Статистические различия обнаружены у юношей в более высоких показателях эмоционального контроля ( $t_{Эмп} = 3,2$ ,  $p \leq 0,01$ ), чем у девушек. Возможно, это обусловлено полоролевой моделью воспитания в семье и в обществе, т.к. от мальчиков ждут большей эмоциональной сдержанности и табуируют выражение эмоций. По шкалам «Самомотивация», «Активность», «Самоуважение», «Позитивные установки», «Социальная компетентность», «Адаптивные стили поведения», «Самоорганизация» не выявили статистически значимых различий, что позволяет полагать, указанные показатели жизнеспособности у студентов первого курса очного отделения не детерминируются половым диморфизмом.

По 16-факторному личностному опроснику Кеттелла превалируют средние показатели по всем *свойствам характера*, что свидетельствует

о балансе между двумя противоположными факторами личности. Статистические различия были представлены между показателями смелости ( $t_{Эмп} = 2,8$ ;  $p \leq 0,01$ ), эмоциональной стабильности ( $t_{Эмп} = 4,1$ ;  $p \leq 0,01$ ), низкой тревожности ( $t_{Эмп} = 4$ ;  $p \leq 0,01$ ) и уверенности в себе ( $t_{Эмп} = 4,4$ ;  $p \leq 0,01$ ) у юношей, а у девушек – робости, эмоциональной нестабильности, высокой тревожности и неуверенности в себе. Это можно объяснить особенностями воспитательных установок в семье, так у мальчиков не одобряется проявление слабости и несдержанности, одновременно у девочек принимается выражение слабости и высокой эмоциональности. Кроме того, данные результаты могут быть объяснены особенностями психофизиологии мужчин и женщин, т.е. особенностями гормональных факторов. По остальным факторам не обнаружили статистически значимых различий, что позволяет полагать, изучаемые свойства характера у студентов первого курса очного отделения не обусловлены половыми особенностями.

Связи показателей жизнеспособности и свойств характера студентов также имеют половую специфику, представленные в таблице 1.

Корреляционный анализ показал наличие как положительных, так и отрицательных связей показателей жизнеспособности и свойств характера у девушек и юношей первого курса. У *студенток самомотивация* образует высокую связь с эмоциональной стабильностью и умеренной нормативностью поведения, т.е. чем лучше регулируются эмоциональные процессы и сформированы моральные ценности, тем выше самомотивация. У девушек самомотивация имеет среднюю положительную связь с общительностью, смелостью, внешним конформизмом, оптимальным самоконтролем, амбиверсией, т.е., чем умеренно выражены указанные свойства характера, тем чаще проявляется самомотивация. Это может быть обусловлено тем, что у них чаще наблюдаются потребность обмениваться мыслями и чувствами, быть гибкими и уступчивыми, умеренно рисковать, что повышает собственную мотивацию. Имеет место умеренная отрицательная связь самомотивации девушек с подозрительностью, мечтательностью, тревожностью, напряженностью и конформностью, а также высокая негативная связь с высокой тревожностью. Это можно объяснить тем, что девушки имеющие склонность витать в облаках, не доверяющие окружающим и боящиеся любых изменений в своей жизни, а

также легко идущие на поводу у социума имеют низкие показатели самомотивации.

подозрительностью, т.е. чем менее они доверчивы, тем выше самомотивация.

У юношей самомотивация образует высокую позитивную связь с умеренной

Таблица 1. – Значимые корреляционные связи между показателями жизнеспособности и свойствами характера у студентов по половому диморфизму

Свойства характера	Показатели жизнеспособности							
	самомотивация	активность	эмоц. контроль	позитивные установки	самоуважение	социальная компетентнос.	самоорганиз.	адаптивные стили
<b>Коммуникативные</b>								
Общительность	.288*	.364* <b>.419*</b>	.458* <b>.264*</b>	.304*		.425* <b>.581**</b>	.272*	<b>.269*</b>
Доминантность		.270*	.281*					
Смелость	.361*	.405*			.482* <b>.273*</b>	.463* <b>.269*</b>	.360*	
Подозрительность	-.381* <b>.515**</b>	-.301*	<b>-.284*</b>	-.460*	-.370*	-.360*		
Нонконформизм	.495*	-.462*		-.357*	-.485* <b>.285*</b>	-.488*	-.470*	-.364*
<b>Интеллектуальные</b>								
Интеллект	<b>-.410*</b>					<b>-.376*</b>		
Мечтательность	-.263* <b>-.446*</b>	-.388*		-.250*	-.335*	-.323*	-.285* <b>-.438*</b>	-.416*
Дипломатичность				<b>-.342*</b>			.256*	<b>.344*</b>
Радикализм				<b>-.362*</b>				<b>.416*</b>
<b>Эмоциональные</b>								
Эмоциональная стабильность	.580**	.625** <b>.592**</b>	.544** <b>.571**</b>	.558** <b>.356*</b>	.540** <b>.314*</b>	.551**	.486*	.472*
Экспрессивность		<b>.316*</b>					<b>.293*</b>	<b>.381*</b>
Тревожность	-.345*	-.392* <b>-.453*</b>	-.500** <b>-.426*</b>	-.271* <b>-.266*</b>	-.374* <b>-.261*</b>	-.345*	-.307* <b>-.268*</b>	-.267*
Напряженность	-.250* <b>.294*</b>	-.298* <b>-.547**</b>	-.633** <b>-.554**</b>	-.288* <b>-.308*</b>	<b>.277*</b>			
<b>Регуляторные</b>								
Высокая нормативность поведения	.508**	.383*		.492*	.412* <b>.323*</b>		.468* <b>.322*</b>	.444*
Высокий самоконтроль	.264* <b>-.302*</b>	<b>.277*</b>	<b>.585**</b>	.263*	.259*	<b>.314*</b>	.316*	.253* <b>.362*</b>
<b>Вторичные факторы свойств личности</b>								
Высокая тревожность	-.554** <b>.360*</b>	-.577** <b>-.541**</b>	-.538** <b>-.633**</b>	-.490*	-.424*	-.473*	-.310*	-.433*
Экстраверсия	.387*	.456* <b>.405*</b>	.293*	.300*	.386*	.497* <b>.346*</b>	.318*	<b>.351*</b>
Чувствительность	<b>.464*</b>					<b>-.334*</b>		
Конформность	-.425*	-.487* <b>-.253*</b>	-.318*	-.438* <b>-.273*</b>	-.467*	-.479* <b>-.324*</b>	-.508**	-.415*

Примечание: \*\* -  $p \leq 0,01$ , \* -  $p \leq 0,05$ ; девушки/юноши

У первокурсников самомотивация образует среднюю положительную связь с умеренной

напряженностью, тревожностью и уравновешенностью, т.е., чем оптимально

проявляются данные свойства характера, тем чаще проявляется стимуляция к деятельности. Это может быть обусловлено тем, что у них чаще проявляется сосредоточенность на поставленных целях и устойчивость интересов, что поддерживает собственную мотивацию. У юношей наблюдается умеренная отрицательная связь самомотивации с интеллектом, мечтательностью и низким самоконтролем, т.е. чем ниже развиты мыслительные процессы, оторванность от реальности, бесконтрольность, тем ниже стимуляция себя.

У девушек и юношей была обнаружена сильная положительная связь показателя *активности* с эмоциональной стабильностью, что опосредовано умением регулировать собственные эмоции, следовательно, проявлять активность. Умеренная связь была выявлена у девушек между показателем активности и общительностью, доминантностью, смелостью, нормативностью поведения и экстраверсией, т.е. этот показатель жизнеспособности тесно переплетается с умением и желанием коммуницировать, способностью занимать господствующую позицию в социуме сверстников. Имеет место сильная отрицательная связь активности с высокой тревожностью, т.е. девушки боятся проявлять себя на занятиях и в общении с однокурсниками, т.к. не знают, как реагировать на неопределенность ситуации. У респонденток была отрицательная умеренная связь между показателями активности и подозрительность, конформизмом, мечтательностью, тревожностью и напряженностью, т.е. чем более не безопасно чувствуют себя девушки в социуме, тем ниже их активность, тем больше они уходят от контактов, открытости выражения своих мыслей и чувствуют недоверие по отношению к другим студентам.

У юношей также имеется умеренная положительная связь между показателями *активности* и общительностью, экспрессивностью, самоконтролем, экстраверсией, т.е. чем более активен студент, тем выражена его потребность выстраивать контакты, выражать свои эмоции, а также эффективно их контролировать. Имеет место высокая отрицательная корреляция между показателями активности и расслабленности, высокой тревожностью, т.е. чем выше у респондентов уровень тревоги, тем ниже их проявление активности. У юношей имелась умеренная отрицательная связь между показателями активности и тревожностью, конформностью, т.е. низкая активность пересекается с чертами тревожного и легко соглашавшегося с мнениями

других, уступающего и внушаемого молодого человека.

У *студенток* была выявлена высокая положительная связь между показателями *эмоционального контроля* и эмоциональной стабильностью, т.е. чем устойчивее проявляются эмоциональные процессы, тем выше контроль над эмоциями. У девушек обнаружена средняя положительная связь между показателями эмоционального контроля и общительностью, экстраверсией, доминантностью, т.е. чем более ... и открыта к контактам студентка, тем выше эмоциональный контроль. Также у них проявилась сильная отрицательная связь между показателями эмоционального контроля и напряженностью, тревожностью, т.е. чем выше внутренняя напряженность и высока тревожность, тем более низкий эмоциональный контроль у девушек. Умеренная отрицательная связь зафиксировали у студенток между показателями эмоционального контроля и конформностью, т.е. чем выше внушаемость и склонность отказываться от своего мнения, ради принятия в референтную группу, тем ниже контроль над эмоциями.

У *студентов* имелись высокие положительные связи между показателями *эмоционального контроля* и эмоциональной стабильностью, высоким самоконтролем, т.е. чем выше уровень нервно-психической устойчивости и владения своим поведением, тем выше собственно контроль над эмоциями. Умеренная положительная связь наблюдалась между показателями эмоциональной стабильности и общительностью, т.е. чем более коммуникабелен юноше, тем выше его стремление сохранять эмоциональную устойчивость. Сильная отрицательная корреляция представляется между показателями эмоционального контроля и напряженностью, высокой тревожностью, т.е. юноши, проявляющие постоянные беспокойство о неизвестном, вытесняющие агрессию и раздражительность испытывают трудности в регуляции эмоциональных состояний, что приводит к неожиданным эмоциональным всплескам. Средняя отрицательная связь выявилась между показателями эмоционального контроля и подозрительностью, т.е. юноши, не доверяющие окружающим, чаще не контролируют собственные эмоции.

У *девушек и юношей* была зафиксирована высокая положительная корреляция между показателями *позитивных установок* и эмоциональной стабильностью, т.е. гармония эмоциональных переживаний повышает позитивный настрой на деятельность. Средняя

положительная связь наличествует у девушек между показателями позитивных установок и общительностью, нормативным поведением, самоконтролем и экстраверсией, т.е. чем выше их позитивные установки, тем выше потребность в межличностных контактах и умение себя вести в обществе. Имеются у студенток умеренные отрицательные связи между показателями позитивных установок и подозрительностью, конформизмом, практичностью, тревожностью, расслабленностью, т.е. чем выше данные факторы личности, тем ниже позитивные настрой на деятельность.

У юношей также имеются умеренные отрицательные связи между показателями позитивных установок и прямолинейностью, консерватизмом, тревожностью, расслабленность и конформизмом, т.е. чем ниже позитивные установки мужчин, тем выше их тревога, готовность соглашаться с мнением других, не тактичность, «простоватость», боязнь всего нового и страх изменений, апатичность, доходящая до безразличия к жизни.

У студенток отмечается высокая позитивная корреляция между показателями *самоуважения* и эмоциональной стабильностью, что возможно обусловлено зрелостью и устойчивостью отношений к себе и делу. Средняя позитивная связь наблюдается у них между показателями самоуважения и смелостью, высокой моральностью поведения, самоконтролем, экстраверсией, т.е. чем выше самоуважение, тем выше контроль над поведением, открытость контактам, решительность и неординарность действий. Умеренная отрицательная связь обнаруживается между показателями самоуважения и подозрительностью, конформизмом, мечтательностью и тревожностью, т.е. чем ниже самоуважение, тем выше внушаемость, бесхребетность, витание в облаках, опасения неизвестного и не предсказуемого.

У юношей также наличествует умеренная положительная связь между показателями самоуважения и смелостью, неконформизмом, эмоциональной стабильностью, напряженностью и высокой нормативностью поведения, т.е. чем выше решительность в достижении целей, собранность, самостоятельность, владение своими переживаниями, отточенность адекватности действий ситуации, тем выше уважение себя.

Умеренная отрицательная связь проявилась у них между показателями самоуважения и тревожностью, т.е. чем выше беспокойство,

мнительность и пессимистичность, тем ниже уважение к себе.

У студенток выявляется высокая положительная корреляция между показателями социальной компетентности и эмоциональной стабильностью, т.е. чем лучше они владеют своими чувствами, тем выше их способность к общению. Средняя положительная связь была у них между показателями социальной компетентности и общительностью, смелостью и экстраверсией, т.е. чем выше навык коммуникации, тем выше их потребность в получении и передаче информации, предприимчивость при выборе тем и стратегий коммуникации, открытость новым контактам. Отрицательная корреляция представлена между социальной компетентностью девушек и подозрительностью, конформизмом, мечтательностью, тревожностью, т.е. низкие навыки общения обусловлены легкой внушаемостью, беспокойством, депрессивностью, мнительностью и оторванностью от реального мира.

У студентов обнаруживается высокая положительная связь между *социальной компетентностью* и общительностью, т.е. возможно именно готовность работать в команде, легкость налаживания контактов способствует развитию навыка коммуникации. Умеренная положительная связь была у них между социальной компетентностью и смелостью, самоконтролем и экстраверсией, т.е. чем выше предприимчивость, решительность, легкость и желание идти на контакт, владение и регуляция эмоциональной сферы, тем выше их навык общения. Умеренная отрицательная связь была отмечена у мужчин между показателями социальной компетентности и низким интеллектом, чувствительностью и комфортностью, т.е. чем ниже мыслительные процессы, внушаемость и необдуманность принятых решений, беззаботность в отношении их последствий.

У первокурсниц наличествует умеренная положительная связь между показателями *самоорганизации* и общительности, смелости, дипломатичности, эмоциональной стабильности, высокой нормативности поведения, самоконтроля и экстраверсией, т.е. чем выше способность организовывать свою деятельность, планировать ее, тем выше показатели указанных свойств характера. Сильная отрицательная связь наблюдается у них между показателями самоорганизации студенток и конформностью, т.е. чем больше они нуждаются в одобрении группы, в поддержке их силы из вне, тем слабее

они организуют себя. Средняя отрицательная корреляция отмечается между показателями самоорганизации девушек и конформизмом, мечтательностью, тревожностью, низким самоконтролем, т.е. чем выражение показатели, тем ниже их самоорганизация.

У юношей наблюдается умеренная положительная корреляция между показателями самоорганизации и высокой нормативностью поведения, экспрессивностью, т.е. чем выше готовность соблюдать общественные нормы и открытость в выражение эмоций и общение, тем выше проявление организации своей деятельности и поведения. Средняя отрицательная связь зафиксирована между показателями самоорганизации студентов и мечтательностью, тревожностью, т.е. чем выше беспокойство и мнительность, оторванность от реальности, тем ниже самоорганизация.

У девушек обнаруживается умеренная положительная связь между показателями *адаптивных стилей* и эмоциональной стабильностью, высокой нормативностью поведения, высоким самоконтролем, т.е. чем выше устойчивость эмоциональной сферы, высокая моральность поведения и самоконтроль над поведением, тем выше стили адаптации в жизнедеятельности. Средняя отрицательная связь встречается между показателями адаптивных стилей студенток и конформизмом, мечтательностью, высокой тревожностью, беспокойством и конформностью, т.е. чем более внушаемы, обеспокоены и живут в мире фантазий, тем более низкие вариации адаптивных стилей выбирают первокурсницы.

У первокурсников имеют место умеренная положительная корреляция между показателями адаптивных стилей и общительностью, дипломатичностью, консерватизмом, высоким самоконтролем, экспрессивностью и экстраверсией. Таким образом, чем выше их способность к приспособлению, тем более они стремятся к контактам с людьми, проявляют гибкость и такт при выстраивании отношений, стремятся поддерживать порядок в деятельности, владеют собственными эмоциями и свободно презентуют себя в социуме. Указанные свойства характера способствуют эффективному регулированию личностной и учебно-профессиональной сфер с опорой на ресурсы личности.

Таким образом, у первокурсниц в большей мере были представлены корреляционные связи показателей жизнеспособности со свойствами

характера, в меньшей мере они встречаются у их однокурсников. Возможно, большое количество личностных коррелятов обуславливается тем, что девушки более жизнеспособны, чем юноши [11]. Следовательно, у них больше свойств характера связано с уровнем их способности к преодолению личностных и профессиональных кризисов.

*Заключение.* Представленные в данном исследовании результаты позволяют сформулировать следующие выводы.

У студентов первого курса преобладает средний уровень развития жизнеспособности при средних показателях свойств характера. У юношей преобладают показатель жизнеспособности эмоциональный контроль и показатели свойств характера (эмоциональная стабильность, смелость, спокойствие и уверенность в себе) над показателями девушек.

Полученные данные свидетельствуют о сильной положительной корреляции между показателями жизнеспособности у юношей с коммуникативными свойствами характера (подозрительность, общительность); с эмоциональными свойствами характера (эмоциональная стабильность); с регуляторными свойствами характера (высокий самоконтроль); у девушек с эмоциональными свойствами характера (эмоциональная стабильность); с регуляторными свойствами характера (высокая нормативность поведения).

Сильная отрицательная корреляция наличествует между показателями жизнеспособности и у юношей с эмоциональными свойствами характера (напряженность); с вторичными факторами свойств личности (высокая тревожность); у девушек с эмоциональными свойствами (тревожность, напряженность); с вторичными факторами свойств личности (высокая тревожность, конформность).

В перспективе нами планируется изучение свойств характера и жизнеспособности студентов педагогического вуза и педагогов общеобразовательных учреждений как фактора успешной адаптации и преодоления личностных и профессиональных кризисов. Дальнейшей разработки и реализации психолого-педагогического сопровождения студентов и педагогов в процессе их деятельности, и организации тренингов по формированию их жизнеспособности с опорой на значимые личностные корреляторы (общительность, эмоциональная стабильность, самоконтроль, моральность поведения).

*Литература:*

1. Волгуснова Е.А., Шерешкова Е.А. Взаимосвязь нервно-психической устойчивости и жизнеспособности студентов – будущих педагогов / Е.А. Волгуснова, Е.А. Шерешкова // Человек и образование. – 2020. – № 2. – С. 148-155.
2. Галажинский Э.В., Рылская Е.А. Системно-динамический подход к исследованию жизнеспособности человека / Э.В. Галажинский, Е.А. Рылская // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 338. – С. 169-173.
3. Гурьянова М.П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума / М.П. Гурьянова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 13–18.
4. Коновалова О.В., Шерешкова Е.А. Взаимосвязь жизнеспособности и уровня субъектности у будущих педагогов / О.В. Коновалова, Е.А. Шерешкова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. – № 2. – С. 97-103.
5. Лактионова А.И. Структурно-уровневый анализ феномена жизнеспособности человека / А.И. Лактионова // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2. – № 4. – С. 106-133.
6. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма / А.В. Махнач. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – 459 с.
7. Махнач А.В., Лактионова А.И. Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их

- жизнеспособности и социальной адаптации / А.В. Махнач, А.И. Лактионова // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 5. – С. 69–84.
8. Нестерова А.А. Разработка и валидизация методики «Жизнеспособность личности» / А.А. Нестерова // Психологический журнал. – 2017. – № 4. – Т. 38. – С. 93-108.
9. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – М.: Бахрах-М Самара, 2015. – 672 с.
10. Рылская Е.А. Жизнеспособность как потенциал целостности человека и его бытия: интегративный подход / Е.А. Рылская // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – С. 75–85.
11. Шерешкова Е.А., Волгуснова Е.А., Спицына О.А. Роль жизнеспособности в преодолении трудных жизненных ситуаций у будущих педагогов физической культуры / Е.А. Шерешкова, Е.А. Волгуснова, О.А. Спицына // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 151-159.
12. Шерешкова Е.А., Ионина О.С. Особенности жизнеспособности студентов с разными уровнями автономности личности / Е.А. Шерешкова, О.С. Ионина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 3. – С. 83-90.

*References:*

1. Volgusnova E.A., Shereshkova E.A. The relationship of neuropsychic stability and vitality of students - future teachers / E.A. Volgusnova, E.A. Shereshkova // Man and Education. - 2020. - № 2. - S. 148-155.
2. Galazhinsky E.V., Rylskaya E.A. System-dynamic approach to the study of human viability / E.V. Galazhinsky, E.A. Rylskaya // Bulletin of the Tomsk State University. - 2010. - № 338. - S. 169-173.
3. Guryanova M.P. Education of a viable personality in a disharmonious society / M.P. Guryanova // Pedagogy. - 2004. - № 1. - P. 13–18.
4. Konovalova O.V., Shereshkova E.A. The relationship between the viability and the level of subjectivity in future teachers / O.V. Konovalova, E.A. Shereshkova // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. - 2021. - T. 27. - № 2. - S. 97-103.
5. Laktionova A.I. Structural-level analysis of the phenomenon of human vitality / A.I. Laktionova // Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labor psychology. - 2017. - T. 2. - № 4. - S. 106-133.
6. Makhnach A.V. Viability of a person and a family: a socio-psychological paradigm / A.V. Makhnach. - M.: Institute of Psychology RAS, 2016. - 459 p.
7. Makhnach A.V., Laktionova A.I. Personal and behavioral

- characteristics of adolescents as a factor of their vitality and social adaptation / A.V. Makhnach, A.I. Laktionova // Psychological journal. - 2013. - T. 34. - № 5. - P. 69–84.
8. Nesterova A.A. Development and validation of the methodology "Viability of personality" / A.A. Nesterova // Psychological journal. - 2017. - № 4. - T. 38. - S. 93-108.
9. Raigorodsky D.Ya. Practical psychodiagnostics. Techniques and tests / D.Ya. Raigorodsky. - M.: Bakhrahk-M Samara, 2015. - 672 p.
10. Rylskaya E.A. Vitality as the potential for the integrity of a person and his existence: an integrative approach / E.A. Rylskaya // Human vitality: individual, professional and social aspects / otv. ed. A.V. Makhnach, L.G. Wild. - M.: Institute of Psychology RAS, 2016. - S. 75–85.
11. Shereshkova E.A., Volgusnova E.A., Spitsyna O.A. The role of vitality in overcoming difficult life situations in future physical culture teachers / E.A. Shereshkova, E.A. Volgusnova, O.A. Spitsyna // Pedagogical education in Russia. - 2019. - № 6. - S. 151-159.
12. Shereshkova E.A., Ionina O.S. Features of the viability of students with different levels of personality autonomy. Shereshkova, O.S. Ionina // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. - 2019. - No. 3. - S. 83-90.

19.00.07 – Педагогическая психология

*Сведения об авторе:*

**Волгуснова Екатерина Андреевна** (г. Шадринск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: katerina.volgusnova@yandex.ru

УДК 159

## Взаимосвязь психологического здоровья и психологической культуры студентов вуза

### The relationship of psychological health and psychological culture of university students

**Соловей Л.Б.,** Московский государственный гуманитарно-экономический университет, [larisa311@rambler.ru](mailto:larisa311@rambler.ru)

**Беленкова Л.Ю.,** Московский государственный гуманитарно-экономический университет, [lara.belenckova@yandex.ru](mailto:lara.belenckova@yandex.ru)

**Solovey L.,** Moscow State University for the Humanities and Economics, [larisa311@rambler.ru](mailto:larisa311@rambler.ru)

**Belenkova L.,** Moscow State University for the Humanities and Economics, [lara.belenckova@yandex.ru](mailto:lara.belenckova@yandex.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.034

**Ключевые слова:** психологическое здоровье, показатели психологического здоровья, психологическая культура, критерии развития психологической культуры, взаимосвязь психологической культуры и психологического здоровья студентов.

**Keywords:** psychological health, indicators of psychological health, psychological culture, criteria for the development of psychological culture, the relationship of psychological culture and psychological health of students.

**Аннотация.** На сегодняшний день важной задачей образования является воспитание психологически здорового поколения молодых людей с развитой психологической культурой. Цель статьи – выявление наличия взаимосвязи между психологическим здоровьем и психологической культурой студентов вуза. Авторами статьи сформулирована следующая гипотеза: между психологическим здоровьем и психологической культурой студентов вуза существует взаимосвязь. В статье проанализированы сущность понятий «психологическое здоровье», «психологическая культура» с позиций разных авторов, рассмотрены показатели психологического здоровья, критерии развития психологической культуры. Результаты исследования авторов показывают, что между психологическим здоровьем и психологической культурой студентов существует взаимосвязь. Полученные результаты позволяют сделать следующее заключение: развивая культуру студентов, общество получает психологически здоровых молодых людей, которые в свою очередь будут ориентированы на сохранение и дальнейшее развитие культуры общества.

**Abstract.** Today, an important task of education is the upbringing of a psychologically healthy generation of young people with a developed psychological culture. The purpose of the article is to identify the relationship between psychological health and psychological culture of university students. The authors of the article formulated the following hypothesis: there is a relationship between psychological health and psychological culture of university students. The article analyzes the essence of the concepts of "psychological health", "psychological culture" from the positions of different authors, considers indicators of psychological health, criteria for the development of psychological culture. The results of the authors' research show that there is a relationship between psychological health and psychological culture of students. The results obtained allow us to draw the following conclusion: by developing the culture of students, society receives psychologically healthy young people, who in turn will be focused on the preservation and further development of the culture of society.

**Введение.** Одной из задач психологии в системе образования является задача развития психологической культуры у подрастающего поколения. И.В. Дубровина [2] считает, что на сегодняшний день в общественном сознании

происходит девальвация нравственных ценностей.

Понятие «психологическая культура» – относительно новое понятие, оно рассматривалось различными авторами. В

частности, И.А. Зимняя [3] отмечает, что психологическая культура является основой общей культуры.

Е.А. Климов [4] включает в психологическую культуру знания в области основ научной психологии, основные умения для понимания особенностей психики и использование этих знаний в жизни.

О.И. Мотков [9], в психологическую культуру включает совокупность конструктивных способов самоорганизации и саморегуляции жизнедеятельности.

Л.С. Колмогорова [5] определяет психологическую культуру через психологическую подготовленность и ценностно-смысловую (отношение к людям, миру, собственной деятельности), когнитивную составляющие и рефлексиию.

По мнению Н.А. Лужбиной [7], психологическая культура включает не только осведомленность, но и практическое использование знаний о законах функционирования психического мира.

К.М. Романов отмечает, что психологическая культура определяет нормы межличностных и внутриличностных отношений. По его мнению, человек с высокоразвитой психологической культурой способен правильно ориентироваться в окружающих людях, понимать самого себя, он в совершенстве владеет необходимыми способами психологического воздействия, приемами самоуправления и саморегуляции, также гуманно относится к людям, уважает самого себя.

Понятие «психологическое культура» тесно связано с понятием «психологическое здоровье», которое рассматривалось в трудах таких психологов, как В.А. Ананьев, А. Маслоу, И.В. Дубровина и др. Авторы по-разному раскрывают содержание данного понятия. В.А. Ананьев [1] психологическое здоровье человека рассматривает через категорию личностной зрелости. А. Маслоу [8] считает психологически здоровой личностью самоактуализирующуюся личность. По определению И.В. Дубровиной, психологическое здоровье относится к основным показателям социального и психологического благополучия общества и связано с личностным развитием.

А.В. Козлов [6] включает в психологическое здоровье следующие составляющие: душевное спокойствие, направленность на пользу другим людям и обществу в целом, физическое благополучие, человечность, аутентичность, творческую самореализацию, семейное благосостояние, духовность, целеустремленность, интеллектуальное совершенствование.

Таким образом, психологическое здоровье человека формируется в течение жизни, т.е. человеку необходимо приобрести некие знания для того, чтобы стать человечным, самоактуализироваться и т.д. Знания, опыт ребенок получает в семье, затем в детском саду, школе, других образовательных учреждениях, т.е. приобщаясь к человеческой культуре.

Можно предположить, что психологическая культура влияет на психологическое здоровье человека. А влияет ли психологическое здоровье на психологическую культуру человека? В определении психологической культуры и здоровья нам близки позиции, которые под психологической культурой понимают практическое использование в повседневной жизни знаний о законах функционирования психического мира. Такой позиции придерживаются многие вышеуказанные авторы. Разработанных методик для определения психологической культуры и здоровья не так много. Нами для определения психологической культуры использована методика О.И. Моткова, для определения психологического здоровья – методика А.В. Козлова. При выявлении связи между психологической культурой и психологическим здоровьем студентов мы можем сказать, что студент, гармонично учитывающий внутренние требования личности, социальной и природной среды, имеет больше шансов сохранить свое душевное равновесие. Такой студент будет гуманистически ориентированным, а также стремиться к аутентичности, творческому самовыражению, к семейному благополучию и интеллектуальному совершенствованию. И наоборот, психологически здоровый студент будет больше ориентирован на гармоничный учет внутренних требований личности, социальной и природной среды.

*Материалы и методы исследования.* Исследование было проведено на базе МГТЭУ. В качестве испытуемых были студенты 1 – 4 курсов факультетов психологии и педагогики, экономики, социологии. Всего в исследовании приняло участие 40 студентов.

Для диагностики психологического здоровья и психологической культуры были подобраны следующие методики:

– методика «Диагностика психологического здоровья» (автор А.В. Козлов) [6];

– методика «Психологическая культура личности» (автор О.И. Мотков) [9].

Методика «Диагностика психологического здоровья» А.В. Козлова содержит следующие шкалы: стратегический вектор – ориентация на



цель; просоциальный вектор – стремление быть собой; Я-вектор – физическое благополучие; творческий вектор – творческое самовыражение; духовный вектор – духовность/религиозность; интеллектуальный вектор – интеллектуальное развитие и совершенствование; семейный вектор – семейное благополучие; гуманистический вектор – гуманистическая позиция; психологическое здоровье – суммарный показатель психологического здоровья.

Культурно-психологическим поведенческим проявлениям по методике О.И. Моткова относятся: регулярно совершаемое

самопознание, конструктивное общение с людьми, хорошая саморегуляция своих эмоций, достаточно гармонично организованное творчество, конструктивное ведение своих дел, реалистическое планирование, доведение начатого дела до конца, умение отказаться при необходимости от нереальной цели и сформулировать новую, более осуществимую цель, умение работать систематично, гармонизирующее саморазвитие.

Средние показатели студентов по шкалам психологического здоровья представлены на рисунке 1.

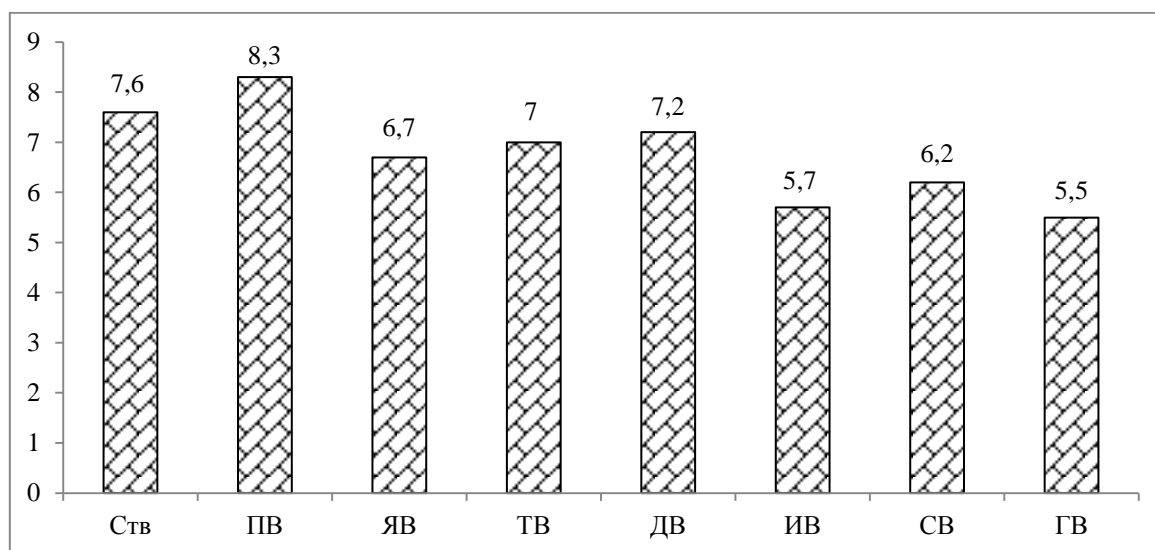


Рисунок 1. – Показатели психологического здоровья студентов по методике «Диагностика психологического здоровья» (автор А.В. Козлов)

Как видно из рисунка 1, самый высокий показатель по шкале «Просоциальный вектор», который составляет 8,3 балла. Мы можем предположить, что большинство студентов отлично справляются с социализацией и адаптацией в обществе, а также демонстрируют социально одобряемое поведение.

По шкале «Стратегический вектор» средний балл составляет 7,6 баллов, что говорит о том, что у большинства студентов высокая ориентация на свое будущее, они подходят к этому вопросу ответственно и выстраивают определенную стратегию поведения.

Следующими по величине показателями, с небольшой разницей являются «Духовный вектор» (7,2 балла) и «Творческий вектор» (7 баллов), что говорит о том, что в жизни студентов практически в равной степени являются важными

как творческая самореализация, так и духовное развитие своей личности.

Далее с небольшим разрывом идут «Я вектор» и «Семейный вектор», что может означать, что для студентов важно не терять связь со своей семьей, своими родственниками, но они также заботятся о себе как о личности, развивая и совершенствуя свои навыки.

Самыми низкими показателями оказались «Интеллектуальный вектор» и «Гуманистический вектор», т.е. большинство опрошенных студентов не достаточно реализуются в данных сферах.

Далее нами для каждого студента был найден общий показатель психологического здоровья. Полученные индивидуальные общие показатели были распределены на уровни: низкий, средний и высокий. Процентное соотношение студентов с разными уровнями психологического здоровья отражено на рисунке 2.

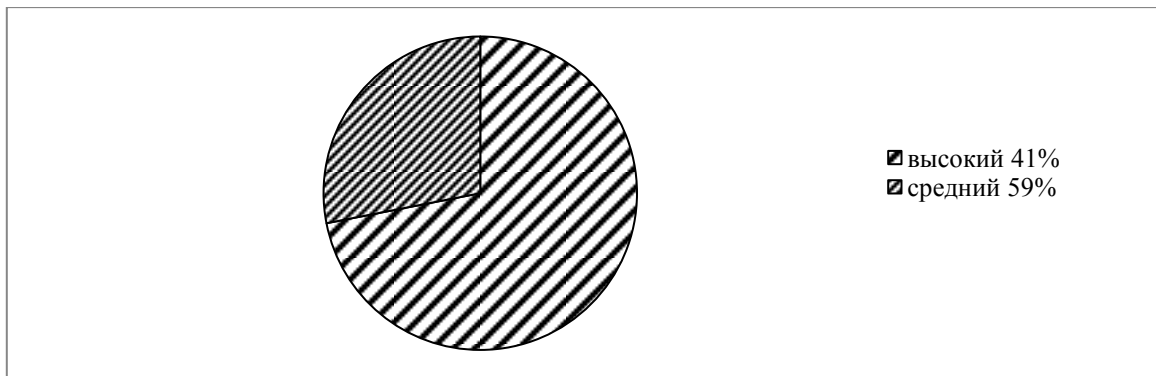


Рисунок 2. –Уровни психологического здоровья студентов вуза

Как видно из рисунка 2, студентов с низким уровнем психологического здоровья нет, у большинства студентов (59%), выявлен средний уровень психологического здоровья, у 41% студентов выявлен высокий уровень психологического здоровья.

Далее была продиагностирована психологическая культура студентов. На рисунке 3 представлены показатели психологической культуры по шкалам, они отражают различные виды культурно-психологических стремлений студентов. Преобладающими стремлениями студентов являются стремления «к гармонизирующему саморазвитию» и «к конструктивному общению», что может говорить нам о важности для студентов грамотной социализации в рамках их социальной группы, а также, гармоничного развития как отдельной личности.

Следующим по убыванию показателем является стремление «к творчеству». Для студентов важно реализовать себя в сфере творчества, попробовать себя в чём-то новом или же развивать ранее приобретенные навыки.

Стремление «к конструктивному ведению дел» и «к психической саморегуляции» находятся на одинаково низком уровне, в сравнении с

остальными показателями, что может свидетельствовать о том, что студенты, возможно, в силу возраста меньше времени уделяют правильному ведению своих дел. Они также откладывают все на потом и не умеют распоряжаться своим временем, меньше внимания уделяют вопросам психической саморегуляции, могут поддаваться эмоциям, чаще, чем холодному расчету, что выливается в импульсивность и вызывающее поведение.

Самый низкий показатель по шкале стремление «к самопознанию, глубокому самоанализу». Можно предположить, что студенты не готовы анализировать свои чувства и эмоции, к тому же, некоторыми студентами попытки разобраться в себе или обратиться за помощью к психологу могут расцениваться как признак слабости, они боятся неодобрения со стороны сверстников. Конечно, эта тенденция в последнее время меняется, и самоанализ и обращения к психологу уже не имеют среди студентов столь негативной оценки, однако эта тенденция, тем не менее, не особо выражена.

Соотношения количества студентов с разными уровнями психологической культуры представлено (в процентах) на рисунке 4.

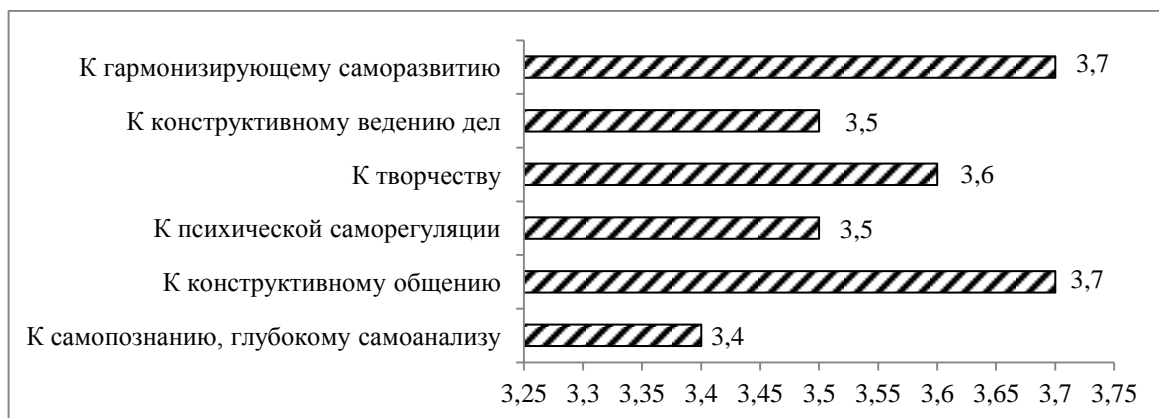


Рисунок 3. – Показатели психологической культуры студентов по шкалам методики «Психологическая культура личности» О.И. Моткова

Как видно из рисунка 4, уровни психологической культуры расположены примерно в тех же пропорциях, как и уровни психологического здоровья. Средний уровень психологической культуры были выявлены у 54% студентов, высокий уровень – у 46% студентов, низкий уровень не выявлен.

Таким образом, мы можем предположить, что большинство студентов имеют удовлетворительные показатели психологической культуры, что в свою очередь положительно сказывается на их психологическом здоровье.

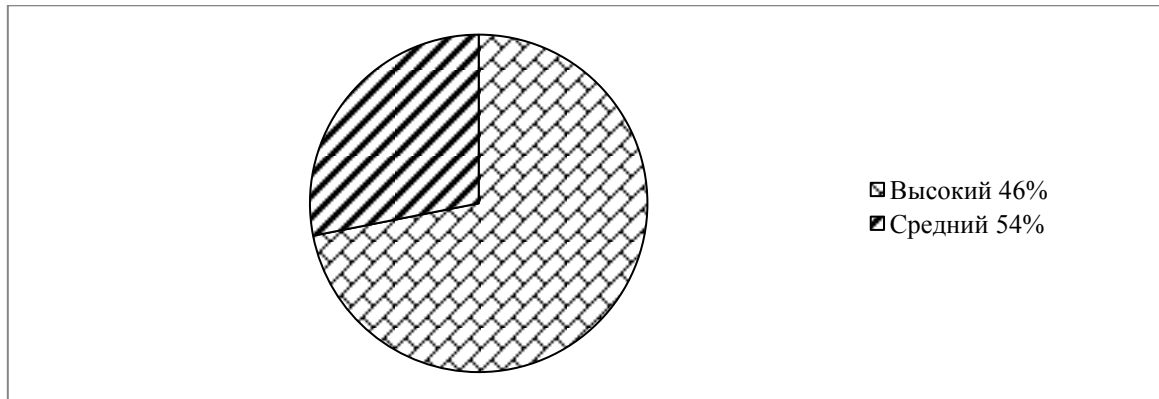


Рисунок 4. – Показатели психологической культуры студентов вуза

Подсчет корреляции по критерию Пирсона общих показателей психологического здоровья и психологической культуры студентов выявил

наличие взаимосвязи между данными показателями.

Данные корреляции представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Данные корреляционного анализа влияния психологической культуры на психологическое здоровье студентов вуза

	г-Пирсона	Тау-в Кендалла	г-Спирмана
Коэффициент корреляции	,044	,032	,027
Знач. (двухсторонняя)	,786	,778	,868

Примечание:  $r > 0,70 \leq 1,00$  – сильная положительная связь

**Выводы.** Культура здоровья студента вуза сочетает в себе образовательную, воспитательную, досуговую виды деятельности студентов и их мировоззренческие установки. Создание позитивных условий для формирования психологической культуры студентов является актуальной задачей вуза и общества в целом. Новизна нашего исследования заключается в том, что впервые исследована взаимосвязь психологической культуры и психологического здоровья студентов вуза. Между данными показателями выявилась сильная положительная связь. Это позволяет сделать нам предположение: развивая психологическую культуру студентов

вуза можно повысить уровень их психологического здоровья. Высокий уровень психологического здоровья также в свою очередь может позволить лучше развить психологическую культуру студентов. С учетом выявленной взаимосвязи между психологической культурой и психологическим здоровьем преподавателям вузов необходимо больше внимания уделять развитию психологической культуры студентов: обучать их отношению к людям с гуманистических позиций, конструктивному общению и ведению своих дел, регуляции свои эмоций, систематической работе.

### Литература:

1. Ананьев В.А. Психология здоровья: синтез знаний о личностном росте / В.А. Ананьев // Вестник

психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2006. – № 3. – С. 54-62.

2. Дубровина И.В. Психологическая культура личности как феномен / И.В. Дубровина // Вестник Минского университета. – 2013. – № 1. – С. 40-47.
3. Зимняя И.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта / И.А. Зимняя и др. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 67 с.
4. Климов Е.А. Основы психологии: учебник для вузов / Е.А. Климов. – М.: ЮНИТА, 1997. – 295 с.
5. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования / Л.С. Колмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 360 с.

6. Козлов А.В. Методика диагностики психологического здоровья / А.В. Козлов // Перспективы Науки и Образования. - 2016. – № 6(12). – С. 110-114.
7. Лужбина Н.А. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.А. Лужбина; Барнаул. гос. пед. ун-т. – Барнаул, 2002. – 22 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность [Электронный ресурс] / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/masla01/txt18.htm>
9. Мотков О.И. Психология самопознания личности: Практическое пособие / О.И. Мотков. – М., 1993.

#### *References:*

1. Ananiev V.A. Psychology of health: synthesis of knowledge about personal growth / V.A. Ananiev // Bulletin of psychosocial and correctional and rehabilitation work. - 2006. - № 3. - S. 54-62.
2. Dubrovina I.V. Psychological culture of personality as a phenomenon / I.V. Dubrovina // Bulletin of the Minsk University. - 2013. - № 1. - S. 40-47.
3. Zimnyaya I.A. General human culture in the system of requirements of the state educational standard / I.A. Zimnyaya and others - M.: Research. center for quality problems in training specialists, 1999. - 67 p.
4. Klimov E.A. Fundamentals of psychology: textbook for universities / E.A. Klimov. - M.: UNITA, 1997. - 295 p.
5. Kolmogorova L.S. Formation of psychological

- culture of personality as a guideline of modern education / L.S. Kolmogorova. - M.: VLADOS, 2002. - 360 p.
6. Kozlov A.V. Methodology for the diagnosis of psychological health / A.V. Kozlov // Prospects for Science and Education. - 2016. - № 6(12). - S. 110-114.
7. Luzhbina N.A. Social intelligence as a system-forming factor of the psychological culture of the individual: author. dis. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.01 / N.A. Luzhbina; Barnaul. state ped. un-t. - Barnaul, 2002. - 22 p.
8. Maslow A. Motivation and personality [Electronic resource] / A. Maslow. - SPb.: Eurasia, 1999. - Access mode: <http://psylib.org.ua/books/masla01/txt18.htm>
9. Motkov OI Psychology of personality self-knowledge: A Practical Guide / O.I. Motkov. - M., 1993.

19.00.07 – Педагогическая психология

#### *Сведения об авторах:*

**Соловей Лариса Болеславовна** (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, Московский государственный гуманитарно-экономический университет, e-mail: [larisa311@rambler.ru](mailto:larisa311@rambler.ru)

**Беленкова Лариса Юрьевна** (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный гуманитарно-экономический университет, e-mail: [lara.belenckova@yandex.ru](mailto:lara.belenckova@yandex.ru)



## Общая психология

УДК 159.95

### Игра и проблема единства аффекта и интеллекта

### The game and the problem of the unity of affect and intelligence

**Веракса Н.Е.**, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, neveraksa@gmail.com

**Сухих В.Л.**, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, sukhikhvera@gmail.com

**Veraksa N.**, Lomonosov Moscow State University, neveraksa@gmail.com

**Sukhikh V.**, Lomonosov Moscow State University, sukhikhvera@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.035

**Статья подготовлена в рамках проекта РНФ № 20-18-00423.**

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, детская игра, сюжетная игра, развитие игры, структура игры, интеллект, аффект, культурно-исторический подход.

**Keywords:** preschool children, children's play, plot play, play development, play structure, intellect, affect, cultural-historical approach.

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению игры в контексте проблемы единства аффекта и интеллекта. В ходе анализ работ отечественных и зарубежных авторов показано, что Л.С. Выготский специально исследовал вопрос о единстве аффекта и интеллекта. При этом в самой проблеме единства представлены различные аспекты в зависимости от выбранных оснований анализа. Так, рассматривая ситуацию, в которой разворачивается игровая деятельность детей, в качестве одной из форм единства аффекта и интеллекта выступает переживание, которое обусловлено пониманием ситуации ребёнком в зависимости от развития его мышления.

Другая форма понимание единства аффекта и интеллекта связана с анализом взаимодействия динамических характеристик аффективной и интеллектуальной сфер детского сознания. При этом Л.С. Выготский подчёркивает, что несмотря на это единство, отношения между аффектом и интеллектом изменяются на протяжении детского развития. Существенным моментом единства аффекта и интеллекта является цикличность переходов их в друг в друга, которая представляется как нахождение «вне игры» и «внутри игры», а также как переход коллективного смыслообразования в индивидуальное и обратно в процессе игровой деятельности.

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the game in the context of the problem of the unity of affect and intellect. In the course of the analysis of the works of domestic and foreign authors, it was shown that L.S. Vygotsky specially investigated the question of the unity of affect and intellect. At the same time, various aspects are presented in the problem of unity itself, depending on the chosen bases of analysis. So, considering the situation in which the play activity of children unfolds, one of the forms of the unity of affect and intellect is an experience that is conditioned by the child's understanding of the situation, depending on the development of his thinking.

Another form of understanding the unity of affect and intellect is associated with an analysis of the interaction of the dynamic characteristics of the affective and intellectual spheres of children's consciousness. At the same time, L.S. Vygotsky emphasizes that despite this unity, the relationship between affect and intellect changes throughout childhood development. An essential moment of the unity of affect and intellect is the cyclical nature of their transitions into each other, which is represented as being "outside the game" and "inside the game", as well as the transition of collective sense formation into the individual and back in the process of play activity.

*Введение.* Под сюжетно-ролевой игрой детей дошкольного возраста понимается особая деятельность, которая характеризуется рядом признаков: 1) наличием ролей, связанных с ними правил и сюжета; 2) спонтанностью; 3) положительными эмоциями; 4) направленностью на процесс; 5) высокой мотивацией; 6) возникновением воображаемой ситуации; 7) использованием предметов-заместителей [6;7;9;12;13;20;21;24].

Аналогами сюжетно-ролевых игр в зарубежных исследованиях выступают социодраматические игры. В целом ряде исследований было установлено, что эти игры позитивно влияют на развитие интеллекта, регуляции, на формирование социальных навыков и т.д. [8;14;15;17-19;21-23].

*Материалы и методы исследования.* Анализ проблемы связи игры и единства аффекта и интеллекта мы проводили с помощью структурно-диалектического метода. Суть этого метода заключается в том, что мы анализируем в изучаемом содержании такие компоненты, которые могут выступить в качестве противоположных составляющих единого целого или просто противоположностей. Обнаружение таких противоположностей позволяет понять структуру изучаемого явления и совершить диалектические преобразования исследуемого содержания, что потом помогает выявить некоторые новые аспекты изучаемой темы. Интерес представляет то обстоятельство, что Л.С. Выготский довольно часто использует этот вид анализа в своих работах. На наш взгляд, этот метод отличается от анализа по единицам и представляет собой другой вид анализа, который мы рассматриваем, как структурно-диалектический.

Не удивительно, что анализ игры детей дошкольного возраста Л.С. Выготский начинает с установления противоположностей в интересующем его содержании, что также указывает на применение структурно-диалектического метода. В частности, раскрывая причины возникновения игры, Л.С. Выготский показывает, что они обусловлены столкновением двух противоположных тенденций. Столкновение вызвано тем обстоятельством, что у ребёнка в различных ситуациях возникают нереализованные тенденции. Они не могут быть реализованы в силу отсутствия возможностей их реализации у самого ребёнка. Но вместе с тем ребёнок не отказывается от своих желаний, а сохраняет стремление к немедленной реализации. Вот это противоречие, которое возникает в

рамках потребностно-аффективной сферы дошкольника, требует своего разрешения [2].

Как может быть разрешено это противоречие. Согласно Л.С. Выготскому, непосредственно это желание не может быть реализовано. Но, ребенок дошкольного возраста может развернуть игровую деятельность. Л.С. Выготский рассматривает игру как воображаемую или иллюзорную форму осуществления невыполнимых желаний. Он специально выделяет и обосновывает эту особенность игрового действия, которая позволяет ребенку действовать исходя из собственных представлений.

Для Л.С. Выготского реализация действия от мысли принципиальна, поскольку позволяет рассмотреть игру с мнимой ситуацией как игру с правилами. Л.С. Выготский говорит о двух типах правил: одни определяются взрослым, а другие устанавливает сам ребенок. Именно их соблюдение «сулит такое большое наслаждение от игры, которое больше, чем непосредственный импульс» [2]. Более того, наличие игровых правил ведет к возникновению двойного аффективного плана: «Ребенок, например, плачет в игре, как пациент, но радуется, как играющий. Ребенок отказывается в игре от непосредственного импульса, координируя свое поведение, каждый свой поступок с игровыми правилами» [2].

Правило превращается в аффект. Тем самым «игра дает ребенку новую форму желаний, т.е. учит его желать, соотнося желания к фиктивному «я», т.е. к роли в игре и ее правилу, поэтому в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем, его моралью» [2].

Один из вопросов, который следует из анализа игры с мнимой ситуацией, заключается в понимании того, что обуславливает трансформацию правила в аффект. Мы полагаем, что ответ на поставленный вопрос связан с идеей Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта.

*Результаты.* О единстве аффекта и интеллекта последовательно говорит Л.С. Выготский в разных работах. Несмотря на неоднократно отмеченную им значимость этой темы, ее разработка остается ограниченной и представлена в его трудах преимущественно фрагментарно. Для дальнейшей разработки теории детского развития в рамках культурно-исторического подхода, важно понять, как Л.С. Выготский представляет себе идею этого единства. Одного утверждения о единстве, даже повторенного много раз, очевидно недостаточно. Так, в книге «Мышление и речь», Л.С.

Выготский, характеризуя метод анализа по единицам, обращает внимание на то, что с его помощью можно увидеть динамическую систему смыслов, которая служит основанием единства интеллектуальной и аффективной сфер детского сознания. Этот метод раскрывает глубинную взаимосвязь между сформулированной идеей и эмоциональным отношением к предметному содержанию реальности, представленному в высказанном положении. Более того, с помощью метода становится понятным движение мышления субъекта от потребностей, побуждающих человека к умственной активности, к содержательной стороне этой активности и возвращению «от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности» [3].

Более детально Л.С. Выготский обсуждает проблему единства аффекта и интеллекта в работе «Проблема умственной отсталости». Он подчеркивает, что идея взаимосвязи аффекта и интеллекта определяет направление детского развития [5, с.242].

Л.С. Выготский обращает внимание на то, что в ходе развития, при переходе от одного возрастного периода к другому, отношение единства сохраняется, позволяя ребенку рассматривать различные грани этого единства. Существенной стороной единства аффективной и когнитивной сторон детского сознания является изменение отношений между ними. Эти отношения во многом определяются характером детских обобщений, которые развиваются на протяжении всего детского возраста. Это развитие начинается, как показал Л.С. Выготский в своей работе «Мышление и речь», с синкретических образований, затем трансформируется в комплексные формы, достигая уровня псевдопонятий. Дальнейшее развитие характеризуется формированием житейских понятий с их последующим взаимодействием с системой научных понятий. Очевидно, что своеобразие детских обобщений влияет на особенности осознания ситуации, в которой находится ребёнок, на постановку и решение возникающих задач и на управление эмоциональными состояниями.

Выготский говорит о том, что аффект и интеллект представляют две стороны детского сознания, находящегося в развитии. Если задаться целью понять это развитие, то следует иметь в виду, что дело заключается не столько в изменении свойств мышления и эмоциональных реакций, сколько в отношении между ними. В свою очередь отношения не только характеризуются возрастными этапами развитие

сознания, но и своеобразием знаковых средств, которые использует ребёнок, общаясь со взрослыми и сверстниками в различных ситуациях [5, с.255].

Видимо, подобные изменения характерны и для игры дошкольника. Они, на наш взгляд, выражаются в отмеченной Л.С. Выготским трансформации игровой деятельности на протяжении детского возраста и, в частности, в изменении как мнимой ситуации, так и правил. Первоначально мнимая ситуация и правила максимально приближены к реальности. Они являются, скорее, вариантами непосредственного воспроизведения того, что произошло в жизни ребенка. В качестве примера можно привести случаи, когда маленькие дети, например, пережившие хирургическое вмешательство, возвращаются к этой ситуации и воспроизводят её в своих играх, стараясь повторить манипуляции врача на куклах [10].

Эмоциональная и интеллектуальная сферы детского сознания, по Л.С. Выготскому, не просто находятся в единстве, а существуют в рамках циклических процессов. Это означает, что постоянно происходит циклическое преобразование эмоциональных переживаний в когнитивные и обратно, когнитивных содержаний – в эмоциональные. Причем процесс этот носит диалектический характер. За метафизичность подхода Л.С. Выготский критикует К. Левина, не учитывающего диалектических законов развития, согласно которым идеальные формы не только взаимодействуют с первичными формами, предопределяя их развитие, но сами развивающиеся первичные формы, трансформируясь в более высокие структуры, могут вступать во взаимодействие с исходными составляющими детской психики, кардинально перестраивая сложившиеся в пределах возраста структуры межфункциональных связей, включающие в свой состав смысловые системы [5, с.244].

Игра также циклична. Цикличность игры проявляется во взаимопереходах от позиции «вне игры» к позиции «внутри игры» и обратно, а также как движение от коллективного смысла к индивидуальному. По этому поводу М. Флеер отметила, что дошкольники в игре познают реальность, когда они осваивают правила с помощью ролевой игры. Ролевая игра в этом случае выступает инструментом познания. Воспроизводя ту или иную роль, дети открывают для себя смыслы взаимоотношений, существующие между людьми в реальности. Существенной стороной познания в процессе

игры оказывается создание мнимой ситуации, которая строится как с помощью индивидуального, так и коллективного воображения, что отражается в процессе конструирования индивидуальных и коллективных смыслов. Этот процесс проникновения за пределы внешности к смысловому содержанию характеризует переход от видимого к мыслимому, сопровождается переживаниями, возникающими по мере разворачивания игры и носит динамический характер [14, с.77].

Л.С. Выготский подчёркивает, что связь между аффектом и интеллектом может характеризоваться динамичностью в одной области (например, когнитивных процессов) и малоподвижностью в другой (эмоциональной сфере). Он отмечает, что динамические преобразования в рамках когнитивных процессов зависят от конкретной ситуации, в которой оказывается ребёнок. Прочтение ситуации определяет характер отношений ребёнка к ситуации и высвечивает те или иные ее аспекты, по отношению к которым и строится его поведение [5, с.247].

Л.С. Выготский указывает на одно существенное обстоятельство. Оно состоит в том, что аффективные системы реагирования возникают, по его мнению, в точке пересечения ситуации и потребности. В игре такой точкой пересечения становится совмещение видимого и смыслового поля. Смысловое поле потому только и возникает, что у ребенка есть неудовлетворенные потребности, реализация которых осуществляется благодаря возникновению мнимой ситуации. Удовлетворение потребностей в мнимой ситуации, казалось бы, носит условный характер. Однако следует учитывать, что возникающие в ходе игры эмоции вполне реальны. В игре на пересечении двух пространств – видимом и смысловом – возникает особая форма единства аффекта и интеллекта, которую Л.С. Выготский называет переживанием.

Специфика переживания заключается в том, что благодаря переживанию ситуация преломляется для ребёнка в контексте своих значимых аспектов. Фактически переживание характеризует смысловые отношения между ребёнком и ситуацией. Другими словами, получается, что именно переживание отбирает или преломляет то содержание игры, которые приобретает смысловую нагрузку для детского сознания. Таким образом, переживание является своеобразным инструментом смыслопорождения в воображаемой ситуации.

Н.Н. Вересов предлагает различать два контекста термина «переживание» [1], как обозначения психологического феномена и как теоретического конструкта. На наш взгляд, и в том, и в другом случае термин «переживание» характеризует феномен единства аффекта и интеллекта. Понятие «единство аффекта и интеллекта» можно применить как для анализа игры, так и для изучения социальной ситуации развития.

Л.С. Выготский показывает, что процесс осмысления ситуации ребёнком, зависит от возникающих при этом эмоциональных процессов. Эмоциональное реагирование определяется тем, в какой мере сложившаяся ситуация, в которой оказался ребёнок, удовлетворяет или не удовлетворяет актуализированную потребность. Другими словами, переживание возникает на пересечении потребности ребёнка и ситуации, в которой он оказался. Фактически потребности и ситуация определяют эмоциональную реакцию ребёнка, т.е. его переживание, в котором преломляются как когнитивные, так и эмоциональные аспекты [5, с.247].

Подчеркнем еще раз, что поскольку в переживании представлено эмоциональное отношение к ситуации, обусловленное «степенью понимания, осознания, осмысления» [4, с.81], то переживание представляет собой форму единства аффекта и интеллекта, возникающую в игре.

Л.С. Выготский рассматривает два вида высших процессов: мышление и реальную деятельность в конкретной ситуации. Он подчеркивает, что каждый из этих процессов имеет свой динамический аспект. Причем, процесс и его динамическая сторона представляют собой единство содержательного и динамического аспектов. Следовательно, согласно Выготскому, существует два единства динамических функций. Одно из них связано с процессами мышления, а другое с деятельностью в конкретной ситуации. И оба этих единства отличаются друг от друга своими динамическими особенностями.

Л.С. Выготский обращает внимание еще на одну существенную особенность взаимосвязи функции и её динамики, которая является практически очевидной. Он подчеркивает, что динамика не может проявляться «вне той функции, которую она приводит в движение» [5, с.249]. Именно поэтому, и сама функция и её динамика находятся в единстве. Исходя из существования мышления и реальной деятельности, мы вслед за Л.С. Выготским должны допустить и существование двух



единств: единства мышления и его динамики, и единства этой деятельности и ее динамики.

Л.С. Выготский специально исследует поведение этих двух динамических единств в конкретной ситуации. Он показывает, что динамика мышления оказывается более подвижной в сравнении с динамикой реального действия в конкретной ситуации. Он выделяет динамику мышления как более подвижную в сравнении с динамикой действия. Эти две динамики переходят друг в друга: более подвижная динамика мышления трансформируется в медленную динамику действия, а застывшая динамика действия преобразуется в текучую динамику мышления. Здесь обращает на себя внимание тот факт, что Л.С. Выготский, помимо перехода мышления и реального действия друг в друга (т.е. одного единства в другое), говорит и о переходе друг в друга не единств, а их динамик [5, с.249].

Поскольку согласно точке зрения Л.С. Выготского динамика мыслительного процесса вызывается аффективными причинами, есть основания утверждать существование двух форм единства аффекта и интеллекта: к одной из них мы относим переживание, как следствие динамики психологического поля, а к другой – динамически мотивированное, т.е. аффективно окрашенное мышление.

Динамическая сторона мышления более подвижна, чем динамическая сторона действия в реальной ситуации. Кроме того, Л.С. Выготский отмечает, что в мышлении отражается реальность. Это утверждение строится на том основании, что аффективные побудители связаны с реальными объектами. Причём эти объекты в мышлении представлены в ослабленном виде.

Из этого обстоятельства следует один очень важный, на наш взгляд, вывод о том, что ребенок в мысленном плане может совершать такие действия, которые недоступны для него в реальной ситуации [5, с.249-250].

Л.С. Выготский, рассматривая актуальную ситуацию, в которой ребенок начинает мыслить, поясняет, что это связано не только с изменением восприятия этой ситуации и системы смыслов, но прежде всего это предполагает изменение динамики мысли. В свою очередь динамика мысли превращается в более неподвижную динамическую систему реального действия или действия в реальной ситуации. Фактически здесь Л.С. Выготский говорит о цикличности мыслительных процессов и процессов реального действия.

Движение от динамики действия к динамике мысли и обратно от динамики мысли к динамике

действия проходит три основные фазы, каждой из которых соответствует и своя аффективная динамика.

Первая фаза – превращение динамики ситуация в динамику мышления;

вторая фаза – развитие динамических процессов развития; точнее фаза разворачивания процессов динамики мышления;

третья фаза – превращение динамики мышления в динамику реальной деятельности. Мы добавили ещё четвертую фазу – разворачивание динамики реальной деятельности. При этом Л.С. Выготский подчёркивает, что последнее превращение является принципиальным, по сравнению с исходным реальным действием. Совершение этого прямого и обратного превращения, то есть реализация диалектического цикла характеризует процесс осознания динамики реального действия. Можно сказать, что в этом случае реальное действие также, как и его динамика, становятся осознанными, и это делает динамику относительно независимой от ситуации. Принцип, на основании которого по Л.С. Выготскому осуществляются подобные трансформации [5, с.250], Н.Н. Вересов назвал принципом преломления. Л.С. Выготский говорит о том, что осознание изменяет характер мышления и аффекта. Эти изменения происходят потому, что они вступают в другое отношение к сознанию. Мышление и аффект рассматриваются Л.С. Выготским как составляющие фрагменты единой целостности, которой является сознание человека [5, с.251].

При этом Л.С. Выготский добавляет, что из единства аффекта и интеллекта как компонентов сознания следует соответствие в их развитии: каждому шагу в развитии мышления соответствует и шаг в развитии аффекта. Причём там, где в реальном действии просматривается подвижность, она становится индикатором участия в этом процессе мышления. Если же в динамике мышления наблюдается неподвижность, мышление застывает, характеризуется конкретностью и наглядностью, значит, в нем присутствует динамическая характеристика действия [5, с.251-252].

Представленный материал наглядно демонстрирует связь феномена единства аффекта и интеллекта с вопросами детского развития и прежде всего с проблемой игры. Результаты, полученные в ходе обсуждения этой проблемы, свидетельствуют, что феномен единства аффекта и интеллекта является диалектическим по своей природе, носящим циклический динамический характер. Само наличие циклических отношений

позволяет применить математический аппарат диалектического структурирования к анализу его содержания, но это выходит за границы настоящей публикации.

В качестве нового содержания, полученного в ходе анализа проблемы единства аффекта и интеллекта следует указать на установление двух форм этого феномена, связанного с идеей переживания как более стабильной и менее подвижной формы единства и динамического единства аффекта и интеллекта, возникающего в процессе детской игровой деятельности.

Полученные нами результаты анализа проблемы единства аффекта и интеллекта косвенно подтверждают правомерность предположения Н.Н. Вересова о существовании двух форм переживания в детском возрасте.

*Заключение.* В качестве итога проведенного анализа мы можем сделать следующие обобщения. Научная новизна проведенного исследования состоит в установлении разворачивания динамического механизма единства аффекта и интеллекта в процессе детского развития, исследовать который начал Л.С. Выготский.

1. Ребенок в процессе игры находится в смысловом поле, объекты которого, в зависимости от прочтения ребенком ситуации, обладают разнонаправленной побудительной силой, вызывая соответствующие эмоциональные реакции.

2. Смысловое поле задает динамику движения или действия в ситуации. Действие и динамика смыслового поля образуют единство.

В рамках этого единства разворачивается динамика аффекта самого игрового действия.

3. Динамика аффекта трансформируется в динамику мышления и обратно. Эти преобразования носят циклический характер и

содержат систему диалектических преобразований, обуславливая двойственность детского мышления.

4. При этом и динамика мышления и динамика аффекта выступают как компоненты сознания. Являясь компонентами сознания, находящимися в единстве, они выделяются в структуре сознания, становятся видны для мышления и начинают осознаваться ребенком в процессе игры.

5. Благодаря этому возникает сложное динамическое единство динамики игровой ситуации, динамики мышления, динамики игрового действия и динамики аффекта как компонентов сознания.

6. Сама игровая ситуация, в которой оказывается ребенок, становится осмысленной, несущей систему динамических смыслов. Ребенок начинает различать видимую и смысловую ситуацию, а его действия становятся осмысленными и произвольными.

7. Существует две формы единства аффекта и интеллекта: переживание, как единство смыслового и аффективного отражения игровой ситуации, и динамическое единство аффекта и интеллекта, обеспечивающее взаимопереходы компонентов детского сознания.

8. Анализ проблемы единства аффекта и интеллекта, представленный в статье, открывает новые возможности развития культурно-исторической теории, связанные с разработкой нового принципа анализа развития детского сознания – принципа преломления, предложенного Н.Н. Вересовым, феноменов двух форм единства аффекта и интеллекта: статичной и динамичной (Н.Е. Веракса) и возможностей эмпирического исследования эмоционального развития детей в условиях игровой деятельности.

### *Литература:*

1. Вересов Н.Н. Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации / Н.Н. Вересов // Культурно-историческая психология. - 2016. – Т. 12. - № 3. - С. 129–148.

2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Психология развития. - СПб: Питер, 2001. - 512 с.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - Т. 2. - С. 22.

4. Выготский Л.С. Лекции по педологии / Л.С. Выготский. - Ижевск, 1996. - 356 с.

5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии; под ред. Т.А. Власовой. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.

6. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. - М.: Мозаика-Синтез, 2013. - 276 с.

7. Смирнова Е.О. Психология ребенка от рождения до семи лет: учебник для педагогических вузов и училищ / Е.О. Смирнова. – Москва: Школа-Пресс, 1997. - 275 с.

8. Смирнова Е.О., Веракса А.Н. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития / Е.О. Смирнова, А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова, И.А. Рябкова // Культурно-историческая психология. – 2018. - С. 4-14.

9. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1978. – 304 с.

10. Ямбург Е.А. О путях преодоления проблем образования / Е.А. Ябург // Выступление на Всероссийском Форуме «Ориентиры детства» 3.11.2021.

11. Burghardt G.M. The Comparative Reach of Play and Brain: Perspective, Evidence, and Implications // American Journal of Play. – 2010. – Volume 2. – Issue 3. – P. 338-356.

12. Di Riso D. et al. From research to clinical settings: Validation of the affect in play scale—preschool brief version in a sample of preschool and school aged Italian children // Frontiers in psychology. – 2017. – Volume 8. – P. 728.

13. Elias C.L., Berk L.E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? // Early childhood research quarterly. – 2002. – Volume 17. – Issue. 2. – P. 216-238.

14. Fler M. Collective imagining in play. International Perspectives on Early Childhood Education and Development. Children's Play and Development. Springer, Dordrecht, 2013. – P. 73-87.

15. Goldstein T.R., Lerner M.D. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children // Developmental science. – 2018. – Volume 21. – Issue. 4. – P. e12603.

16. Ivrendi A. Choice-driven peer play, self-regulation and number sense // European Early Childhood Education Research Journal. – 2016. – Volume 24. – Issue 6. – P. 895-906.

17. Kelly R. et al. The relationship between symbolic play and executive function in young children // Australasian Journal of Early Childhood. – 2011. – Volume 36. – Issue 2. – P. 21-27.

18. Kravtsova E.E. Using play for teaching and learning // Monash University, Peninsula Campus. – 2008. – Volume 15.

19. Lillard A. S. et al. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence // Psychological bulletin. – 2013. – Volume 139. – Issue 1. – C. 1.

20. Mottweiler C. M., Taylor M. Elaborated role play and creativity in preschool age children // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. – 2014. – Volume 8. – Issue 3. – P. 277.

21. O'Reilly A.W., Bornstein M.N. Caregiver-child interaction in play // New directions for child and adolescent development. – 1993. – Issue 59. – P. 55-66.

22. Pellegrini A.D., Smith P.K. Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play // Child development. – 1998. – Volume 69. – Issue 3. – P. 577-598.

23. Slot P.L. Mulder H., Verhagen J., & Leseman P.P. Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play // Infant and Child Development. – 2017. – Volume. 26. – Issue 6. – P. e2038.

24. Weisberg D.S. Pretend play // Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science. – 2015. – Volume 6. – Issue 3. – P. 249-261.

### References:

1. Veresov N.N. Experiencing as a psychological phenomenon and a theoretical concept: clarifying questions and methodological meditations / N.N. Veresov // Cultural-Historical Psychology. - 2016. - T. 12. - № 3. - P. 129-148.

2. Vygotsky L.S. Game and its role in the mental development of a child / L.S. Vygotsky // Development Psychology. - SPb: Peter, 2001. - 512 p.

3. Vygotsky L.S. Thinking and speech / L.S. Vygotsky. - T. 2. - P. 22.

4. Vygotsky L.S. Lectures on pedagogy / L.S. Vygotsky. - Izhevsk, 1996. - 356 p.

5. Vygotsky L.S. Collected works: In 6 volumes. V. 5. Fundamentals of defectology; ed. T.A. Vlasova. - M.: Pedagogika, 1983. - 368 p.

6. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psychology and pedagogy of teaching preschoolers / G.G. Kravtsov, E.E. Kravtsova. - M.: Mosaika-Sintez, 2013. - 276 p.

7. Smirnova E.O. Psychology of a child from birth to seven years: a textbook for pedagogical universities and colleges / E.O. Smirnov. - Moscow: School-Press, 1997. - 275 p.

8. Smirnova E.O., Veraksa A.N. Communication between game activity of preschoolers and indicators of cognitive development / E.O. Smirnova, A.N. Veraksa, D.A. Bukhalenkova, I.A. Ryabkova // Cultural-Historical Psychology. - 2018. - S. 4-14.

9. Elkonin D.B. Psychology of the game / D.B. Elkonin. - Moscow: Pedagog, 1978. - 304 p.

10. Yamburg E.A. On the ways of overcoming the problems of education / E.A. Yamburg // Speech at the All-Russian Forum "Landmarks of Childhood" 3.11.2021.

11. Burghardt G. M. The Comparative Reach of Play and Brain: Perspective, Evidence, and Implications // American Journal of Play. - 2010. - Volume 2. - Issue. 3. - P. 338-356.

12. Di Riso D. et al. From research to clinical settings: Validation of the affect in play scale – preschool brief version in a sample of preschool and school aged Italian children // Frontiers in psychology. - 2017. - Volume 8. - P. 728.

13. Elias C. L., Berk L. E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? // Early childhood research quarterly. - 2002. - Volume 17. - Issue. 2. - P. 216-238.

14. Fler M. Collective imagining in play. International Perspectives on Early Childhood Education and Development. Children's Play and Development. Springer, Dordrecht, 2013. - P. 73-87.

15. Goldstein T.R., Lerner M.D. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children // Developmental science. - 2018. - Volume 21. - Issue 4. - P. e12603.

16. Ivrendi A. Choice-driven peer play, self-regulation and number sense // European Early Childhood Education Research Journal. - 2016. - Volume 24 – Issue 6. - R. 895-906.

17. Kelly R. et al. The relationship between symbolic play and executive function in young children // Australasian Journal of Early Childhood. - 2011. - Volume 36. – Issue 2. - P. 21-27.

18. Kravtsova E. E. Using play for teaching and learning // Monash University, Peninsula Campus. - 2008. - Volume 15.

19. Lillard A. S. et al. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence // Psychological bulletin. - 2013. - Volume 139. – Issue 1. - S. 1.

20. Mottweiler C. M., Taylor M. Elaborated role play and creativity in preschool age children // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. - 2014. - Volume 8. - Issue 3. - P. 277.

21. O'Reilly A. W., Bornstein M. N. Caregiver-child interaction in play // New directions for child and adolescent development. - 1993. –Issue 59. - P. 55-66.

22. Pellegrini A.D., Smith P.K. Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play // Child development. - 1998. - Volume 69. - Issue 3. - P. 577-598.

23. Slot P.L. Mulder H., Verhagen J., & Leseman P. P. Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play // Infant and Child Development. - 2017. - Volume 26. - Issue 6. - P. 2038.

24. Weisberg D. S. Pretend play // Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science. - 2015. – Volume 6. - Issue 3. - P. 249-261.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

***Сведения об авторах:***

***Веракса Николай Евгеньевич*** (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), e-mail: neveraksa@gmail.com

***Сухих Вера Леонидовна*** (г. Москва, Россия), научный сотрудник, кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), e-mail: sukhikhvera@gmail.com



УДК 159.942:37.015.3:614.953

## Особенности эмоционального выгорания педагогов и медицинских работников

## Features of the emotional burnout of teachers and medical professionals

**Смахтина Т.А.**, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»  
Минздрава России, t.sm.2019@bk.ru

**Кубекова А.С.**, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»  
Минздрава России, alya\_kubekova@mail.ru

**Smakhtina T.**, Astrakhan State Medical University, t.sm.2019@bk.ru

**Kubekova A.**, Astrakhan State Medical University, alya\_kubekova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.036

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, педагоги, медицинские работники, тревожность, резистентность, истощение, профессии типа «человек-человек».

**Keywords:** emotional burnout, teachers, medical workers, anxiety, resistance, exhaustion, professions of the "person-to-person" type.

**Аннотация.** В статье описаны исследования синдрома эмоционального выгорания и тревожности педагогов и медицинских работников. Выборку исследования составили преподаватели Астраханского государственного медицинского университета в количестве 26 человек и средний медицинский персонал учреждения здравоохранения «Медико-санитарная часть» в количестве 23 человек (г. Астрахань). Были применены следующие психодиагностические методики: 1) методика диагностики уровня эмоционального выгорания. (В.В. Бойко); 2) методика «шкала тревожности» Ч.Б. Spielberger (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) (в рус. адаптации Ю.Л. Ханина). Статистический анализ данных осуществлялся с помощью U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок, пакета прикладных программ Статистика 10.0. В ходе исследования установлено, что педагоги в значительной степени тревожны, чем медицинские работники. Выявлено, что у педагогов сформирован синдром эмоционального выгорания, у среднего медицинского персонала диагностирована вторая стадия эмоционального выгорания (фаза резистентности). Были зафиксированы следующие доминирующие симптомы в фазе «истощение» у педагогов: «симптом эмоционального дефицита» и «симптом эмоциональной отстраненности». Доминирующими симптомами эмоционального выгорания у медицинских работников были: «неадекватное выборочное эмоциональное реагирование» и «расширение сферы экономии эмоций». Полученные данные могут быть использованы психологами, работающие в системах здравоохранения и образования при составлении программ психологического сопровождения в целях улучшения психологического здоровья педагогов и медицинского персонала.

**Abstract.** The article describes the studies of the syndrome of emotional burnout and anxiety of teachers and medical workers. The sample of the study consisted of 26 teachers of the Astrakhan State Medical University and 23 nursing staff of the "Medical-Sanitary Unit" health care institution (Astrakhan). The following psychodiagnostic techniques were used: 1) a technique for diagnosing the level of emotional burnout. (V.V. Boyko); 2) methodology "scale of anxiety" Ch.B. Spielberger (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) (in Russian adaptation by Yu.L. Khanin). Static data analysis was performed using the Mann-Whitney U-test for independent samples, the Statistics 10.0 application package. The study found that educators are significantly more anxious than healthcare professionals. It was revealed that the teachers developed a syndrome of emotional burnout, the second stage of emotional burnout (the phase of resistance) was diagnosed for nurses. The following dominant symptoms were recorded in the "exhaustion" phase among teachers: "a symptom of emotional deficiency" and "a symptom of emotional detachment". The dominant symptoms of burnout in health care workers were: "inadequate selective emotional response" and "expansion of the sphere of saving emotions." The data obtained can be used by psychologists working in the health care and education systems when drawing up psychological support programs in order to improve the psychological health of teachers and medical personnel.

*Введение.* Изучение особенностей эмоционального выгорания и влияние данного состояния на психоэмоциональное здоровье работников, в частности, специалистов, работающих в системах образования и здравоохранения, является крайне актуальной темой, поскольку эмоциональное выгорание влияет как деятельность, так и психоэмоциональное состояние. Наша эмоциональная сфера и эмоциональные реакции представляют собой отражение субъективной реальности. Эмоциональная сфера личности представляет собой эмоциональные стрессы, чувства, настроение, аффективные состояния и т.д. и создают собой эмоциональную сферу личности. Под тревожностью, как правило, подразумевают состояние, при которой личность воспринимает ситуации как угрожающие, данное восприятие может быть субъективным, поскольку это неопределенное ощущение надвигающейся опасности [6]. Ощущение страха является основным компонентом тревожности и имеет свою специфику. Страх является своеобразным сигналом для личности угрозе, при ощущении страха происходит мобилизация внутренних ресурсов личности и способы ее решения или бегства от угрозы [1]. Термин «эмоциональное выгорание» введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергером в 1974 году для описания психологического состояния здоровых людей, которые находятся в постоянном взаимодействии с клиентами, пациентами в эмоциональном контакте при оказании профессиональной помощи. Изначально под термином «эмоциональное выгорание» понималось состояние истощения, а также ощущение полной бесполезности. Эмоциональное выгорание – динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса, налицо все три фазы стресса: 1) нервное (тревожное) напряжение – его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента; 2) резистенция, то есть сопротивление, – человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений; 3) истощение – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным [8]. К. Маслач являлась ведущим специалистом, изучающим эмоциональное выгорание. Она отмечала, что профессии, которые входят в группу риска

являются различными, но всех их объединяет высокая контактность с людьми и постоянное и длительное нахождение в тесном эмоциональном контакте. Эмоциональное выгорание, как правило, мгновенно может распространиться на всех работников. Другими словами, сотрудники, которые уже испытывают синдром эмоционального выгорания, могут становиться циничными или же в их мышлении доминирует негативизм [8]. Причем сотрудники с синдромом СЭВ, могут «заражать» остальных сотрудников подобными состоянием. Подобное заражение синдрома эмоционального выгорания на других сотрудников происходит на работе с высоким уровнем стресса [5]. В исследовании Джаппуевой Т.И., Худаловой М.З. [3] было установлено, что работников педагогической и медицинской сфер существуют различия в особенностях синдрома эмоционального выгорания, а именно СЭВ связан с тревожностью и агрессией. Далгатов М.М. [2] выявил, что у сотрудников государственного медицинского учреждения сниженное чувство компетентности, обесценивание своей деятельности, а также на негативное восприятие себя в профессиональной сфере.

Профессия педагога и медицинских работников относится к профессиям типа «человек-человек», которые подразумевают активное межличностное взаимодействие и, соответственно, высокий уровень стресса, которые могут привести к синдрому эмоционального выгорания. Важно отметить, что пандемия коронавирусной инфекции Covid-19 наложила свой отпечаток как на жизни людей, в частности, начавшаяся пандемия показала насколько востребованы и важны такие профессии как педагог и медицинский работник. Педагоги были вынуждены адаптироваться к новым условиям в связи с переходом на дистанционный формат обучения. В настоящее время, например, в медицинских вузах, многие студенты до сих пор обучаются в дистанционном режиме по причине закрытых границ в страну (студенты из Марокко, Индии и т.д.) или же заражением опасной инфекцией. И таким образом, на преподавателях лежит двойная учебная нагрузка, как ведение занятий в очной форме, так и ведение занятий на образовательном портале университета. Медицинские работники вынуждены работать в медицинских учреждениях, каждый день рискуя жизнью, что, безусловно, снижает их психологический статус и формирует эмоциональное выгорание. Таким образом, актуальность обусловила выбор темы нашего исследования.

*Цель исследования:* изучить особенности синдрома эмоционального выгорания и тревожности педагогов и медицинских работников.

*Материалы и методы исследования.* В исследовании приняли участие преподаватели Астраханского государственного медицинского университета в количестве 26 человек и средний медицинский персонал частного учреждения здравоохранения «Медико-санитарная часть» в количестве 23 человек (г. Астрахань). Общий объем выборки: 49 человек в возрасте от 21 до 35 лет. Профессиональный трудовой стаж составил от 3-х до 10 лет. Были применены следующие психодиагностические методики: 1) методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко) [4]. Эмоциональное выгорание у профессионалов представляет собой один из защитных механизмов, выражающийся в определенном эмоциональном отношении к своей профессиональной деятельности. Методика В.В. Бойко позволяет оценить фазу эмоционального выгорания и выраженность тех или иных симптомов в каждой фазе (фаза нервного напряжения, фаза резистентности, фаза истощения) [7]; 2) методика «шкала тревожности» Ч.Б. Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) (в рос. адаптации Ю.Л. Ханина) для определения уровня тревожности (высокий, средний, низкий) [10]. Тревожность ситуативная (СТ) возникает как реакция на стрессоры, чаще всего социально-психологического плана (ожидание агрессивной реакции, угроза самоуважению и т.д.). Личностная (ЛТ) – дает представление о

подверженности личности воздействию тех или иных стрессоров по причине своих индивидуальных особенностей [9]. Статистический анализ данных осуществлялся с помощью U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок, пакета прикладных программ Статистика 10.0. Результаты исследования представлены в рисунке и таблице.

*Результаты исследования и их обсуждение.* В результате психодиагностического обследования по методике «шкала тревожности» Ч.Б. Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) (в рос. адаптации Ю.Л. Ханина) у преподавателей Астраханского государственного медицинского университета зафиксирован высокий уровень как ситуативной тревожности – 46,2%, а также личностной тревожности – 45,1%, см. рисунок 1. Важно отметить, что подобный результат характеризует данную выборку как группу «риска», поскольку высокотрехотные личности воспринимают угрозу своей самооценке и жизнедеятельности во многих ситуациях и реагируют выраженным состоянием тревожности. В ходе диагностики среднего медицинского персонала в частном учреждении здравоохранения «Медико-санитарная часть» был установлен средний уровень как ситуативной (38,5%), так и личностной тревожности (41,9%). Такой результат характеризует медицинский персонал относительно спокойным эмоциональным состоянием, умеренным уровнем самооценки. Показатели тревожности педагогов достоверно выше показателей тревожности медицинских работников ( $p < 0,05$ ).

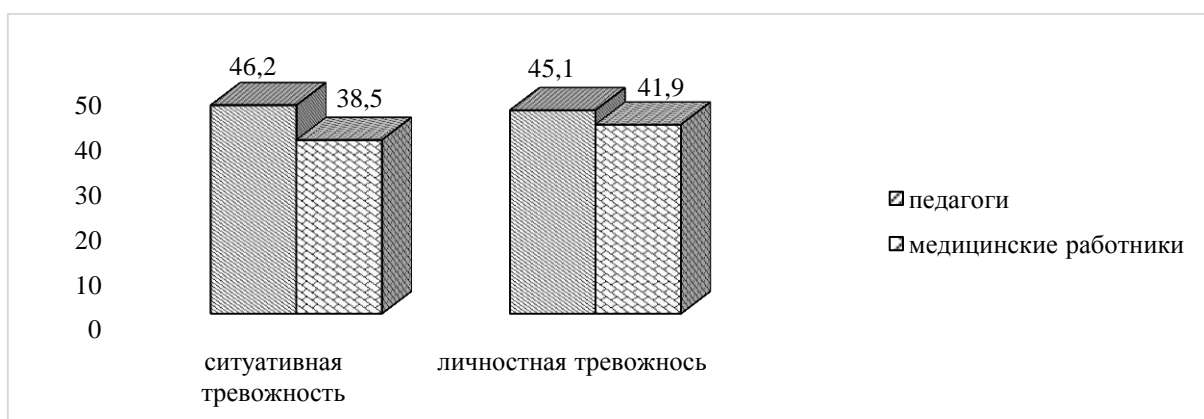


Рисунок 1. – Средние значения ситуативной и личностной тревожности в двух группах (составлено авторами по материалам исследования)

Таким образом, установлено, что педагоги в значительной степени тревожны, чем медицинские работники.

С целью изучения эмоционального выгорания педагогов и медицинских работников была проведена соответствующая методика

диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко), см. таблицу 1.

В результате психодиагностической интерпретации полученных данных было установлено, что у педагогов в значительной степени сформирована третья фаза

эмоционального выгорания «истощение» – 61,2%. Такой результат указывает на то, что «истощение» ставится для такого сотрудника частью личности и для них характерно психофизическое переутомление.

Таблица 1. – Средние значения диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко) в двух группах

№ п/п	Интегральные показатели эмоционального выгорания	Педагоги	Медицинские работники	P<
1	I фаза напряжения	57,1±0,17*	42,9±0,21	0,032
2	I фазы «напряжения»	58,7±0,24	60,8±0,23	-
3	III фаза «истощения»	61,2±0,23*	41,7±0,14	0,017

Примечания: Достоверные различия при  $p \leq 0,05$ : \* – достоверные различия между показателями 1 и 2 групп (составлено авторами по материалам исследования)

При качественном анализе были зафиксированы следующие доминирующие симптомы в данной фазе у педагогов: «симптом эмоционального дефицита» и «симптом эмоциональной отстраненности». Такой результат указывает на то, что для профессионала характерно, что он полностью устраняет эмоции из своей деятельности и он не способен сопереживать и сочувствовать.

У среднего медицинского персонала в результате обработки данных установлена вторая стадия эмоционального выгорания «резистентности» – 60,8%. Данный результат указывает, что профессионал находится в состоянии развития защитных реакций. Доминирующими симптомами эмоционального выгорания у медицинских работников были: «неадекватное выборочное эмоциональное реагирование» и «расширение сферы экономии эмоций». Данный результат свидетельствует о эмоциональной замкнутости и неконтролируемое настроения на профессиональные отношения профессионала.

Нами были обнаружены различия в фазах эмоционального выгорания между педагогами и медицинскими работниками, а именно по фазам «напряжение» (уровень значимости 0,032,  $p \leq 0,05$ ), «истощение» (уровень значимости 0,017,  $p \leq 0,001$ ). Данные показатели достоверно выше в первой группе педагогов относительно второй группы медицинских работников.

С такой группой сотрудников необходимо проводить комплексную психологическую работу, поскольку огромный риск формирования психосоматических расстройств и реакций, снижения качества работы и других личностных деформаций. Мы можем предположить, что профессия педагогического работника в высшем учебном заведении обусловлена значительными

психоэмоциональными нагрузками, требует от работника значительной работоспособности и ответственности, а также включает в себя постоянное межличностное взаимодействие. Следует отметить, что эмоциональное выгорание может быть также следствием того, что медицинский университет в настоящее время готовится к предстоящей аккредитации и преподаватели помимо ведения текущих практических и лекционных занятий, разрабатывают учебно-методические комплексы и фонды оценочных средств. Данный фактор, безусловно, влияет на формирование синдрома эмоционального выгорания.

В качестве практических рекомендаций для психологов, работающих в психологических службах при работе с эмоциональным выгоранием у сотрудников следует обратить внимание на доминирующие симптомы в фазе «истощение» такие как: «симптом эмоционального дефицита» и «симптом эмоциональной отстраненности», указывающие на то, он не способен сопереживать и сочувствовать. В качестве действенных методов при работе с эмоциональным выгоранием мы можем рекомендовать техники из Эриксоновского гипноза. Поскольку данный метод эффективно снимает симптомы стресса и эмоционального выгорания, а также профилактике синдрома эмоционального выгорания.

В качестве рекомендаций для педагогов с эмоциональным выгоранием:

1. Регулярный отдых, нахождение баланса между работой и отдыхом. Постараться не брать с собой работу на дом.

2. Постоянные физические упражнения. Найти тот вид физических занятий, которые



принесут удовольствие (бег, йога, пилатес, вечерние прогулки и т.д.).

3. Полноценный сон как важнейший фактор, снижающим стресс и эмоциональное выгорание. Необходимо спать, как минимум, 7-8 часов. Рекомендуется проветривать комнату перед сном.

4. Организация своей работы: частые, короткие перерывы в работе (например, по 5 минут каждый час), которые более эффективны, чем редкие и длительные.

5. Посещение психолога или психологического кружка с целью снизить симптомы стресса и эмоционального выгорания.

6. Аутогенная тренировка или медитация с целью снижения психоэмоционального напряжения и тревожности, а также восстановление сил.

7. Формирование условий в университете для психолого-педагогического сопровождения педагогов с эмоциональным выгоранием, которая включает диагностику, выявляющей изменения уровня выраженности эмоционального выгорания и личностных особенностей педагога; определение неадаптивных стратегий преодоления синдрома эмоционального выгорания, разработка и осуществление программы преодоления синдрома эмоционального выгорания.

8. Создание просветительского направления в университете, включающей проведение

лекционных мероприятий с целью информирования педагогов о причинах и признаках эмоционального выгорания; ознакомление педагогов с методами и приемами самопомощи для сохранения работоспособности и психосоматического здоровья.

*Заключение.* В ходе исследования установлено, что педагоги в значительной степени тревожны, чем медицинские работники. Выявлено, что у педагогов сформирован синдром эмоционального выгорания (фаза «истощение»), у среднего медицинского персонала диагностирована вторая стадия эмоционального выгорания (фаза «резистентности»). Появляется необходимость в своевременном оказании внешней психологической поддержке для педагогов. В первую очередь это касается создания программ психолого-педагогического сопровождения и программ профилактики синдрома эмоционального выгорания, которые способствуют адаптивным реакциям на стрессовые ситуации, расширят репертуар копинг стратегий и снижению психоэмоционального напряжения. Полученные данные могут быть использованы психологами, работающие в системах здравоохранения и образования при составлении программ психологического сопровождения в целях улучшения психологического здоровья педагогов и медицинского персонала.

### Литература:

1. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
2. Далгатов М.М. Особенности эмоционального выгорания работников государственных и частных медицинских учреждений [Электронный ресурс] / М.М. Далгатов, П.А. Амирагомедова // Молодой ученый. – 2020. – № 27(317). – С. 142-145. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/317/72250/>
3. Джаппуева Т.И., Худалова М.З. Сравнительный анализ синдрома эмоционального выгорания у работников медицинской и педагогической сфер [Электронный ресурс] // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. - № 6-2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-rabotnikov-meditsinskoy-i-pedagogicheskoy-sfer>
4. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко) [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. – Режим доступа: <https://psytests.org/boyko/burnout.html>
5. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: Эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90-101.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М., 2000. – 303 с.
7. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
8. Робертс Г.А. Профилактика выгорания / Г.А. Робертс // Обзор современной психиатрии. – 1998. – № 1. – С. 39-46.
9. Ханин Ю.Л. Краткое руководство по применению шкалы самооценки Ч.Д. Спилбергера / Ю.Л. Ханин. – Л.: ЛНИИФК, 1976. – 32 с.
10. Шкала тревоги Спилбергера-Ханина (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. – Режим доступа: <https://psytests.org/psystate/spielberger.html>

**References:**

1. Vodopyanova N.Ye. Burnout syndrome: diagnostics and prevention / N.Ye. Vodopyanova, E.S. Starchenkov. - SPb.: Peter, 2005. - 336 p.
2. Dalgatov M.M. Features of emotional burnout of workers of public and private medical institutions [Electronic resource] / M.M. Dalgatov, P.A. Amirmagomedova // Young scientist. - 2020. - № 27(317). - S. 142-145. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/317/72250/>
3. Dzhappueva T.I., Khudalova M.Z. Comparative analysis of burnout syndrome in medical and pedagogical workers [Electronic resource] // Russian Journal of Education and Psychology. - 2017. - № 6-2. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-rabotnikov-meditsinskoy-i-pedagogicheskoy-sfer>
4. Methods for diagnosing the level of emotional burnout (V.V. Boyko) [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. - Access mode: <https://psytests.org/boyko/burnout.html>
5. Prihozhan V.E. Burnout Phenomenon in Foreign Psychology: Empirical Research and Prospects / V.E. Prihozhan // Psychological journal. - 2001. - T. 22. - № 1. - S. 90-101.
6. Parishioners A.M. Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics. Parishioners. - M., 2000. - 303 p.
7. Raigorodsky D.Ya. Practical psychodiagnostics. Methods and tests: textbook / D.Ya. Raigorodsky. - Samara: Publishing House "BAHRAKH", 1998. - 672 p.
8. Roberts G.A. Burnout prevention / G.A. Roberts // Review of Contemporary Psychiatry. - 1998. - № 1. - S. 39-46.
9. Khanin Yu.L. A quick guide to using the Ch.D. self-rating scale. Spielberger / Yu.L. Khanin. - L.: LNIIFK, 1976. - 32 p.
10. Scale of anxiety Spielberger-Hanin (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. - Access mode: <https://psytests.org/psystate/spielberger.html>

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

**Сведения об авторах:**

**Смахтина Татьяна Александровна** (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: [t.sm.2019@bk.ru](mailto:t.sm.2019@bk.ru)

**Кубекова Алия Салаватовна** (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: [alya\\_kubekova@mail.ru](mailto:alya_kubekova@mail.ru)



## Психология безопасности

УДК 159.9.072

### Специфика восприятия некоторых аспектов образовательной среды обучающимися группы риска

### The specifics of the perception of some aspects in the educational environment by students of the risk group

**Ничипоренко Н.П.**, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,  
nichiporenko.n@yandex.ru

**Nichiporenko N.**, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems,  
nichiporenko.n@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.037

*Статья выполнена по государственному заданию № 0599-2019-0043 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения».*

*Ключевые слова:* образовательная среда, психологическая безопасность, психологические риски, социально-психологический климат, психологическое здоровье школьников и студентов, отклоняющееся поведение, негативные психические состояния, агрессивность, депрессивность.

*Keywords:* educational environment, psychological safety, psychological risks, social and psychological climate, psychological health students, deviant behavior, negative mental state, aggression, depression.

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме отношений между субъектами образовательной среды в контексте психологической безопасности. Актуальность темы обусловлена необходимостью своевременной профилактики отклоняющегося поведения среди обучающихся, наиболее уязвимых в отношении негативных влияний со стороны социальных факторов. Цель статьи – выявить общие и специфические черты восприятия отдельных аспектов образовательной среды обучающимися группы риска. Мониторинг охватывал 244143 обучающихся школ 6 – 11 классов, колледжей и вузов РТ. В группу риска вошли 860 человек, имеющие высокий суммарный показатель агрессивности и депрессивности. Анализ результатов исследования выявил следующие закономерности: обучающиеся группы риска достоверно чаще своих сверстников испытывают негативные эмоциональные состояния, связанные с учебой, подвергаются буллингу в образовательной среде, сталкиваются с проявлениями насилия на улице, описывают как небезопасные отношения со сверстниками и учителями. Результаты проведенного исследования могут быть применимы в нескольких направлениях: психологическое просвещение всех субъектов образовательного процесса, профилактика психических расстройств агрессивно-депрессивного спектра, психогигиена образовательной среды, психологическое сопровождение обучающихся группы риска и превенция отклоняющегося поведения антисоциальной направленности. Данное исследование предназначено для специалистов, способных повлиять на улучшение образовательного пространства учебных заведений: психологов, педагогов, представителей администрации, сотрудников правоохранительных органов, причастных к работе с детьми и молодежью.

*Abstract.* This article is devoted to the problem of relations between the subjects of the educational environment in the context of psychological security. The relevance of the topic is due to the need for timely prevention of deviant behavior among students who are most vulnerable to negative influences from social factors. The purpose of the article is to identify general and specific features of the perception of certain aspects of the educational environment by students of the risk group. The monitoring covered 244,143 students of schools (grades 6 – 11), colleges and universities of the Republic of Tatarstan. The risk group included 860 people with a high total index of aggressiveness and depression. The analysis of the results of the study revealed the following patterns: students at risk are significantly more likely than their peers to experience negative emotional states associated with studying, are bullied in the educational environment, face violence on the street. They describe their relationships with peers and teachers as

*unsafe. The results of the conducted research can be applied in several directions: psychological education of all subjects of the educational process, prevention of mental disorders of the aggressive-depressive spectrum, psychohygiene of the educational environment, psychological support of students at risk and prevention of deviant behavior of an antisocial orientation. This study is intended for specialists who can influence the improvement of the educational space of educational institutions: psychologists, teachers, representatives of the administration, law enforcement officers involved in working with children and youth.*

**Введение.** В данной статье проблема отклоняющегося поведения рассмотрена в связи с различными характеристиками образовательного пространства. Исследование выполнено на стыке психологии личности, клинической психологии, педагогической и социальной психологии, и представляет собой психолого-педагогический анализ различных характеристик образовательной среды и некоторых социальных факторов, имеющих прямое отношение к вопросам безопасности.

Актуальность темы обусловлена необходимостью своевременной профилактики отклоняющегося поведения среди обучающихся, наиболее уязвимых в отношении негативных социальных влияний. В силу гетерогенности детско-подростково-юношеской когорты прогноз антисоциального поведения представляет собой сложнейшую задачу, решение которой требует понимания закономерностей взаимодействия множества переменных – индивидуально-психологических, макро- и микро-социальных факторов среды, условий конкретной ситуации и их преломления в индивидуальном сознании.

Цель настоящего исследования – анализ особенностей восприятия некоторых аспектов образовательной среды обучающимися группы риска. Задачи исследования: выделить и описать группу риска обучающихся на основе субъективных маркеров психологического здоровья, представленных агрессивностью и депрессивностью; провести сравнительный качественный анализ восприятия некоторых параметров образовательной среды, значимых с точки зрения психологической безопасности личности, в общей выборке и в группе риска; выявить общие и специфичные характеристики восприятия образовательной среды в общей выборке и в группе риска.

Методологическую основу исследования составили следующие положения и концепции. 1. Подход отечественных психологов к описанию феномена безопасности через категории деятельности, сознания и отношений субъекта с миром [7]. 2. Концепция отношений В.Н. Мясищева, объясняющая этиопатогенетические механизмы психической адаптации в норме и при ее нарушениях [11]. Базовый конструкт данной концепции – субъект отношений, личность как система и многообразие отношений человека к

окружающей действительности [8]. В определении В.Н. Мясищева «Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» [12, с.7]. 3. Закономерности формирования отклонений в подростково-юношеском возрасте, изложенные в фундаментальной работе А.Е. Личко [10]. 5. Концепция психологической безопасности образовательной среды И.А. Баевой [2] и ее дальнейшие разработки [1;3;4]. 4. Концепция социального ostracism Williams K.D., согласно которой групповые действия игнорирования, отвержения, исключения, и в своем крайнем проявлении – буллинга, являются источником тяжелой депривации базовых потребностей человека в принадлежности, самоуважении, контроле, безопасности, причиняя «социальную боль» [16].

Основные исследования российских авторов в области психологической безопасности сконцентрированы в области безопасности школы [1;2], колледжей [4] и немного затрагивают систему высшего образования [5;14]. В качестве основных компонентов психологической безопасности образовательного пространства выступают отношение к образовательной среде, удовлетворенность ее основными характеристиками и защищенность от психологического насилия [2-4]. В зарубежных исследованиях обосновано влияние образовательной среды на мотивацию и самооценку обучающихся, степень адаптации к образовательной среде, устойчивое позитивное психологическое состояние обучающихся. Также показано влияние на уровень адаптации различных стресс-факторов – учебной нагрузки, проблем в учебе, отношений с родителями, семейных конфликтов, межличностной агрессии, социального климата [9].

Конструктами, близкими к предмету нашего исследования, являются понятия социально-психологического климата и школьного климата, изучаемые в дискурсе безопасности. Исследование, проведенное Е.В. Эгамбердиевой,

доказывает наличие достоверных взаимосвязей между компонентами психологического климата (эмоционального, когнитивного и поведенческого), удовлетворенностью характеристиками образовательной среды и оценками психологической безопасности образовательной среды студентами вуза [14].

Школьный климат, понятие которого анализируется в статье Н.Ю. Федуниной, отражает качественную сторону школьной жизни, включает структурную, культурную и индивидуальную составляющие и состоит из множества компонентов: нормы и ценности, традиции, правила, санкции, фон взаимоотношений, забота о нуждах учащихся, и многие другие социально-психологические параметры. На индивидуальном уровне располагаются субъективные оценки школьного климата разными участниками образовательного процесса. «Понятие школьного климата во многом покоится на впечатлении, субъективном восприятии, на невидимом. Введение феноменологического фактора в определение данного понятия делает его зависимым от восприятия участника процесса» [13, с.118]. В этом ракурсе важно исследовать именно субъективные представления обучающихся о различных аспектах образовательной среды.

В качестве маркера психологического здоровья и благополучия личности в нашем исследовании фигурируют два параметра: уровень депрессивности и уровень агрессивности. Взаимосвязи депрессивности и образовательной среды описаны в исследовании Brieger F.N. [15]: подростки, посещающие среднюю школу с лучшей социально-образовательной средой, имеют меньший риск развития депрессивных симптомов, что говорит о важности изучения образовательной среды и ее протекционного потенциала.

Агрессивность в контексте социального остракизма подробно рассмотрена в обзорной статье Е.Э. Бойкиной. Здесь, на основе анализа ряда зарубежных исследований показано, что социальный остракизм выступает фактором среды, опосредующим агрессивные реакции, в том числе радикальной направленности [6]. Таким образом, малозаметные внешне формы социального остракизма (игнорирование, исключение, отвержение) и его более организованные проявления в виде буллинга и моббинга являются мощным триггером агрессии.

*Материалы и методы исследования.* На базе ресурсного центра координации деятельности психологических служб Республики Татарстан «Ориентир» в 2020г. был проведен сплошной

мониторинг образовательной среды. Использование данных мониторинга не ограничено грифом «ДСП» и согласовано с кураторами проекта по линии АТК и Совета Безопасности РТ. Автор статьи является сотрудником ресурсного центра «Ориентир» (методист, супервизор); выбор стратегии анализа данных, вторичная статистическая обработка результатов мониторинга и представленный в статье текст полностью выполнены Ничипоренко Н.П.

В исследовании принимали участие 244143 респондента: учащиеся школ 6 – 11 классов, студенты средних специальных и высших учебных заведений различных регионов Республики Татарстан; из них 52,7% юношей и 47,2% девушек. Возраст опрошенных – от 12 до 23 лет.

В рамках мониторинга был проведен анкетный опрос обучающихся и скрининговое психодиагностическое обследование. В данной статье анализируются 27 вопросов анкеты, касающихся различных сторон образовательной среды, в том числе пункты, имеющие непосредственное отношение к психологической безопасности обучающихся. В качестве маркеров психологического здоровья респондентов выступали уровень депрессивности и уровень агрессивности, представленные сырыми тестовыми баллами и нормализованными значениями. Для диагностики депрессивности использовалась шкала оценки депрессии В. Зунга (в адаптации Т.И. Балашовой) – опросник, разработанный для дифференциальной диагностики депрессивных проявлений и состояний, близких к депрессии; данный тест эффективен для скрининг-диагностики при массовых исследованиях и в целях предварительного доврачебного обследования. Агрессивность измерялась при помощи опросника А. Басса и М. Перри (ВРАQ-24, в адаптации Ениколопова С.Н., Цибульского Н.П.), диагностирующего склонность к агрессии (общий показатель) и три ее составляющие: физическая агрессия, гнев, враждебность.

В ходе обработки данных были нормализованы сырые баллы по параметрам агрессивности и депрессивности, затем подсчитывались процентные показатели положительных ответов на вопросы анкеты (ответили «да» или «скорее да») в двух группах – общей выборке (244143 чел.) и в группе риска (860 чел.). Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием метода сравнений (угловое преобразование Фишера).

Группа риска составила 0,35% от числа всех опрошенных и была образована респондентами, получившими высокий суммарный показатель нормализованных баллов агрессивности и депрессивности (более 7,1 балла). Гендерный состав группы риска – 551 чел. (64%) мужского пола и 309 чел. (36%) женского пола.

*Результаты исследования.* Сгруппировав вопросы анкеты по содержанию, мы получили несколько категорий, характеризующих различные параметры образовательной среды. В их числе – общий эмоциональный фон пребывания в учебном заведении (вопросы 1, 2, 7, 10); экологичность расписания (вопрос 3);

свобода в обращении с образовательной средой (вопросы 5, 6); безопасность и защищенность от необоснованной критики педагогов (вопросы 8, 25); возможность получать помощь и поддержку педагогов (вопрос 4); безопасность и доверие в отношениях со сверстниками (вопросы 9, 11, 12, 23, 24, 26, 27); проявления насилия в образовательной среде (буллинг, моббинг) – вопросы 13, 14, 15; столкновение с насилием вне учебного заведения (вопросы 20, 21); внеучебная занятость (вопросы 16, 17, 18); семейное благополучие (вопросы 19, 22). Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты анкетирования, представленные в процентном соотношении в общей выборке и группе риска

№	Вопрос анкеты (** отмечен уровень значимости различий $p < 0.001$ , * отмечен уровень значимости различий $p < 0.01$ )	Доля положительных ответов (%)	
		Общая выборка	Группа риска
1	Обучение в школе приносит мне радость и удовлетворение**	68,8	13,0
2	Свое обучение в школе я считаю интересным**	73,3	16,4
3	Расписание уроков дает мне возможность избежать сильного утомления**	54,4	12,4
4	У меня всегда есть возможность получать поддержку и помощь педагогов**	74,2	16,3
5	У меня есть возможность открыто высказывать свою позицию, точку зрения**	75,9	25,0
6	Я имею возможность отказаться от участия в школьных мероприятиях, которые мне не интересны**	76,1	44,7
7	Если бы мне пришлось выбирать из всех школ района, я бы выбрал свою**	83,3	33,4
8	Учителя часто обвиняют ребят ни за что**	27,2	73,1
9	Если возникают личные проблемы или затруднения, я могу рассчитывать на поддержку и помощь со стороны одноклассников**	73,5	17,5
10	В школе я редко испытываю отрицательные эмоции (страх, гнев, обида), связанные с учебой, отношениями с учителями, одноклассниками**	61,9	17,5
11	Большинству ребят в нашей школе можно доверять**	64,2	11,97
12	Ребята нашей школы скорее будут помогать друг другу, чем оскорблять друг друга**	73,6	19,3
13	Ребята в школе почти никогда не дерутся**	68,8	26,0
14	Я никогда не был свидетелем травли (буллинга, моббинга) учеников**	63,1	19,5
15	Я никогда не подвергался травле (буллингу, моббингу) в школе**	72,7	23,1
16	Я принимаю участие в деятельности молодежных организаций города и республики*	39,9	16,1
17	Я посещаю внеклассные занятия и кружки в школе**	46,1	17,7
18	Я посещаю занятия вне школы (спорт, техника, искусство и др.)**	64,6	34,6
19	Я проживаю в полной семье**	80,3	50,5
20	Я часто являюсь свидетелем насилия на улице**	0,05	52,4
21	Меня часто избивают на улице**	0,02	28,2
22	Я считаю, что счастлив в своей семье**	96,4	40,1
23	У меня всегда есть с кем поделиться в классе радостью или проблемами**	82,0	25,9
24	У меня есть верные друзья**	90,8	42,2
25	В школе я чувствую себя защищенным от необоснованной критики со стороны учителей**	69,8	13,02
26	Мы всегда защищаем одноклассника, которого обижают**	86,8	35,6
27	Доверять ребятам в нашем классе небезопасно, так как они могут легко использовать это в своих интересах**	33,9	80,0

Результаты исследования показывают, что в восприятии обучающимися образовательной среды по выборке в целом и в группе

респондентов с высоким суммарным баллом агрессивности и депрессивности по всем изученным аспектам существуют статистически

значимые различия. По отдельным вопросам, связанным с насилием, защищенностью, безопасностью и возможностью получать поддержку в образовательном пространстве, показатели группы риска отличаются от выборочных значений кратно в 3 – 5 раз. Интерпретация количественных результатов исследования позволяет сделать следующие *выводы*.

Агрессивно-депрессивные лица подросткового и юношеского возраста *достоверно чаще своих сверстников:*

- испытывают негативные эмоциональные состояния, связанные с учебной и отношениями между субъектами образовательного процесса;
- подвергаются буллингу в образовательной среде;
- сталкиваются с проявлениями насилия на улице;
- сами являются жертвами насилия вне учебного заведения;
- чувствуют себя незащищенными от необоснованной критики и обвинений со стороны учителей;
- отмечают дефицит позитивных связей со сверстниками.

Агрессивно-депрессивные лица подросткового и юношеского возраста по сравнению со своими сверстниками *менее склонны:*

- рассчитывать на поддержку и помощь со стороны педагогов;
- доверять одноклассникам и одноклассникам;
- рассчитывать на помощь и поддержку в кругу сверстников;
- открыто высказывать свою позицию и точку зрения;
- делиться с одноклассниками своими проблемами;
- считать себя счастливыми в своей семье.

Другие, менее выраженные характеристики группы риска, – проживание в неполной семье (49,5%), сниженная вовлеченность в компенсаторные виды активности (спорт, увлечения, искусство, дополнительные занятия и кружки), отсутствие верных друзей (57,8%) – дополняют картину неблагополучия этих ребят.

В общении и взаимодействии с лицами подросткового и юношеского возраста, для которых характерна агрессивно-депрессивная симптоматика, необходимо учитывать многие переменные. В первую очередь – исходить из факта, что картина мира этой категории молодых людей кардинально отличается от картины мира

их «среднестатистических» сверстников в сторону большей незащищенности, небезопасности, недоверия и одиночества. В силу этих особенностей данная категория лиц особенно чувствительна и уязвима к действию неблагоприятных факторов, которыми пестрят будни школьника или студента: постоянное психическое напряжение, вызванное оценочными отношениями, угрозы самоуважению и самооценке, настороженность и страх по поводу небезопасности, непредсказуемая вероятность унижения и связанные с ним стыд и страх стыда, общий негативный эмоциональный фон, опасения по поводу несоответствия ожиданиям родителей, установление новых межличностных отношений. Подобная уязвимость многократно усиливается семейным неблагополучием и дефицитностью компенсаций вне образовательной организации. Если подобные условия имеют постоянный режим воздействия, то складывается хроническая ситуация бессилия, беспомощности, безысходности и невозможности повлиять на обстоятельства. Таким образом, внутренний, интрапсихический фон приобретает все признаки психологической травмы.

Основная идея, которая должна быть услышана в итоге проведенного исследования, такова. Дети, подростки и молодые люди, чье психическое состояние характеризуется сочетанием высокой агрессивности и высокой депрессивности, воспринимают образовательную среду как довольно враждебную, а отношения с педагогами и сверстниками как небезопасные. Данную картину мира ни в коем случае нельзя считать искаженной и / или ложной, поскольку ее носители действительно сталкивались в своем опыте с фактами насилия, социального ostracизма, несправедливости, незащищенности, отсутствия поддержки и помощи со стороны взрослых фигур и невозможностью полагаться даже на друзей. Говорить о том, что их более благополучные сверстники правы, а они – нет, бессмысленно и даже опасно. В области немедицинской психотерапии данные обстоятельства – бессилия, беспомощности и наличия перманентных угроз – характеризуются как травмоопасные, и личность, уязвимая к неблагоприятным воздействиям и ограниченная в способах совладания (копингах), имеет все шансы с ними не справиться. Неизбежными следствиями этого будут отклонения в сфере психического и соматического здоровья, суицидальные риски и многочисленные вариации девиантного поведения.

*Заключение.* Качественный анализ анкетирования позволил выделить и описать

внутренние репрезентации различных характеристик образовательной среды в сознании обучающихся. В ходе количественного анализа выявлены специфические особенности в восприятии образовательной среды лицами с высоким суммарным уровнем агрессивности и депрессивности.

Новизна исследования состоит в том, что на репрезентативной выборке показано, насколько сильно в группе риска агрессивно-депрессивного спектра отношение к образовательной среде смещено в сторону недоверия, небезопасности, незащищенности, бессилия и беспомощности.

Аналитические выводы, полученные в результате исследования, адресованы лицам, способным повлиять на изученные факторы в сторону улучшения образовательного пространства учебных заведений: в первую очередь государственным служащим и представителям администрации образовательных организаций; сотрудникам правоохранительных органов, причастным к работе с детьми и молодежью; школьным учителям и классным руководителям; преподавателям колледжей и вузов; психологам, чья профессиональная деятельность протекает в системах образования, здравоохранения и социальной защиты.

Материалы исследования могут быть использованы в решении задач психологической профилактики отклоняющегося поведения детей и молодежи, улучшения психологического климата учебных заведений, сопровождения процессов адаптации школьников и студентов в

кризисные периоды. В целом, закономерности и выводы, представленные в данной статье, позволят объединить усилия разных специалистов, направленные на создание саногенной образовательной среды, учитывающей новые факторы риска и требования современной психогигиены. Результаты проведенного исследования могут быть применимы в нескольких направлениях: психологическое просвещение всех субъектов образовательного процесса, профилактика психических расстройств агрессивно-депрессивного спектра, психогигиена образовательной среды, психологическое сопровождение обучающихся группы риска и превенция отклоняющегося поведения антисоциальной направленности.

Лаборатория изучения отклоняющегося поведения Института педагогики, психологии и социальных проблем выражает огромную благодарность сотрудникам Ресурсного центра координации деятельности психологических служб «Ориентир» ГБУ «Республиканский центр молодежных, инновационных и профилактических программ», занятых в организации и проведении мониторинга и предоставившим на основании договора о сотрудничестве возможность анализа данных – директору Ресурсного центра Хакимзянову Р.Н., руководителю отдела мониторинга Самаркину О.А., методисту отдела мониторинга Королёвой Н.А., сотрудникам Ибрагимовой А.И., Гармоновой А.А.

### Литература:

1. Андронникова О.О. Безопасность образовательной среды как условие сохранения физического и психологического здоровья участников образовательного процесса / О.О. Андронникова // СМАЛЬТА. – 2019. – № 1. – С. 5-14.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. – СПб. – 2002. – 271 с.
3. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде / И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, Л.А. Гаязова, И.В. Кондакова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2019. – № 194. – С. 7-18.
4. Баева И.А., Кондакова И.В. Психологическая безопасность образовательной среды в оценках педагогов и учащихся колледжей: сборник / И.А. Баева, И.В. Кондакова // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии / Материалы Второй Международной научно-практической конференции (8-10 октября 2020 года); под научной ред. В.В. Коврова. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2020. – С. 213-221.
5. Бекоева М.И. Безопасная образовательная среда как фактор успешной познавательной деятельности студентов / М.И. Бекоева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 4(21). – С. 259-261.
6. Бойкина Е.Э. Агрессия сквозь призму социального ostracизма / Е.Э. Бойкина // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». – 2019. – Т. 8. – № 3. – С. 60-67.
7. Зинченко Ю.П. Методологические основы психологии безопасности / Ю.П. Зинченко // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2(6). – С. 11-14.
8. Карпова Э.Б., Исурина Г.Л., Журавлев А.Л. Психологическая концепция отношений В.Н. Мясцева: основы и содержание / Э.Б. Карпова, Г.Л. Исурина, А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – № 2. – С. 5-14.
9. Козлова О.В. Психология безопасности образовательной среды в некоторых зарубежных исследованиях начала XXI века / О.В. Козлова // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 3. – С. 62-70.



10. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – СПб.: Питер. – 2019. – 304 с.
11. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та. – 1960. – 426 с.
12. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.: МПСИ. – 2005. – 158 с.
13. Федунина Н.Ю. Психологический климат в школе: к вопросу о структуре понятия / Н.Ю. Федунина // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 1. – С. 117-124.
14. Эгамбердиева Е.В. Социально-психологический климат студенческих групп и

психологическая безопасность образовательной среды вуза / Е.В. Эгамбердиева // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2018. – Т. 3. – № 3(11). – С. 130-161.

15. Briere F.N., Pascal S., Dupere V., Janosz M. School Environment and Adolescent Depressive Symptoms: A Multilevel Longitudinal Study // Pediatrics. – 2013. – № 131(3). – pp. 702-708.

16. Williams K.D. Ostracism: a temporal need-threat model. In Zanna M. (ed.) // Advances in Experimental Social Psychology. – 2009. – vol. 41. – pp. 279-314.

### References:

1. Andronnikova O.O. Safety of the educational environment as a condition for the preservation of physical and psychological health of participants in the educational process / O.O. Andronnikov // SMALTA. – 2019. – № 1. – S. 5-14.
2. Baeva I.A. Psychological safety in education: monograph / I.A. Baeva. – SPb. – 2002. – 271 p.
3. Baeva I.A., Laktionova E.B. Model of psychological safety of a teenager in an educational environment / I.A. Baeva, E.B. Laktionova, L.A. Gayazova, I.V. Kondakov // Izvestia RSPU im. A.I. Herzen. – 2019. – № 194. – S. 7-18.
4. Baeva I.A., Kondakova I.V. Psychological safety of the educational environment in the assessments of teachers and students of colleges: collection / I.A. Baeva, I.V. Kondakova // Prevention of deviant behavior in children and youth: regional models and technologies / Materials of the Second International Scientific and Practical Conference (October 8-10, 2020); under the scientific ed. V.V. Kovrov. – Simferopol: IT "ARIAL", 2020. – S. 213-221.
5. Bekoeva M.I. Safe educational environment as a factor of successful cognitive activity of students / M.I. Bekoeva // Baltic Humanitarian Journal. – 2017. – Т. 6. – № 4(21). – S. 259-261.
6. Boykina E.E. Aggression through the prism of social ostracism / E.E. Boykina // Electronic journal "Contemporary Foreign Psychology". – 2019. – Т. 8. – № 3. – S. 60-67.
7. Zinchenko Yu.P. Methodological foundations of safety psychology / Yu.P. Zinchenko // National psychological journal. – 2011. – № 2(6). – S. 11-14.
8. Karpova E.B., Isurina G.L., Zhuravlev A.L. The psychological concept of relations by V.N. Myasishcheva:

basics and content / E.B. Karpova, G.L. Isurina, A.L. Zhuravlev // Psychological journal. – 2020. – Т. 41. – № 2. – S. 5-14.

9. Kozlova O.V. Psychology of the safety of the educational environment in some foreign studies at the beginning of the XXI century / O.V. Kozlova // Modern foreign psychology. – 2012. – № 3. – S. 62-70.

10. Lichko A.E. Psychopathies and character accentuations in adolescents / A.E. Lichko. – SPb.: Peter. – 2019. – 304 p.

11. Myasishchev V.N. Personality and neuroses / V.N. Myasishchev. – Leningrad: Publishing house Leningrad. un-that. – 1960. – 426 p.

12. Myasishchev V.N. Psychology of relations / V.N. Myasishchev. – M.: MPSI. – 2005. – 158 p.

13. Fedunina N.Yu. Psychological climate at school: on the question of the structure of the concept / N.Yu. Fedunina // Modern foreign psychology. – 2014. – № 1. – P. 117-124.

14. Egamberdieva E.V. Socio-psychological climate of student groups and psychological safety of the educational environment of the university / E.V. Egamberdieva // Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology. – 2018. – Т. 3. – № 3(11). – S. 130-161.

15. Briere F.N., Pascal S., Dupere V., Janosz M. School Environment and Adolescent Depressive Symptoms: A Multilevel Longitudinal Study // Pediatrics. – 2013. – No. 131 (3). – pp. 702-708.

16. Williams K.D. Ostracism: a temporal need-threat model. In Zanna M. (ed.) // Advances in Experimental Social Psychology. – 2009. – vol. 41. – pp. 279-314.

19.00.07 – Педагогическая психология

### Сведения об авторе:

**Ничипоренко Надежда Павловна** (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией изучения отклоняющегося поведения ФГБНУ «ИППСП», методист отдела сопровождения психологической деятельности, супервизор Ресурсного центра координации деятельности психологических служб «Ориентир» ГБУ «Республиканский центр молодежных, инновационных и профилактических программ», e-mail nichiporenko.n@yandex.ru

УДК 159.9

## Смыслоразностные ориентации у осужденных следственной изоляции

### Meaningful orientations of insulator's convicts

**Фурси Л.Ф.**, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет»,  
fursi@inbox.ru

**Кубекова А.С.**, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»  
Минздрава России, alya\_kubekova@mail.ru

**Сергеева М.А.**, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»  
Минздрава России, mari-s2010@mail.ru

**Fursi L.**, Astrakhan State Technical University, fursi@inbox.ru

**Kubekova A.**, Astrakhan State Medical University, alya\_kubekova@mail.ru

**Sergeeva M.**, Astrakhan State Medical University, mari-s2010@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.038

**Ключевые слова:** смыслоразностные ориентации, осужденные, следственная изоляция, общественные ценности, антисоциальные рецидивы, антисоциальное поведение.

**Keywords:** life-meaning orientations, convicts, pre-trial detention center, social values, antisocial relapses, antisocial behavior.

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования смыслоразностных ориентаций у осужденных следственной изоляции. В исследовании приняли участие 35 осужденных мужского пола в возрасте от 23 до 30 лет, находящихся под стражей по г. Санкт Петербургу и Ленинградской области. Психодиагностические методики исследования: 1) тест смыслоразностных ориентаций (Д.А. Леонтьев); 2) методика «Пословицы» (С.М. Петрова). Статистическая обработка данных производилась с помощью U-критерия Манна-Уитни для выявления значимости различий. Факторами риска антисоциального поведения осужденных являются психологические; социальные (воспитание в неполной семье, низкий образовательный уровень, низкий уровень материального положения, склонность к антисоциальным рецидивам, повышенная конфликтность). Установлено, что осужденные, совершившие преступления против личности резко отличаются от осужденных, совершивших преступление нападение с целью грабежа по критерию «Процесс жизни», это говорит о том, что осужденные в достаточной степени не довольны своей жизнью. Данные исследования могут быть применены при прогнозировании поведения осужденного в условиях лишения свободы (риск развития суицидального поведения, отношения с другими осужденными, вероятность нарушения распорядка и совершения противоправных действий на территории исправительного учреждения).

**Abstract.** The article presents the results of a study of life-meaning orientations among convicts in a pre-trial detention center. The study involved 35 male convicts aged 23 to 30, who are in custody in St. Petersburg and the Leningrad region. Psychodiagnostic research methods: 1) test of meaningful life orientations (DA Leontiev); 2) the "Proverbs" technique (SM Petrova). Statistical processing of the data was performed using the Mann-Whitney U-test to identify the significance of differences. The risk factors for antisocial behavior of convicts are psychological; social (upbringing in an incomplete family, low educational level, low level of financial situation, a tendency to antisocial relapses, increased conflict). It has been established that convicts who have committed crimes against the person differ sharply from those who have committed a crime of assault with the purpose of robbery according to the criterion "Process of life", this indicates that the convicts are sufficiently dissatisfied with their lives. These studies can be used to predict the behavior of a convict under conditions of imprisonment (the risk of developing suicidal behavior, relationships with other convicts, the likelihood of disrupting the order and committing illegal actions on the territory of the correctional institution).

*Введение.* Ситуация, в которой находятся осужденные, обостряет смысл жизни. Естественно не только общественные причины, однако и ряд событий собственной жизни (потеря близких, резкие изменения в собственной жизни, конкретные возрастные периоды) увеличивают интерес к поиску смысла собственного существования [3]. Условия нахождения в исправительной колонии непроизвольно располагают человека снова и снова думать о верности, предопределять для себя границы блага и злобы, думать о займе и пробовать «переложить» это на свою судьбу, на свои планы и ожидания [6;7]. Потеря значения существования нравственно, религиозно ломает личность, способна приводить к духовным заболеваниям, нервным срывам [1;2]. Исследования по теме отношения к себе и жизненных ценностей широко представлены как в отечественной литературе (Соловьев В.С., Ситковская О.Д., А.Г. Шмелев, и др.), так и в зарубежной (Олпорт Г., Кеттел Р., Роджерс К. и др.). В современной психологии накоплен богатый эмпирический материал, связанный с данной тематикой [4;5]. Но особенности смысложизненных ориентаций в среде осужденных по-прежнему остаются недостаточно разработанными. Жизненные ориентации – это генеральная линия жизни. Она может остаться неизменной, если индивид достигнет каких-то конкретных целей. Жизненные ориентации могут быть непостоянны, если индивид не имеет каких-либо определенных целей. Данное исследование может пролить свет на некоторые причины формирования деструктивности в поведении, их взаимосвязь и последствия их проявления после освобождения. Результаты данного исследования могут быть использованы в области пенитенциарной психологии для более эффективной работы с осужденными.

*Цель исследования:* изучить смысложизненные ориентации у осужденных следственного изолятора (СИЗО), совершивших преступления против личности и нападение с целью грабежа, а также разработать практические рекомендации.

*Материалы и методы исследования.* В исследовании приняли участие 35 осужденных мужского пола в возрасте от 23 до 30 лет, находящихся под стражей в ФКУ СИЗО-1 УФСИН России по г. Санкт Петербургу и Ленинградской области.

Группа А – 18 осужденных, совершивших преступления по ст. 162, т.е. нападение с целью грабежа.

Группа В – 17 осужденных, совершивших преступления против личности по ст. 105.

Моими обследуемыми были лица мужского пола, так как ст. 105 и 162 УК РФ очень распространены у лиц данного пола.

Статья 105 УК РФ: Убийство, то есть умышленное причинение смерти человеку, – наказывается лишением свободы на срок от шести до пятнадцати лет.

Статья 162 УК РФ: Разбой, то есть нападение в целях хищения чужого имущества, совершенное с применением насилия, опасного для жизни или здоровья, либо с угрозой применения такого насилия, – наказывается лишением свободы на срок от трех до восьми лет со штрафом в размере до пятисот тысяч рублей или в размере заработной платы осужденного за период до трех лет.

Психодиагностические методики исследования: 1) тест смысложизненные ориентации (методика СЖО, автор Д.А. Леонтьев) [10]. Методика СЖО позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни. Тест СЖО является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. Тест позволяет обнаружить жизненные позиции респондентов, какие условно разрешено поделить на 5 групп: цели в жизни; процесс жизни; результат жизни; локус контроля – Я (Я – хозяин жизни); локус контроля – жизнь либо управляемость жизни [8]; 2) методика «Пословицы» (С.М. Петрова) [7]. Данная методика специализирована для исследования совести как психологического парадокса. В предоставленной методике используется методологическая концепция Г. Олпорта, которую он внес для изучения мотивации. Статистический метод обработки эмпирических данных: U-критерий Манна-Уитни для выявления различий в уровне исследуемого признака [9].

*Результаты исследования и их обсуждение.* В результате интерпретации полученных данных были определены средние показатели по шкалам смысложизненных ориентаций (СЖО) у двух групп осужденных, см. рисунок 1.

Применение U-критерия Манна-Уитни выявило достоверность различий между группой А (осужденные, совершившие преступления нападение с целью грабежа) и группой В (осужденные, совершившие преступления против личности) по определенным факторам.

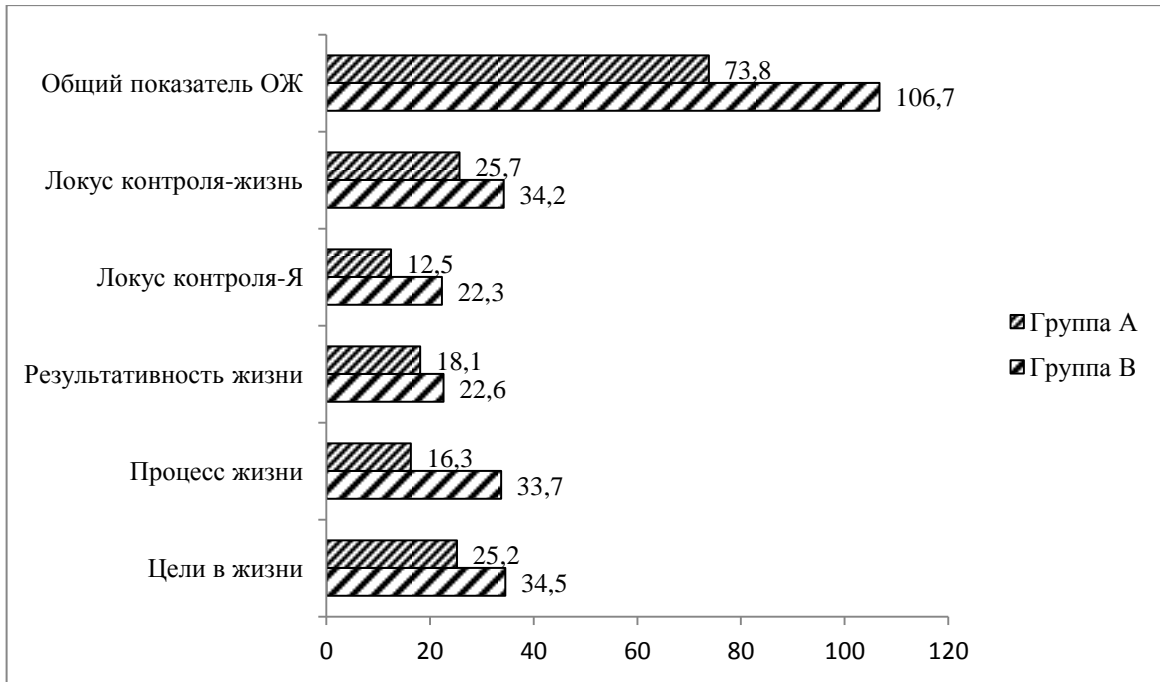


Рисунок 1. – Диаграмма сравнения средних показателей групп по шкалам СЖО (составлено авторами по материалам исследования)

Таблица 1. – Таблица достоверности различий

№	Показатели	Значимость
1	Распределение по критерию «Процесс жизни» является одинаковым для обеих групп	0,029
2	Распределение по критерию «Локус контроля – Я» является одинаковым для обеих групп	0,021
3	Распределение по критерию «Общий показатель ОЖ» является одинаковым для обеих групп	0,033

Примечание: составлено авторами по материалам исследования

Из расчета U-критерия Манна-Уитни видно, что группа А и В отличаются по методике СЖО по трем критериям: «Процесс жизни», «Локус контроля – Я» и «Общий показатель ОЖ». Это говорит о том, что осужденные, совершившие преступление против личности в достаточной степени не довольны своей жизнью. Таким образом, осужденным придает полноценный смысл жизни не «сегодняшний день», а воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее. Прослеживается низкий уровень целеустремленности, и планы на будущее не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Этот подтверждается также и сравнение показателей по шкалам «ЛК – Я». Низкие результаты по показателю «Локус контроля – Я» указывает на то, что респонденты

убеждены в предопределенность жизни, в неизбежность конкретных событий, они уверены в том, что невозможно контролировать собственную жизнь и свободу.

Можно сделать вывод, что средние показатели по методике СЖО выявили значимые различия между результатами двух выборок и показали, что жизненные ценности у лиц, совершивших преступление против личности ниже. Это говорит о том, они менее удовлетворены жизнью как в прошлом, как в настоящем, так и в будущем.

В результате интерпретации полученных данных были определены средние показатели по шкалам МИС у двух групп осужденных, см. рисунок 2:

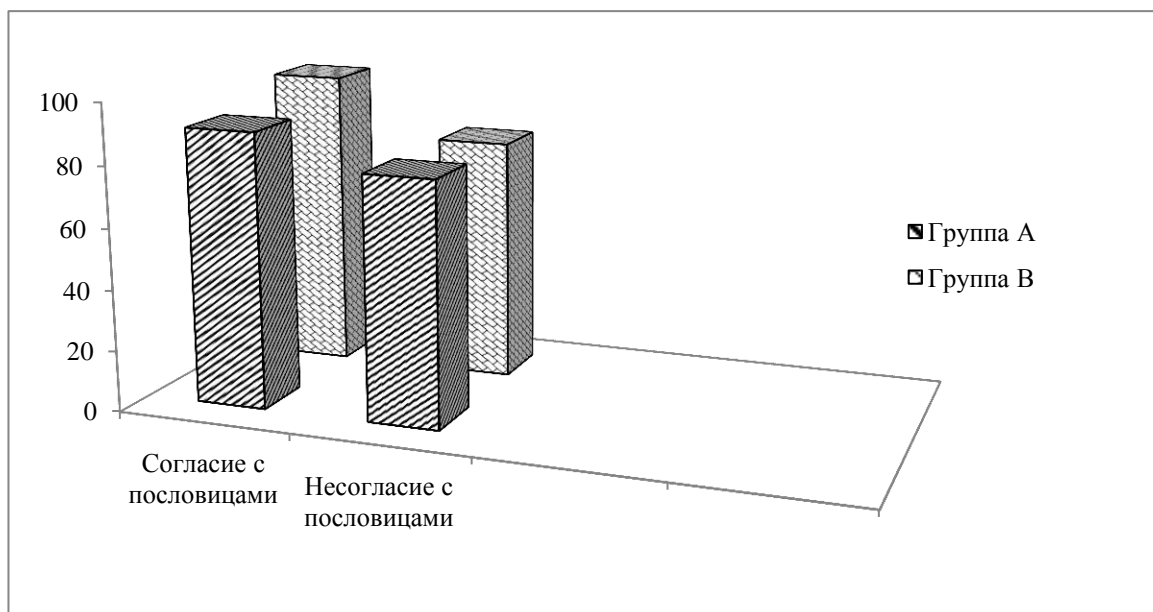


Рисунок 2. – Диаграмма сравнения средних показателей групп по шкалам методики «Пословицы» (составлено авторами по материалам исследования)

Применение U-критерия Манна-Уитни не выявило достоверность различий между группой А (осужденные, совершившие преступления нападение с целью грабежа) и группой В (осужденные, совершившие преступления против личности). Данный результат свидетельствует о том, что часть осужденных согласны с содержанием, предложенным в рамках данной методики утверждений.

Таким образом, согласие с пословицами характеризует внутреннее принятие социальных норм и общепринятых культурных ценностей, что в свою очередь обуславливает высокий уровень совестливости.

Значит, большинство осужденных разделяют общепринятые культурные нормы и принимают общественные ценности. А другая часть осужденных не согласны с приведенными в методике пословицами, что характеризует низкий уровень морального сознания. Следовательно, примерно четверть осужденных не разделяют общепринятых норм морального поведения, значит те, и другие имеют одинаковый уровень нравственной воспитанности.

**Заключение.** По результатам проведенного исследования обнаружено, что осужденные, совершившие преступления против личности резко отличаются от осужденных, совершивших преступление нападение с целью грабежа по критерию «Процесс жизни», это свидетельствует о том, что осужденные в достаточной степени не довольны своей жизнью. Этот подтверждается также и сравнение показателей по шкалам «ЛК – Я». Низкие результаты по показателю «Локус

контроля – Я» указывает на то, что респонденты убеждены в предопределенность жизни, в неизбежность конкретных событий, они уверены в том, что невозможно контролировать собственную жизнь и свободу.

Данные исследования, которые мы получили по методике «Пословицы» и применения U-критерия Манна Уитни показало, что достоверных различий не выявлено. Это зависимые от своих желаний люди, которые не могут контролировать свои действия.

Следует отметить, что важными направлениями в работе с осужденными с антисоциальным поведением это:

- работа психологов в социально-психологических службах в исправительных учреждениях по вопросам о причинах, факторах агрессивного и антисоциального поведения;
- психодиагностическое обследование психологов личностных особенностей, которые предполагают к агрессивному и антисоциальному поведению и являются фактором риска антисоциального поведения в подростковых колониях.

Работу с данной категорией заключенных важно выстроить на авторитарном способе, с высоким уровнем контроля и важно выстроить крайне жесткие рамки и субординацию.

В качестве практических рекомендаций можно предложить:

1. Полученные результаты исследования могут быть использованы при прогнозировании у осужденных следующих показателей: суицидальное поведение, вероятность

совершения деструктивных действий как на территории исправительного учреждения, так в отношении других осужденных и персонала, а также при прогнозе положительного поведения осужденного с возможностью УДО.

2. Полученные результаты исследования могут быть использованы в качестве лекционного материала психологами Федеральной службы исполнения наказаний (исправительные колонии), а также специалистами соответствующего профиля. Причем данные могут быть использованы как в лекционной и профилактической работе (изложение психологических и социальных факторов риска), так и при практической работе, которая ориентирована на обнаружение деструктивных тенденций при выявлении психологического статуса заключенных.

3. Данные, полученные в ходе эмпирического исследования, дают возможность рекомендовать их использование в системе Федеральной службы исполнения наказаний (исправительные колонии) при составлении программ психологического сопровождения и при составлении психокоррекционных мероприятий.

Очень эффективно можно использовать данное исследование в специальных учреждениях для подростков (интернаты, детские дома, подростковые колонии). На основе психодиагностической беседы можно выявить некоторые индивидуальные особенности, характеризующие данный профиль. И у них еще не поздно скорректировать жизненные ориентации, для предотвращения преступлений по тяжким статьям.

#### Литература:

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб., Питер, 2008. – 384 с.

2. Веселова Е.К. Мировоззрение и формирование нравственной личности: тезисы / Е.К. Веселова // Ананьевские чтения 2002 / Материалы научно-практической конференции (22-24 октября 2002 года). - Изд. Питер, ун-та. - СПб., 2002. – 321 с.

3. Ганишина И.С., Вэтра А.В. Личностные особенности подозреваемых, обвиняемых и осужденных несовершеннолетних, находящихся в условиях следственного изолятора [Электронный ресурс] / И.С. Ганишина, А.В. Вэтра // Вестник Самарского юридического института. - 2020. - № 2(38). –

Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-podozrevaemyh-obvinyaemyh-i-osuzhdennyh-nesovershennoletnih-nahodyaschihsya-v-usloviyah-sledstvennogo>

4. Калинин А.А. Жизненные предназначения и смысло-жизненные ориентации осужденных в связи с их религиозными предпочтениями [Электронный ресурс] / А.А. Калинин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2013. - № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennye-prednaznacheniya-i-smyslozhiznennye-orientatsii-osuzhdennyh-v-svyazi-s-ih-religioznymi-predpochteniyami>

5. Котовский В.В., Савченко Т.Н. Особенности самоотношения лиц, обвиняемых в совершении преступлений [Электронный ресурс] / В.В. Котовский, Т.Н. Савченко // Прикладная юридическая психология. - 2012. - № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samootnosheniya-lits-obvinyaemyh-v-sovershenii-prestupleniy>

6. Обросов И.Ф. Расстройства личности у осужденных в местах лишения свободы: Клинико-динамический и медико-социальный аспекты: дис. ... д-ра мед. наук: 14.00.18 / И.Ф. Обросов; Гос. науч. центр соц. и судеб. психиатрии им. В.П. Сербского МЗ РФ. – Москва, 2004. – 356 с.

7. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д.Я. Райгородский (редактор-составитель). – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2005. – 672 с.

8. Римская Р. Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других / Р. Римская, С. Римский. – Москва: АСТ-Пресс, 2007. – 393 с.

9. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2003. – 350 с.

10. Тест смысло-жизненные ориентации (методика СЖО, автор Д.А. Леонтьев) [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. – Режим доступа: <https://psytests.org/personal/tso.html>

#### References:

1. Burlachuk L.F. Psychodiagnostics: a textbook for universities / L.F. Burlachuk. - SPb., Peter, 2008. - 384 p.

2. Veselova E.K. World outlook and formation of a moral personality: theses / E.K. Veselova // Ananevskie readings 2002 / Materials of the scientific-practical conference (October 22-24, 2002). - Ed. Peter, un. - SPb., 2002. - 321 p.

3. Ganishina I.S., Vetra A.V. Personal characteristics of suspects, accused and convicted minors in a remand prison [Electronic resource] / I.S. Ganishina, A.V. Vetra // Bulletin of the Samara Law Institute. - 2020. - № 2(38). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-podozrevaemyh-obvinyaemyh-i-osuzhdennyh-nesovershennoletnih-nahodyaschihsya-v-usloviyah-sledstvennogo>

4. Kalinenko A.A. Life destinations and life-meaning orientations of convicts in connection with their religious preferences [Electronic resource] / A.A. Kalinenko // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. - 2013. - № 2. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennye-prednaznacheniya-i-smyslozhiznennye-orientatsii-osuzhdennykh-v-svyazi-s-ih-religioznymi-predpochteniyami>

5. Kotovsky V.V., Savchenko T.N. Peculiarities of self-attitude of persons accused of committing crimes [Electronic resource] / V.V. Kotovsky, T.N. Savchenko // Applied legal psychology. - 2012. - № 2. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samootnosheniya-lits-obvinyayemykh-v-sovershenii-prestupleniy>

6. Obrosov I.F. Personality disorders among convicts in prisons: Clinical-dynamic and medico-social aspects: dis. ... Dr. med. Sciences: 14.00.18 / I.F. Overgrowth; State

scientific. social center and destinies. psychiatry them. V.P. Serbian Ministry of Health of the Russian Federation. - Moscow, 2004. - 356 p.

7. Raigorodsky D.Ya. Practical psychodiagnostics. Methods and tests: textbook / D.Ya. Raigorodsky (editor-compiler). - Samara: Publishing House "BAHRAKH-M", 2005. - 672 p.

8. Rimskaya R. Practical psychology in tests, or how to learn to understand yourself and others / R. Rimskaya, S. Rimsky. - Moscow: AST-Press, 2007. - 393 p.

9. Sidorenko E.V. Methods of mathematical processing in psychology / E.V. Sidorenko. - SPb.: OOO Rech, 2003. - 350 p.

10. Test meaningful life orientations (methodology of LSS, author DA Leontiev) [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. - Access mode: <https://psytests.org/personal/tso.html>

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

#### **Сведения об авторах:**

**Фурси Лейла Фаруховна** (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук и психологии, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет» Минздрава России, e-mail: [fursi@inbox.ru](mailto:fursi@inbox.ru)

**Кубекова Алия Салаватовна** (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: [alya\\_kubekova@mail.ru](mailto:alya_kubekova@mail.ru)

**Сергеева Марина Анатольевна** (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: [mari-s2010@mail.ru](mailto:mari-s2010@mail.ru)



## СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.454.3

**Динамика удовлетворенности молодежи г. Казани  
качеством городской среды**

**Dynamics of satisfaction of young people in Kazan  
with the quality of the urban environment**

**Алексеев С.А.**, Казанский национальный исследовательский технологический университет, [alekseyev75@mail.ru](mailto:alekseyev75@mail.ru)

**Федорова В.А.**, Казанский федеральный университет, [fva\\_14@mail.ru](mailto:fva_14@mail.ru)

**Сафина Г.Р.**, Казанский федеральный университет, [safina27@mail.ru](mailto:safina27@mail.ru)

**Alekseev S.**, Kazan National Research Technological University, [alekseyev75@mail.ru](mailto:alekseyev75@mail.ru)

**Fedorova V.**, Kazan Federal University, [fva\\_14@mail.ru](mailto:fva_14@mail.ru)

**Safina G.**, Kazan Federal University, [safina27@mail.ru](mailto:safina27@mail.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.039

**Ключевые слова:** город, городское развитие, качество городской среды, экологическая ситуация, городская инфраструктура, молодежь, молодежный потенциал территории, удовлетворенность качеством городской среды.

**Keywords:** city, urban development, quality of the urban environment, ecological situation, urban infrastructure, youth, youth potential of the territory, satisfaction with the quality of the urban environment.

**Аннотация.** В статье на основании авторских эмпирических исследований, проведенных в 2017 г. и 2021 г., рассматривается динамика удовлетворенности молодежи г. Казани экологическими и социальными аспектами качества городской среды. Полученные данные свидетельствуют о том, что экологическая обстановка и состояние городской инфраструктуры сохраняют для молодого поколения свою значимость. При сохранении позитивных тенденций относительно большинства показателей, характеризующих экологическую ситуацию, выявлено снижение доли удовлетворенных состоянием водных объектов и санитарным состоянием города. Что касается городской инфраструктуры, то выявлено снижение удовлетворенности ее общим состоянием, а также такими составляющими как количество организованных автостоянок и количество спортивных объектов. Кроме того, в работе анализируются факторы, определяющие привлекательность для молодежи районов города, и выделяются наиболее важные мероприятия, направленные на улучшение качества городской среды.

**Abstract.** Based on the author's empirical research carried out in 2017 and 2021, the article examines the dynamics of satisfaction of young people in Kazan with the ecological and social aspects of the quality of the urban environment. The data obtained indicate that the ecological situation and the state of the urban infrastructure retain their importance for the younger generation. While maintaining positive trends in relation to most of the indicators characterizing the ecological situation, a decrease in the share of those satisfied with the state of water bodies and the sanitary state of the city was revealed. As for the state of the urban infrastructure, a decrease in satisfaction with its general state, as well as with such components as the number of organized parking lots and the number of sports facilities, was revealed. The work also analyzes the factors that determine the attractiveness of city districts for young people and highlights the most important measures aimed at improving the quality of the urban environment.

**Введение.** Увеличение численности жителей в городах, процессы урбанизации и перегруженность инфраструктуры приводят к изменению качества городской среды, поэтому в

настоящее время актуальным является увеличение эффективности и экологически безопасного использования территориальных ресурсов. Качество городской среды является



одним из конкурентных преимуществ в развитии города. Удобное, безопасное, оптимально организованное городское пространство является важным фактором развития городской системы, отражая уровень социального благополучия и успешности города, а также экологическую ситуацию в пределах городской черты.

Как известно, город представляет собой сложную многофункциональную и многоаспектную целостную систему, в составе которой можно выделить следующие подсистемы: природную, техногенную и социальную. Все эти составляющие тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены, активно взаимодействуют друг с другом и тем самым определяют качество городской среды, а также комфортность проживания населения.

В настоящее время актуальными вопросами при развитии городов являются сохранение и оздоровление природной среды в пределах города, формирование условий, оказывающих благоприятное воздействие на жителей. В современных условиях тенденции развития многих городов заключаются в расширении территорий по периметру и увеличению их площадей. Любая развивающаяся город на определенном этапе нуждается в территориях, свободных от застройки, но нередко территориальные ресурсы в пределах города оказываются исчерпанными или близкими к исчерпанию [1]. Все это может являться причиной растущей деградации городской среды, особенно ярко проявляющейся в периферийных районах, приводит к отдалению центральной части города от природного «зеленого» окружения, оборачивается разрушением природного каркаса, увеличением нагрузки на транспортные сети.

Очевидно, что указанный подход не всегда является оптимальным, альтернативным решением выступает максимальное использование внутренних территориальных резервов для развития города, позволяющим сформировать качественную городскую среду с позиций экологического состояния и развития необходимой инфраструктуры [2-5].

В качестве внутренних резервов могут выступать следующие направления развития городской среды: уплотнение существующей застройки; реновация (снос устаревших построек с последующим строительством возведением на их месте новых объектов); редевелопмент территорий предприятий, утративших свое экономическое значение; расширение освоения вертикальной составляющей городского пространства путем высотного строительства и

освоения подземного пространства; формирование искусственных территорий. Реализация указанных мероприятий позволяет двигаться в направлении повышения качества городской среды [6;7].

Однако при развитии городской среды необходимо учитывать и социальное измерение этого процесса – удовлетворенность населения текущей ситуацией и происходящими процессами [8]. Так, например, проведенное в 2020 году социологическое исследование, проведенное Всероссийским центром изучения общественного мнения и Центром социального проектирования «Платформа» показывают, что жители российских городов-миллионников (за исключением Москвы и Санкт-Петербурга) в настоящее время склонны в целом оценивать свой населенный пункт как комфортный для проживания (на это указывают 71% опрошенных в таких городах), причем 79% опрошенных указывают, что в последние годы происходит улучшение внешнего облика населенных пунктов. В тоже время относительно некоторых аспектов развития городской среды фиксируется неудовлетворенность – 50% жителей городов-миллионников указывает на плохую экологическую обстановку в своем населенном пункте, 36% – на неразвитый характер транспортной инфраструктуры, 17% – на отсутствие развитых общественных пространств, 21% – на недостаток объектов для занятий спортом, 11% – на недостаток объектов для культурного проведения досуга. Примечательно, что при этом, несмотря на то, что молодежь склонна более оптимистично оценивать происходящее в жизни, каждый десятый опрошенный представитель молодого поколения не удовлетворен качеством городской среды в своем населенном пункте [9].

Это свидетельствует об актуальности внимательного отношения к потребностям молодежи в области формирования качественной и комфортной городской среды, так как она выступает в качестве наиболее активной, инновационной социальной группы, являющейся не только потребителем социальных благ, но активным участником ее преобразований, определяющим будущее развитие [10, с.13]. В этой связи необходимо отметить, что отсутствие внимания к мнению молодежи относительно качества городской среды оборачивается снижением молодежного потенциала территории за счет оттока качественных человеческих ресурсов в населенные пункты с более благоприятными условиями для жизнедеятельности [11].

*Материалы и методы исследования.* В рамках данной работы мы рассматриваем динамику экологических и социальных аспектов качества городской среды г. Казани на основе мнения проживающей в ней молодежи. Эмпирические данные были получены проведением массового опроса (в 2017 г. [8] и в 2021 г.) с применением случайной выборки. На каждом этапе было опрошено по 400 человек. Погрешность не превышает 5%. Статистический анализ проводился с использованием пакета SPSS.

*Результаты исследования.* Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что в глазах молодежи необходимость для руководства города заниматься решением задачи повышения качества городской среды в целом сохраняет свою значимость, даже при изменении повседневного жизненного уклада, вызванного пандемией коронавируса. Так в 2017 г. такое мнение высказывали 75% опрошенной молодежи г. Казани, а в настоящее время его придерживаются 68% опрошенных. При этом для представителей молодого поколения сохраняется представление о важности экологической ситуации в городе, как составляющей качества городской среды (в 2017 г. на это указывали 97% опрошенных, а в 2021 г. – 94%).

Ранее исследованием было выявлено, что экологическая ситуация, сложившаяся в Казани, не отвечает представлениям о важности, которую она имеет в глазах респондентов, и такое положение дел обуславливает низкую долю удовлетворенных как оценкой экологической ситуации в целом, так и оценкой ее отдельных составляющих. За прошедшее время положение дел в этом отношении не изменилось. Если в 2017 г. доля указавших на высокую удовлетворенность экологической ситуацией составляла 43% опрошенных представителей молодого поколения, то в настоящее время она составляет 44% опрошенных. Что касается отдельных составляющих экологического состояния в Казани, то следует отметить, что в целом опрошенные менее всего озабочены наличием необходимых площадей зеленых насаждений и состоянием мест отдыха. В 2017 г. на высокую удовлетворенность площадями зеленых насаждений указал 61% опрошенных, а в 2021 г. – 64%. Однако следует отметить, что реализация с 2015 года мероприятий Программы развития общественных пространств Республики Татарстан, в рамках которой повышенное внимание уделялось созданию в Казани новых и улучшению существующих парков и скверов, принесла свои плоды. Успешно выполненные

работы по благоустройству парков им. Горького, им. Тинчурина, им. Урицкого, развитие бульвара по улице Абсалямова, реконструкция парка «Черное Озеро» и Горьковско-Ометьевского леса и других объектов послужили тому, что доля молодых казанцев, удовлетворённых состоянием мест отдыха, выросла на 6% (в 2017 г. доля удовлетворенных составляла 74%, в 2021 г. – 80%). В тоже время эмпирические данные свидетельствуют о том, что наименее благополучная ситуация складывается с состоянием водных объектов. Несмотря на большую работу, проведенную администрацией города в этом направлении и вполне достойные результаты, среди которых можно особо выделить благоустройство Кремлевской набережной (Набережной реки Казанки) первая очередь которой была сдана в 2013 году, а очередные участки сданы в августе 2021 г., благоустройство с 2016 года набережных озер Кабан, в рамках которых к настоящему времени пока осуществлены работы на озере Нижний Кабан, доля удовлетворенных состоянием водных объектов снизилась на 16% (в 2017 г. доля удовлетворенных составляла 36%, в 2021 г. – 20%). Не в последнюю очередь это связано с тем, что в последние годы Казань практически лишена мест для купания, так в конце июля 2021 года ни один из пяти городских пляжей (пляжи «Локомотив», «Нижнее Заречье» и пляжи на Комсомольском озере, озерах Глубокое и Большое Лебяжье) не получили санэпидзаклучения Роспотребнадзора по Республике Татарстан. Состояние атмосферного воздуха также оценивается респондентами невысоко. В 2017 г. расценивали его состояние как хорошее 31% опрошенных, в 2021 г. – 35%. Еще ниже удовлетворённость у молодых казанцев санитарным состоянием в своем населенном пункте. Если в 2017 г. положение в этом отношении как хорошее могли расценить 31% опрошенных, то в настоящее время молодежь предъявляет более высокие требования, что отражается снижением доли удовлетворенных до 26%.

Важной представляется для представителей молодого поколения и наличие развитой городской структуры. По данным опроса 2017 года на ее важность указывали 95% опрошенных, а по данным опроса 2021 года – 93% опрошенных. При этом полученные данные позволяют отметить, что происходит снижение доли удовлетворенных городской инфраструктурой в целом. Если в 2017 г. она составляла 78%, то в 2021 г. снизилась на 15%.

И если в целом доля удовлетворённых состоянием транспортной сети Казани осталась неизменной – и по данным исследования 2017 г., и по данным исследования 2021 г. она составляет 64%, то относительно удовлетворённости состоянием, доступностью, равномерностью сети общественного транспорта можно указать на проявление тенденции на незначительное снижение доли удовлетворённых этой характеристикой (в 2017 г. она составляла 71%, а в 2021 г. уменьшилась до 68%). Особенно за прошедший период снизилась удовлетворённость количеством организованных автостоянок. В 2017 г. доля удовлетворённых их количеством молодых казанцев составляла 41%, а в 2021 г. уже лишь 27%.

Данные исследования свидетельствуют о стабильной ситуации в развитии инфраструктуры торговли. Так, если в 2017 г. доля удовлетворённых количеством крупных торговых центров составляла 85%, то в 2021 г. она практически не изменилась и составила 87%. Аналогичная ситуация наблюдается и относительно аптек, торгующих фармацевтической продукцией – доля удовлетворённых количеством аптек составляла в 2017 г. 90%, а в 2021 г. 91%. Относительно удовлетворённости количеством магазинов повседневного обслуживания даже наблюдается некоторый рост – доля удовлетворённых количеством составляла в 2017 г. 88%, а в 2021 г. повысилась до 94%.

Что касается ситуации относительно учреждений бытового обслуживания и общепита, то здесь также у молодого поколения сохраняется неизменный уровень удовлетворённости. Так, в 2017 г. доля удовлетворённых количеством учреждений бытового обслуживания молодых казанцев составляла 82%, а в 2021 г. – 80%. Доля опрошенных удовлетворённых количеством учреждений общепита составляла в 2017 г. 87%, а в 2021 г. 88%.

Также у молодого поколения сохраняется доля удовлетворённых количеством досуговых центров для детей и молодежи (в 2017 г. она составляла 65%, а в настоящее время – 62%).

Существенно улучшилась ситуация с оборудованными детскими площадками. Так, согласно данным исследования в 2017 г. доля удовлетворённых количеством детских площадок составляла 58%, а в 2021 г. – 65%. Однако полученные данные указывают на необходимость увеличения в городе спортивных объектов. Так, согласно данным исследования доля удовлетворённых количеством спортивных

объектов в Казани в 2017 г. составляла 80%, а в 2021 г. – уже только 70%.

В ходе исследования 2017 г. мы не фиксировали удовлетворённость молодежью количеством объектов образования и здравоохранения. Данные же, полученные в 2021 г., показали, что в настоящее время доля молодежи, удовлетворённой количеством детских садов, составляет 49%, количеством школ – 59%, количеством учреждений среднего профессионального образования составляла – 65%, количеством высшего профессионального образования составляла – 79%, количеством учреждений здравоохранения – 50%.

Наиболее популярными районами для проживания в представлении молодежи являются Вахитовский, Приволжский и Ново-Савиновский район. Исследование позволяет указать, что объединяет эти районы с точки зрения удовлетворённости отдельными составляющими экологического состояния и развития городской инфраструктуры. В области экологического состояния в этих районах наиболее высоки доли удовлетворённых площадью зеленых насаждений (67 – 71%), состоянием мест отдыха (66 – 92%), причем наибольшее удовлетворение в этом отношении высказывают жители Ново-Савиновского района. Состоянием придомовой и дворовой территории в высокой степени удовлетворены только жители Вахитовского и Приволжского районов (58 – 78%). Что касается городской инфраструктуры, то в Вахитовском, Ново-Савиновском и Приволжском районах наиболее высоки доли удовлетворённых состоянием сети общественного транспорта (71 – 83%), состоянием транспортной сети (71 – 92%). Лидером здесь является Вахитовский район. Что касается объектов торговли, бытового обслуживания и общепита, то опрошенные в этих районах демонстрируют наибольшую удовлетворённость количеством магазинов повседневного обслуживания (88 – 100%), количеством аптек (84 – 93%). В этом отношении наибольшая удовлетворённость фиксируется в Ново-Савиновском районе. Также велика доля удовлетворённых количеством крупных торговых центров (63 – 75%), количеством учреждений бытового обслуживания (67 – 78%), количеством учреждения общепита (59 – 79%) в своем районе. Здесь также по всем показателям наибольшая удовлетворённость фиксируется в Ново-Савиновском районе, за исключением удовлетворённости количеством крупных торговых центров, по которому лидирует Вахитовский район.

При совершенствовании городской среды важно определить систему мероприятий, которая позволит эффективно решить эту задачу. Так наиболее важным в представлении опрошенной молодежи является деятельность по благоустройству дворов – 81% респондентов отвечая на вопрос о ее необходимости дает ответ «Да», 17% – ответ «Скорее да, чем нет».

Сохраняется и значимость продолжения работы по увеличению в Казани количества озелененных территорий. Так, 55% респондентов отвечая на вопрос о ее необходимости продолжения таких работ дает ответ «Да», 36% – ответ «Скорее да, чем нет».

Привлекательным представляется молодежи и расширение в городе сети велосипедных дорожек – 75% опрошенных поддерживают такие работы (отвечая на вопрос о необходимость таких работ 55% респондентов дают ответ «Да», 20% – ответ «Скорее да, чем нет»). А вот

стимулирование использования в качестве средства передвижения самокатов не встречает однозначной поддержки у молодежи. Так, разделяют эту идею 53% молодых казанцев (отвечая на вопрос о необходимости такой деятельности 35% дают ответ «Да», 18% – ответ «Скорее да, чем нет»). Однако и доля тех, кто выступает против самокатов на городских тротуарах тоже высока – 37% (21% дают ответ «Скорее нет, чем да», 16% – ответ «Нет»).

В системе наиболее важных мероприятий, направленных на улучшение качества городской среды в настоящее время молодежь в первую очередь, относит деятельность по благоустройству и озеленению придомовых и дворовых территорий (62%), совершенствование размещения объектов городской инфраструктуры на основе учета мнения жителей (56%) а также работы по восстановлению депрессивных городских территорий (51%).

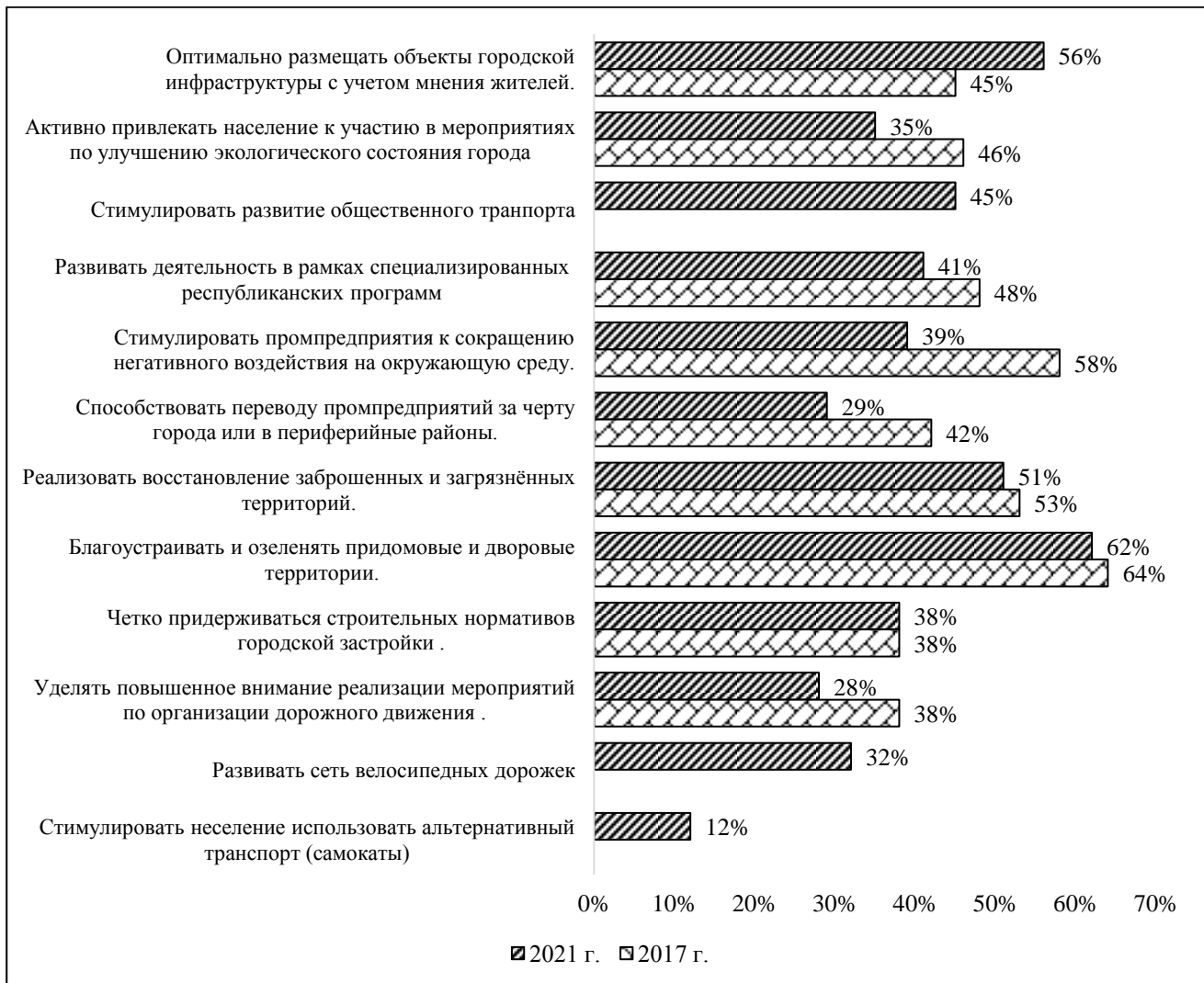


Рисунок 1. – Представления молодежи о наиболее важных мероприятиях, направленных на улучшение качества городской среды

Также важным для молодежи представляется активное развитие системы общественного транспорта в противовес личному транспорту (45%) и продолжение деятельности по совершенствованию качества городской среды в рамках различных специализированных республиканских программ (41%). Сравнивая эти данные с результатами исследования 2017 года можно отметить, что снизилась актуальность таких мер улучшения качества городской среды как стимулирование промышленных предприятий к сокращению негативного воздействия на окружающую среду и привлечение населения к участию в мероприятиях по улучшению экологического состояния города.

*Заключение.* Таким образом, исследование показывает, что ведущими ориентирами качества городской среды для молодых казанцев являются хорошая экологическая обстановка, развитая

транспортная инфраструктура, широкая сеть предприятий торговли и сферы услуг. В настоящее время в г. Казани сохраняются позитивные тенденции относительно большинства показателей, характеризующих экологическую ситуацию, однако доля представителей молодого поколения, удовлетворенных состоянием водных объектов и санитарным состоянием города, низка. Для оценок городской инфраструктуры, сделанной молодежью, характерно снижение удовлетворенности ее общим состоянием, а также такими отдельными ее составляющими как количество организованных автостоянок и количество спортивных объектов. В целом анализ удовлетворенности молодежи качеством городской среды и его учет при разработке мероприятий соответствующей направленности будет способствовать развитию молодежного потенциала г. Казани.

#### *Литература:*

1. Федорова В.А., Сафина Г.Р. Уплотнение городской застройки: особенности, экологические проблемы и перспективы / В.А. Федорова, Г.Р. Сафина // Землеустройство, кадастр и мониторинг земель. - 2018. - № 6(161). - С. 67-71.
2. Чистобаев А.И., Висленева О.А. Есть ли в России дефицит территории для развития городов / А.И. Чистобаев, О.А. Висленева // Региональная экология. - 2013. - № 1-2(34). - С. 46-50.
3. Сорокоумова Т.В., Бибарцева Д.С. Компактный город. Иллюзия или реальность / Т.В. Сорокоумова, Д.С. Бибарцева // International innovation research. Пенза: Наука и просвещение, 2018. - С. 216-219.
4. Eran B.J. Future of Standards and Rules in Shaping Place: Beyond the Urban Genetic Code / B.J. Eran // Journal of urban planning and development (ASCE). - 2004. - No.130. - P. 67-74.
5. Newton P. Urban form and environmental performance / P. Newton // Williams K., Burton E., Jenks M. Achieving a sustainable urban form. London: E & FN Spon, 2000. - P. 46-52.
6. Fedorova V.A., Safina G.R., Benedict E.-Q. Environmental aspects of densification of residential development in urbanized territories (Case study: Kazan city) / V.A. Fedorova, G.R. Safina, E.-Q. Benedict //

Caspian Journal of Environmental Sciences. - 2020. - No. 18(5), P. 519-524.

7. Safina G.R., Fedorova V.A., Sirotkin V.V., Gasanov I.M. Territorial reserves of major cities: challenges, experience, solutions / G.R. Safina, V.A. Fedorova, V.V. Sirotkin, I.M. Gasanov // International Journal of Pharmacy and Technology. - 2016. - Т. 8. - No.3. - P. 14864-14871.

8. Федорова В.А., Сафина Г.Р., Алексеев С.А. Качество городской среды глазами миллениалов (на примере городов Республики Татарстан) / В.А. Федорова, Г.Р. Сафина, С.А. Алексеев // Управление устойчивым развитием. - 2017. - № 4. - С. 175-181.

9. ВЦИОМ. Среда, которая нас формирует [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/sreda-kotoraya-nas-formiruet-kak-rossiyane-ocenivayut-kachestvo-gorodskoj-sredy-i-dinamiku-ee-izmeneniya>

10. Антонова Н.Л. Образ будущего: привлекательность города в оценках молодежи / Н.Л. Антонова // Теория и практика общественного развития. - 2019. - № 11(141). - С. 13-16.

11. Родин А.В., Лантух О.С. Концептуальные аспекты реализации потенциала молодежи в устойчивом развитии локальной территории / А.В. Родин, О.С. Лантух // Вестник Академии знаний. - 2021. - № 1(42). - С. 239-245.

#### *References:*

1. Fedorova V.A., Safina G.R. Consolidation of urban development: features, environmental problems and prospects / V.A. Fedorova, G.R. Safina // Land management, cadastre and land monitoring. - 2018. - № 6(161). - P. 67-71.
2. Chistobaev A.I., Visleneva O.A. Is there a shortage of territory for urban development in Russia / A.I. Chistobaev, O.A. Visleneva // Regional ecology. - 2013. - № 1-2(34). - P. 46-50.

3. Sorokoumova T.V., Bibartseva D.S., Compact city. Illusion or reality / T.V. Sorokoumova, D.S. Bibartseva // International innovation research. Penza: Science and education, 2018. - P. 216-219.

4. Eran B.J. Future of Standards and Rules in Shaping Place: Beyond the Urban Genetic Code / B.J. Eran // Journal of urban planning and development (ASCE). - 2004. - No.130. - P. 67-74.

5. Newton P. Urban form and environmental performance / P. Newton // Williams K., Burton E., Jenks M. Achieving a sustainable urban form. London: E & FN Spon, 2000. - P. 46-52.

6. Fedorova V.A., Safina G.R., Benedict E.-Q. Environmental aspects of densification of residential development in urbanized territories (Case study: Kazan city) / V.A. Fedorova, G.R. Safina, E.-Q. Benedict // Caspian Journal of Environmental Sciences. - 2020. - № 18(5). - P. 519-524.

7. Safina G.R., Fedorova V.A., Sirotkin V.V., Gasanov I.M. Territorial reserves of major cities: challenges, experience, solutions / G.R. Safina, V.A. Fedorova, V.V. Sirotkin, I.M. Gasanov // International Journal of Pharmacy and Technology. - 2016. - Т. 8. - № 3. - P. 14864-14871.

8. Fedorova V.A., Safina G.R., Alekseev S.A. The quality of the urban environment through the eyes of millennials (on the example of the cities of the Republic of

Tatarstan) / V.A. Fedorova, G.R. Safina, S.A. Alekseev // Sustainable Development Management. - 2017. - № 4. - P. 175-181.

9. Russian Public Opinion Research Center. The environment that shapes us [Electronic resource] - Access mode: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/sreda-kotoraya-nas-formiruet-kak-rossiyane-ocenivayut-kachestvo-gorodskoj-sredy-i-dinamiku-ee-izmeneniya>

10. Antonova N.L. The image of the future: attractiveness of the city as assessed by youth / N.L. Antonova // Theory and practice of social development. - 2019. - № 11(141). - P. 13-16.

11. Rodin A.V., Lantukh O.S. Conceptual aspects of realizing the potential of youth in the sustainable development of a local area / A.V. Rodin, O.S. Lantukh // Bulletin of the Academy of Knowledge. - 2021. - № 1(42). - P. 239-245.

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы

#### **Сведения об авторах:**

**Алексеев Сергей Анатольевич** (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры государственного управления, истории, социологии, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: [alekseyev75@mail.ru](mailto:alekseyev75@mail.ru)

**Федорова Виктория Алексеевна** (г. Казань, Россия), кандидат географических наук, доцент кафедры ландшафтной экологии, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: [fva\\_14@mail.ru](mailto:fva_14@mail.ru)

**Сафина Гузель Рашитовна** (г. Казань, Россия), кандидат географических наук, доцент кафедры ландшафтной экологии, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: [safina27@mail.ru](mailto:safina27@mail.ru)



УДК 364.054.6

## Характеристика и стереотипы теневой благотворительности в условиях современной социокультуры

### Characteristics and stereotypes of shadow charity in the conditions of modern socio-culture

**Бистяйкина Д.А.,** ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», *dinaraas@mail.ru*

**Касаркина Е.Н.,** ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», *eienovik@mail.ru*

**Соловьева Т.В.,** ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», *tanysha\_v@bk.ru*

**Bistyaikina D.,** National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, *dinaraas@mail.ru*

**Kasarkina E.,** National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, *eienovik@mail.ru*

**Solovieva T.,** National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, *dinaraas@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.040

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-010-00869\_А «Теневая экономическая деятельность современной России: концептуализация, измерение, моделирование».*

*Ключевые слова:* теневая благотворительность, социальная помощь, третий сектор, экономика, условия социокультуры.

*Keywords:* shadow charity, social assistance, the third sector, economy, conditions of socio-culture.

*Аннотация.* Актуальность статьи обусловлена проблемой теневой благотворительности ставшей достаточно распространенным явлением и серьезной проблемой для легальных некоммерческих и благотворительных организаций. Цель статьи заключается в изучении предпосылок теневой благотворительности и разработки рекомендаций к решению проблемы неформальной экономики, находящейся вне государственного контроля. Авторами с помощью SWOT-анализа осуществлен комплексный подход к рациональному анализу благотворительной деятельности, комплексу мер и мероприятий, направленных на управление процессом поступления пожертвований путем изучения сильных и слабых сторон организации благотворительности, а также внешних возможностей и угроз организации теневой и легальной благотворительной деятельности. Раскрыты характеристика и стереотипы теневой благотворительности в условиях современной социокультуры. Классифицированы факторы, детерминирующие включение благотворительной деятельности в социальную работу. Предложены рекомендации к решению проблемы теневой благотворительности в современном российском обществе. Обоснованы стереотипы благотворительной деятельности и их актуальность в современной России. Статья предназначена для специалистов сферы социального обслуживания, здравоохранения, экономики, образования, исследователей, студентов.

*Abstract.* The relevance of the article is due to the problem of shadow charity, which has become a fairly common phenomenon and a serious problem for legal non-profit and charitable organizations. The purpose of the article is to study the prerequisites of shadow charity and develop recommendations for solving the problem of the informal economy that is outside of state control. The authors, using SWOT analysis, implemented a comprehensive approach to the rational analysis of charitable activities, a set of measures and measures aimed at managing the process of

*receiving donations by studying the strengths and weaknesses of the charity organization, as well as external opportunities and threats to the organization of shadow and legal charitable activities. The characteristics and stereotypes of shadow charity in the conditions of modern socioculture are revealed. The factors determining the inclusion of charitable activities in social work are classified. Recommendations for solving the problem of shadow charity in modern Russian society are proposed, stereotypes of charitable activity and their relevance in modern Russia are substantiated. The article is intended for specialists in the field of social services, healthcare, economics, education, researchers, students.*

*Введение.* Основой нелегальной благотворительной деятельности является стремление нажать на чужой беде, получить финансовую и (или) материальную выгоду от тех, кто в ней реально нуждается. Под теневой благотворительной деятельностью понимается комплекс незаконных мер, которые используются не с целью улучшения жизни социально незащищенных слоев населения, а с целью получения выгоды мошенническим путем [1, с.1071]. Некоторые авторы предлагают рассматривать благотворительность как универсальную характеристику общечеловеческих ценностей, поскольку она в существенной мере определяет степень развития гражданского общества и его основных проявлений [2]. Наличие в обществе теневой благотворительности является одним из следствий неконтролируемой эскалацией теневой деятельности и преступности [3]. В процессе социальной эволюции благотворительная деятельность постепенно начала приобретать разнообразные формы и проявления, а спектр трактовок расширился от подачи милостыне на улице бездомному человеку до государственного регулирования и помощи социально незащищенному населению [4, с.66-67].

Опыт волонтерства рассмотренный в ряде научных работ [5-7] позволяет говорить о наличии некоторых моделей благотворительной деятельности в исторической ретроспективе: 1) государственно-частная модель общественных и благотворительных организаций, которая перекликается с системами социальной помощи со стороны государства. Однако ответственность при этом лежит не на государственных структурах, а на представителях от семьи, религиозных организаций, а также на благотворителях, меценатах. В институциональном плане государственно-частная модель функционально автономна от государства, однако в определенных случаях государственное вмешательство является необходимым; 2) государственная модель общественно-благотворительной деятельности в понимании указанного понятия, как философской трактовки определенного набора социальных благ предполагает полностью государственную поддержку социальной защиты. Социальная

работа ведется только в рамках государственной поддержки, финансирование также идет только за счет средств государственного бюджета. Активное гражданское поведение в рамках указанной модели предполагается, но по факту никак не стимулируется, поскольку государственное финансирование предлагает директивное управление и отсутствие демократических начал; 3) рыночная модель общественно-благотворительной деятельности заключается в том, что социальная сфера постепенно передается от государства в частные руки. При этом активное участие принимают волонтерские организации, семья, религиозные учреждения и т.д. Государство постепенно отказывается от определенных обязательств в социальном блоке, передавая его частным структурам. Для помощи нуждающимся создаются организации третьего сектора (некоммерческие организации), которые и специализируются на помощи нуждающимся гражданам на основе социальной работы.

Существенная роль до сих пор уделяется органам социальной защиты населения, которые оказывают помощь нуждающимся гражданам, а частный сектор в сфере благотворительной деятельности развивается параллельно с государственной социальной политикой, фактически компенсируя недоработки государственного механизма, снимая социальные противоречия [8]. Изменение представлений об основах благотворительной деятельности шло в русле общих процессов трансформации в современной России и менялось вместе с социальной политикой государства. Социальные истоки благотворительной деятельности находят свое проявление в истории, поскольку основы благотворительности начинают воспитываться еще с древних времен [9, с.85].

«Серая», токсичная, стихийная или теневая благотворительность – это незаконный сбор средств, которые не контролируются государством и обществом, не фиксируются официальной государственной статистикой [10, с.38]. Нередко осуществляется мошенниками под видом сбора денег на благотворительные цели. Прорыв в защите от «серой» благотворительности случился совсем недавно, в апреле 2020 года. 7 апреля были внесены



поправки в закон «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)». Закон вступил силу ровно через 180 дней после подписания, в октябре 2020 года. После внесения поправок, собирать средства в ящики могут только организации, в Уставе которых указано: «благотворительная деятельность». Использовать для сбора средств ящики на улице можно только при проведении публичных мероприятий НКО. Стационарные ящики можно размещать в зданиях, но обязательным является договор между фондом и собственником помещения.

*Материалы и методы исследования.* Анализ проблемы исследования осуществлялся с помощью метода SWOT анализа включающего методы аналогии, системного подхода, обобщения, сравнительного анализа, структурно-

организационного анализа, структурно-функционального подхода.

Объект исследования – теньевая благотворительность.

Предмет исследования – стереотипы и рекомендации к решению проблемы теньевой благотворительности в современном российском обществе.

Цели исследования – изучить понятие и предпосылки теньевой благотворительности и выделить рекомендации к решению проблемы теньевой благотворительности в современном российском обществе.

Обратимся к SWOT анализу теньевой благотворительности в современном российском обществе, см. таблицу 1.

Таблица 1. – SWOT анализ теньевой благотворительности в современном российском обществе

Показатели	Характеристики
Strengths	– это не всегда мошенничество и действительно спасает или хотя бы пытаются спасти людей. Конечно, фонды профессиональней и опытней, они проводят экспертизу и делают меньше ошибок, чем волонтеры-добровольцы. Но бывают случаи, за которые фонды действительно не возьмутся, хотя шансы на счастливый исход ещё не исчерпаны. И в таких случаях частный сбор – это действительно единственный выход
Weaknesses	– скрытая, неформальная, находящаяся вне государственного контроля и учёта экономика
Opportunities	– указывает на проблемы законодательного регулирования благотворительной деятельности
Threats	– незаконное обогащение за счет утаивания доходов от государственного налогообложения, безвозмездное присвоение чужого имущества; – искажают социальные представления о потенциале российского некоммерческого сектора, его ресурсах и способности решать социально значимые задачи; – подрывает доверие к деятельности легальных благотворительных организаций и фондов; – «отмывание» денег и финансирование преступной группировки

*Результаты исследования.* SWOT-анализ проблемы исследования позволил выделить стереотипы благотворительной деятельности в современном российском обществе.

*Во-первых, благотворительность создается для уклонения от налогов и отмывания денежных средств.* Стереотип о том, что благотворительная деятельность преследует корыстные цели появился не случайно. На самом деле в нашей стране действительно были случаи обмана со стороны «благотворителей». Фонды открывались ни с целью оказания помощи нуждающимся людям, а со злым умыслом, предусматривающим собственное обогащение или другие нечестные действия со стороны организаторов. Однако единичные случаи мошеннических деяний мнимых благотворителей еще не повод обвинять всю систему, построенную на принципе добропорядочности.

*Во-вторых, оказывать материальную помощь нуждающимся должны только состоятельные люди.* Стереотип о благотворительности для богатых – не имеет оснований. Ключевым словом «благотворительности» является личная ответственность, а не социальная справедливость. Неразумно полагать, что богатый человек «обязан делиться» с другими, а гражданин среднего класса может спокойно отказать ближнему в помощи, только потому, что на его счету нет миллионов. Каждый решает самостоятельно, стоит ли помогать или нет.

*В-третьих, оказывать благотворительную помощь нужно напрямую, а не через специальные фонды.* Стереотип о благотворительности напрямую не совсем верен, да существует множество акций, организованных все лишь одним человеком, но это скорее исключение из

правил. Такой подход требует много времени и средств на реализацию. Благотворительные фонды основываются не только для оказания материальной помощи, полученной от спонсоров и благодетелей. Да, финансовые перечисления нуждающимся слоям населения очень нужны, но иногда этим людям необходима и другая, более специфическая помощь. Возьмем для примера сенсационную трагедию в школе Беслана, где погибли маленькие дети. С благотворительных фондов, а также со счетов частных лиц, были перечислены большие суммы на приобретения необходимых лекарств для пострадавших детей, закупалось современное медоборудование и другие важные вещи. Но, могли ли успокоить эти материальные блага родителей, потерявших в данной трагедии своих детей? Нет, им нужна была профессиональная помощь психологов, подготовленных к подобным ситуациям. Именно такие специалисты и работают в фондах благотворительности. Они всегда готовы прийти на помощь нуждающимся, оказать моральную поддержку и найти добрые слова для успокоения. Как мы видим, благотворительные фонды нужны в нашем обществе, и если мы перестанем перечислять деньги в такие организации, в любой непредвиденной ситуации к нам никто не придет на помощь. Деньги, перечисляемые в фонды, распределяются по-честному. Большая часть уходит на оказание помощи бедным и нуждающимся. Определенный процент распределяется на поддержку самого фонда и на заработную плату задействованным специалистам, ведь не каждый человек может работать на благо других, не получая зарплаты. У всех есть семьи и свои жизненные трудности, поэтому, такое распределение финансов нужно воспринимать правильно.

*Заключение.* Новизна проведенного исследования состоит в том, что осуществлен комплексный подход к рациональному анализу благотворительной деятельности, комплексу мер и мероприятий, направленных на управление процессом поступления пожертвований путем изучения сильных и слабых сторон организации благотворительности, а также внешних возможностей и угроз организации теневой и легальной благотворительной деятельности. Значимость исследования обусловлена выделенными рекомендациями к решению проблемы в современном российском обществе.

*Во-первых, необходимо жертвовать деньги через благотворительные фонды, причем проверенные, а не переводить частным лицам.* Важно помнить, что настоящие фонды размещают прозрачные отчеты о собранных и

потраченных средствах на своих сайтах, указывают актуальные контактные данные. В случае переводов фондам стоит обратить внимание на их сайт. Поскольку он предполагает ввод персональных и платежных данных, страница должна иметь цифровой сертификат и передавать данные в зашифрованном виде. Об этом свидетельствуют символы `https` и изображение «замочка» в адресной строке. Также важно проверять реквизиты и не переводить деньги на банковские карты или счета физических лиц, электронные кошельки. Настоящие благотворительные фонды никогда не будут собирать деньги таким способом. В случае перевода частному лицу направлять деньги стоит только тем, кого знаешь лично (друзьям, родственникам, коллегам). При этом стоит предварительно позвонить и уточнить детали происшествия, поскольку злоумышленники могут взломать аккаунт человека, разместив сообщение о сборе денег. Важно знать, что фонды никогда не собирают наличные деньги на улицах и транспорте. О каждом таком сборе на сайте фондов есть официальная информация – когда и где он проводится, после окончания сбора публикуется отчет: сколько собрано и на что пошли деньги.

*Во-вторых, важно обращать внимание на то, что у каждого добросовестного благотворительного фонда есть сайт, на котором можно найти финансовые и информационные отчеты.* В первую очередь необходимо смотреть смету, в которой прописано, на что конкретно проводится сбор. Если организация действительно собирает на благотворительный проект, она постарается сделать всё, чтобы отчитаться о нем (публикует новости о своей работе либо на сайте, либо в социальных сетях). На сайте должны быть официальные документы (устав фонда, свидетельство о регистрации, благотворительной программе и оферта на пожертвования, имена конкретных сотрудников, телефоны и почта). Необходимо обращать внимание на отчет о поступлениях и расходах во вкладке «Отчеты». У профессиональных благотворительных фондов, даже если они оказывают адресную помощь, есть экспертиза, они задумываются об эффективности.

*В-третьих, важно обращать внимание на три критерия, которые помогут сделать верный выбор благотворительного фонда:* 1) проблема, которую решает фонд, должна быть масштабной и запущенной; 2) у фонда есть положительная история решения проблем эффективно (то есть добиться максимального результата при

минимальных затратах); 3) можно отследить эффект тех помогающих действий, которые были предприняты фондом ранее.

*В-четвертых, необходимо на законном уровне организовать переход многих благотворительных фондов от адресной помощи к системной.* Цель в таком случае не просто помочь конкретным людям, но решить проблему целиком. И совсем молодое направление – инфраструктурные благотворительные проекты и фонды, то есть те, кто помогает помогать, проводит исследования, обучает специалистов прицельно для некоммерческого сектора.

Данные рекомендации относятся к людям, желающим проявлять помощь, поддержку, внимание, любовь в сторону нуждающихся окружающих людей. Нередко именно они становятся жертвами «серой» благотворительности с которой мы сталкиваемся ежедневно, но не всегда её замечаем. Стационарные ящики для сбора средств в торговых центрах, «волонтёры» с пластиковыми

боксами в транспорте, просьбы в Интернете о переводе денег на личный счёт или банковскую карту – всё это проявления теневой благотворительности. В стихийной благотворительности велик риск встретить мошенников, которые делают ставку на эмоциональную реакцию. Но люди редко проверяют, на что действительно пошли их деньги, пожертвованные в такой ситуации. До недавнего времени такие фонды-мошенники находились в серой зоне российского законодательства. Благотворительность давно стала модным трендом, не следовать которому уже просто неудобно. Проблема в том, что большая часть подобных пожертвований неэффективна или даже вредит тем, кому должна помочь. Реальная благотворительная работа должна быть посвящена уменьшению глобальной бедности или исследованию болезней. Важно понимать, что эти задачи требуют разных вложений.

#### Литература:

1 Ahumada H. The Monetary method to measure the size of the shadow economy: a critical examination of its use / H. Ahumada, F. Alvaredo, A. Canavese // *Revue économique*. – 2009. – Vol. 60. - № 5. – P. 1069-1078.

2 Lahti T. A Definition and Theoretical Review of the Circular Economy, Value Creation, and Sustainable Business Models: Where are we now and Where Should Research Move in the Future? / T. Lahti, J. Wincent, V. Parida // *Sustainability*. – 2018. – Vol. 10, issue 8. – URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/10/8/2799>

3 Vargo S. From Goods to Service(s): Divergence and Convergence of Logic / S. Vargo, R. Lusch // *Industrial Marketing Management*. – 2008. – Vol. 37, issue 3. – Pp. 254–259. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/222814281\\_From\\_Goods\\_to\\_Services\\_Divergences\\_and\\_Convergences\\_of\\_Logics](https://www.researchgate.net/publication/222814281_From_Goods_to_Services_Divergences_and_Convergences_of_Logics)

4 Булаев В.А. Благотворительность как компонент корпоративной социальной ответственности коммерческих организаций (к описанию теоретических интерпретаций) / В. А. Булаев // *Инновации. Наука. Образование*. – 2020. – № 14. – С. 62–72.

5 Гениберг Т.В. Тенденции, проблемы и перспективы развития благотворительности в России / Т.В. Гениберг // *Проблемы экономической науки и практики*. – 2016. – № 1. – С. 52–60.

6 Горская А.А. Медицинская благотворительность: основные направления деятельности зарубежных некоммерческих организаций / А.А. Горская, О.А. Волкова // *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. – 2020. – Т. 28. - № 5. – С. 701–704.

7 Задорожная И.И. Анализ благотворительной деятельности и волонтерства в России и за рубежом / И.И. Задорожная, Т.Э. Петрова, А. Лымар, Н. Лымар // *Вопросы управления*. – 2021. – № 1(68). – С. 89–102.

8 Косых А.Н. Благотворительность и меценатство – что общего и в чем отличие / А.Н. Косых // *Научно-аналитический журнал «Наука и практика» Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова*. – 2020. – Т. 12. - № 3(39). – С. 117–123.

9 Овагимян А.О. Благотворительность в России: история становления и современное состояние / А.О. Овагимян // *Вестник Амурского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 88. – С. 84–88.

10 Овчинникова Н.А. Благотворительность как составляющая социальной ответственности бизнеса / Н.А. Овчинникова, А. Сек Билим // *Экономика и финансы (Украина)*. – 2019. – № 5. – С. 37–45.

#### References:

1 Ahumada H. The Monetary method to measure the size of the shadow economy: a critical examination of its use / H. Ahumada, F. Alvaredo, A. Canavese // *Revue économique*. – 2009. – Vol. 60. - № 5. – P. 1069-1078.

2 Lahti T. A Definition and Theoretical Review of the Circular Economy, Value Creation, and Sustainable Business Models: Where are we now and Where Should Research Move in the Future? / T. Lahti, J. Wincent, V.

Parida // Sustainability. – 2018. – Vol. 10, issue 8. – Access mode: <https://www.mdpi.com/2071-1050/10/8/2799>

3 Vargo S. From Goods to Service(s): Divergence and Convergence of Logic / S. Vargo, R. Lusch // Industrial Marketing Management. – 2008. – Vol. 37, issue 3. – Pp. 254–259. – Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/222814281\\_From\\_Goods\\_to\\_Services\\_Divergences\\_and\\_Convergences\\_of\\_Logics](https://www.researchgate.net/publication/222814281_From_Goods_to_Services_Divergences_and_Convergences_of_Logics)

4 Bulaev V.A. Charity as a component of corporate social responsibility of commercial organizations (to the description of theoretical interpretations) / V.A. Bulaev // Innovations. The science. Education. – 2020. – № 14. – P. 62-72.

5 Geniberg T.V. Trends, problems and prospects of charity development in Russia / T.V. Geniberg // Problems of economic science and practice. – 2016. – № 1. – P. 52-60.

6 Gorskaya A.A. Medical charity: the main activities of foreign non-profit organizations / A. A.

Gorskaya, O. A. Volkova // Problems of social hygiene, healthcare and the history of medicine. – 2020. – Vol. 28, No. 5. – P. 701-704.

7 Zadorozhnaya I. I. Analysis of charitable activities and volunteerism in Russia and abroad / I.I. Zadorozhnaya, T.E. Petrova, A. Lyvar, N. Lyvar // Questions of management. – 2021. – № 1(68). – P. 89-102.

8 Kosykh A.N. Charity and patronage – what is common and what is the difference / A.N. Kosykh // Scientific and analytical Journal "Science and Practice" of the Plekhanov Russian University of Economics. – 2020. – Vol. 12. - № 3(39). – P. 117-123.

9 Ovagimyan A.O. Charity in Russia: the history of its formation and the current state / A.O. Ovagimyan // Bulletin of the Amur State University. Series: Humanities. – 2020. – № 88. – P. 84-88.

10 Ovchinnikova N.A. Charity as a component of social responsibility of business / N.A. Ovchinnikova, A.S. Bilim // Economics and Finance (Ukraine). – 2019. – № 5. – P. 37-45.

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы

#### *Сведения об авторах:*

**Бистяйкина Динара Асымовна** (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, e-mail: [dinaraas@mail.ru](mailto:dinaraas@mail.ru)

**Касаркина Елена Николаевна** (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, e-mail: [eienovik@mail.ru](mailto:eienovik@mail.ru)

**Соловьева Татьяна Владимировна** (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, e-mail: [tanysha\\_v@bk.ru](mailto:tanysha_v@bk.ru)



УДК 37.013.78

**Вклад казахской интеллигенции в трансформации общества XIX–XX веках**

**Contribution of the Kazakh intelligentsia to the transformation of society in the XIX–XX centuries**

**Бекиш Е.Т.**, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», [bekish\\_erbol@mail.ru](mailto:bekish_erbol@mail.ru)

**Сардарова Э.А.**, НАО «Кызылординский университет имени Коркыт Ата», [eliya\\_1228@mail.ru](mailto:eliya_1228@mail.ru)

**Оразбаков А.Ж.**, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, [aorazbakov1961@mail.ru](mailto:aorazbakov1961@mail.ru)

**Шукенова К.С.**, НАО «Кызылординский университет имени Коркыт Ата», [shukenova\\_1@mail.ru](mailto:shukenova_1@mail.ru)

**Bekish E.**, *Naberezhnye Chelny state pedagogical institute*, [bekish\\_erbol@mail.ru](mailto:bekish_erbol@mail.ru)

**Sardarova E.**, *Korkyt Ata Kyzylorda university*, [eliya\\_1228@mail.ru](mailto:eliya_1228@mail.ru)

**Orazbakov A.**, *Korkyt Ata Kyzylorda University*, [aorazbakov1961@mail.ru](mailto:aorazbakov1961@mail.ru)

**Shukenova K.**, *Korkyt Ata Kyzylorda University*, [shukenova\\_1@mail.ru](mailto:shukenova_1@mail.ru)

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.041

**Ключевые слова:** становление казахской интеллигенции, формирование народного образования, Джадидизм, дореволюционный период, модернизация.

**Keywords:** formation of the Kazakh intelligentsia, formation of public education, Jadidism, pre-revolutionary period, modernization.

**Аннотация.** В данной статье рассматривается существенный вклад казахской интеллигенции в развитии и модернизации общества во время переломного этапа в развитии Казахстана. В современном обществе тенденции развития направлены на глобальность и единообразие культур, которые набирают обороты во многих государствах. Эти государства стараются не потерять свое единство и обращаются к истокам. Казахстан прошел несколько этапов переустройства, во время которых образованная часть населения, а именно казахская интеллигенция сыграла важнейшую роль в преодолении кризисных ситуаций. В период присоединения Казахстана к России конца XIX- начало XX веков потребовалось сохранить национальное, историческое и культурное наследия и отстоять свою независимость. Именно на данном этапе казахская интеллигенция достигла основных результатов в изменении традиционного общества путем «совершенствования» самосознания.

Актуальность статьи обусловлена тем, что и на данном этапе, постсоветский Казахстан часто обращается к началу XX века, когда интеллигенция боролась за независимость, за модернизацию сознания традиционного общества, поэтому изучение этого опыта позволит ответить на многие вызовы современности. Цель статьи заключается в выявлении участия и вклада интеллигенции в переустройстве и развитии общества начала XX века. Таким образом, статья посвящена исследованию того, каким образом казахской интеллигенции удалось привнести новые элементы в традиционное общество и сформировать особую идентичность казахов.

**Abstract.** This article examines the significant contribution of the Kazakh intelligentsia to the development and modernization of society during a critical stage in the development of Kazakhstan. In modern society, development trends are aimed at globality and uniformity of cultures, which are gaining momentum in many states. These states try not to lose their unity and turn to the sources. Kazakhstan has gone through several stages of reconstruction, during which the educated part of the population, namely the Kazakh intelligentsia, played a crucial role in overcoming crisis

*situations. During the period of Kazakhstan's accession to Russia in the late XIX- early XX centuries, it was necessary to preserve the national, historical and cultural heritage and win back its independence. It was at this stage that the Kazakh intelligentsia achieved the main results in changing the traditional society by "improving" self-awareness.*

*The relevance of the article is due to the fact that at this stage, post-Soviet Kazakhstan often refers to the beginning of the XX century, when the intelligentsia fought for independence, for the modernization of the consciousness of traditional society, therefore, the study of this experience will allow us to answer many challenges of modernity. The purpose of the article is to identify the participation and contribution of the intelligentsia in the reconstruction and development of society at the beginning of the XX century. Thus, the article is devoted to the study of how the Kazakh intelligentsia managed to introduce new elements into traditional society and form a special identity of the Kazakhs.*

*Введение.* Существующие в современном мире процессы экономической, информационной, социокультурной глобализации, с одной стороны, способствуют объединению людей разных этнических групп в совместной деятельности по развитию производства, по расширению границ культурного пространства; с другой стороны, существует серьезная опасность утраты исторически сложившегося разнообразия и самобытности этнических культур [1]. Под особой угрозой находятся страны, которые долгое время находились в одном культурном и геополитическом пространстве, например в социалистическом блоке. Однако после 1991 года, после распада СССР, страны СНГ восстанавливают свою историю и культуру и на этом основании восстанавливают свое самосознание. В социокультурной трансформации Казахстана, исследователи выделяют несколько исторических периодов протоказахский (VI–XIV вв. н.э.), период первых казахских ханств (XV–XVIII вв.), период царско-советского колониализма (XIX–XX вв.) и период независимости, начавшийся с 1991 г. [2]. Таким образом, на современном этапе многие обращаются к опыту поиска своей идентичности в начале XX века, когда активизировавшаяся интеллигенция пыталась вывести свой народ из кризиса.

Новым фактором данного периода становится сформировавшаяся национальная казахская интеллигенция, которая была немногочисленна, но крайне заинтересованная в трансформации и модернизации общества. Представители национальных элит стали главной движущей силой политических и государственных изменений. Несмотря на многочисленные трудности, аресты и заключения, они продолжали бороться за формирование собственной государственности и пробуждение национального самосознания. Исследованию биографии самых активных деятелей посвящен ряд работ, например, в статье [3] дается краткий анализ особенностей формирования интеллигенции, рассказывается о достижениях основных деятелей. Формирование интеллигенции и система образования крайне связаны, поэтому ряд

исследователей обращаются к вопросу особенностей образовательной системы Казахстана в данный период, например работа А.А. Айтмукхамбетов (2000), в которой он подробно анализирует, взаимосвязь деятельности интеллигенции и реформы системы образования. Также комплексный анализ особенностей государственной политики в образовательной системе Казахстана в начале XX столетия дает работа [4].

Фактором активизации национальной интеллигенции стала реформа образования в Российской империи, которая позволила заметно увеличить число образованной молодежи из казахских семей. Именно эта молодежь сформирует первое поколение интеллигенции. Национальная казахская интеллигенция ориентировала людей на развитие страны на пути независимости, вела пропаганду для получения знаний, занятия наукой и искусством. В этом процессе большая роль отводилась казахской литературе, которая способствовала изображению жизни казахского народа и защите его интересов. Ещё одним важным фактором, который можно охарактеризовать как деструктивный, являлся фактор русской колонизации, насильственной христианизации и русификации. Все это способствовало генезису казахского национального самосознания [5]. Географический фактор также негативно влиял на процесс формирования интеллигенции, тормозив его. Отсутствие транспорта, инфраструктуры, огромные незаселенные территории степей – все это негативно сказалось на распространении просветительской деятельности. Существует ряд работ, посвященных исследованию особенностей социальных, экономических и политических сфер на рубеже веков, которые и привели к подобному кризису и необходимости поиска самостоятельного пути. Одной из ярких работ по данному вопросу является монография [6], которая констатирует углубление кризиса кочевого образа жизни казахов в начале XX в. Народ оказался между «двумя огнями»: на него влияла, с одной стороны мусульманская культура, с другой – Россия и Запад. Представители обеих групп получили русское образование и не сомневались

в необходимости изучать европейскую культуру. Они обсуждали проблемы перехода от кочевого образа жизни к оседлому, роль ислама, сохранения казахского языка и культуры [6]. Влияние со стороны мусульманского общества выразилось в распространении в казахской степи движения Джадидизм, влияние которого тоже часто анализируется исследователями. Например, яркой работой является статья [7], в которой не только дается определение джадидизма, но и раскрываются особенности его влияния на интеллигенцию Казахстана. О роли мусульманского образования также написан ряд статей и исследований, например, статья [8], в которой дается комплексная характеристика религиозного образования в предреволюционном Казахстане.

Таким образом, мы видим, что формирование национальной интеллигенции было неизбежным процессом, для которого сложились многочисленные факторы – реформа образования, демократизация с одной стороны. С другой стороны казахское население все больше испытывало гнет со стороны царской власти. В это же время, в мусульманских странах Азии возникают многочисленные философские и общественные движения, которые помогли казахскому народу найти собственную идентичность. Весь этот комплекс причин привел к формированию интеллигенции и невозможности откладывать модернизацию общества и общественного сознания.

*Материалы и методы исследования.* В процессе исследования необходимо использование многочисленных методов для комплексного анализа процесса становления интеллигенции и её роли в трансформации традиционного общества. Для того, чтобы учесть особенности исторического контекста Казахстана в рамках существования Российской империи и с учетом ее политики, был выбран исторический подход. В рамках этого подхода был использован метод сравнительного анализа, для того чтобы подчеркнуть разницу общества, в котором формировалась интеллигенция и общества в начале 20 века. Для анализа причин и факторов, повлиявших на формирование, как кризиса идентичности, так и появления первого поколения казахской интеллигенции был использован генетический метод. Исходя из цели научного исследования, была предпринята попытка ответить на вопросы роли, для чего был использован проблемный метод, целью которого является поиск особенностей деятельности интеллигенции, её направления, а также результаты. Исследовательская работа включает

анализ определений, характеризующих все исследование, и их применение к определенным историческим ситуациям. Использование данных методов позволит более комплексно рассмотреть влияние интеллигенции на общество на рубеже веков и позволит сделать вывод о роли просвещенной элиты в модернизации общества и сознания.

Для глубокого погружения в тему исследование проводилось в несколько этапов, на каждом из которых применялся принцип историзма, однако для каждого из них был применен особенный метод, который позволил более детально выполнить поставленные цели. Этапы исследования соответствуют структуре работы:

1. На первом этапе был произведен анализ историографического материала, изучена литература и материалы по каждому аспекту, который поможет глубоко рассмотреть процесс изменения общества Казахстана в выбранный период.

2. На втором этапе были проанализированы причины и факторы возникновения интеллигенции, был сделан анализ политической, социальной, экономической сферы.

3. Третий этап посвящен анализу образовательной системы периода формирования интеллигенции, рассмотрено как светское образование, так и религиозное, особое внимание уделено их соотношению и их влияния на интеллигенцию и общество.

4. Отдельно было рассмотрено влияние движения Джадидизма на формирование взглядов интеллигенции, а также влияние ей на образовательную систему.

5. Последний этап – это рассмотрение тех преобразований, которые принесла интеллигенция в общество начала 20 века, сравнение этого общества с традиционным и ответ на вопрос о роли интеллигенции в трансформации и модернизации традиционного общества.

Реализация всех этих этапов позволила комплексно рассмотреть многие аспекты процесса формирования и активной деятельности интеллигенции и прийти к поставленной цели в начале статьи.

*Результаты и обсуждение исследования.* Отправной точкой для сравнительного анализа будет первый пункт – характеристика традиционного общества, многие черты которого были характерны и для жителей Казахстана. В-первых, это экономическая слабость, развитие аграрного хозяйства, а для некоторых территорий степей для было характерно превалирование

кочевого образа жизни над оседлым. Важной чертой традиционного общества, которая так же связана с экономической отсталостью – отсутствие социальной мобильности, существование социальной иерархии отношений внутри общества. На многих территориях существовали на момент рубежа веков пережитки феодального строя. Отсутствие политической активности, гражданского общества, самосознания – все это черты традиционного, закостенелого общества, модернизацию которого было необходимо провести. Тем не менее, даже подобное общество не может противостоять тенденциям времени, а рубеж веков приходится на развитие стран второго эшелона модернизации, в том числе и на Российскую империю, в составе которой находился Казахстан. Подъем и рост производительных сил и торговли, развитие товарно-денежных отношений, нарушивших экономическую и социальную изоляцию казахских деревень, а также развитие капиталистической системы усилили классовую дифференциацию в конце 19 – начале 20 веков. Культурному и идеологическому сдвигу способствовало появление представителей социальной элиты, узкого слоя людей с европейскими культурными ценностями [9].

Как уже было отмечено, одним из важнейших факторов, повлиявших на появление интеллигенции, стала реформа образования в Российской империи, отголоски которой коснулись и территории Казахстана. Новейшие демократические веяния позволили выходцам из казахских семей получить образование в школе, а затем продолжить его в университетах России или Европы. Дети состоятельных родителей получили образование в медресе Бухары. Самарканд, Хива, Ташкент. Дети обычных кочевников, в основном мальчики, получали элементы грамотности в мусульманских школах. Учебные заведения светского характера стали открываться в связи с требованием подготовки чиновников из колониальных специалистов: переводчиков, делопроизводителей [10].

В конце 19 – начале 20 веков в Казахстане было два варианта получения начального образования: мусульманские мектебы и русско-киргизские сельские школы. Религиозные школы превосходили по численности светские школы и составляли систему образования для местного населения. Только в 1874 году Министерство народного образования начало контролировать религиозные мусульманские школы в Казахстане. Уроки русского языка были введены в 1876 году. Российское царское правительство настаивало на ограничении начального образования для казахов

и уделяло основное внимание русскому языку и основам арифметики в качестве школьных предметов. Царское правительство не было заинтересовано в развитии среднего и высшего образования. Отсутствие национальных средних школ в конце 19 – начале 20 веков вынудило казахов отдавать детей в российские учебные заведения [11]. Первым русским средним учебным заведением, которое стало доступным для казахских детей, было Оренбургское Неплюевское военное училище, впоследствии переименованное в Оренбургский кадетский корпус. Что касается высшего образования, у казахов было два варианта. Первым вариантом было обучение в высших учебных заведениях Российской Империи. Второй вариант получения высшего образования – это обучение в религиозном, а не светском формате – в медресе. Эти учреждения представляли высшее образование и подготовили религиозных деятелей, которые профессионально разбирались в законах шариата, нормах мусульманского права и священной книге Корана, а также учителей исламских богословских школ [12].

Во второй половине XIX века открытие русско-казахских школ в степи напрямую связано с именем известного казахского просветителя Ибрая Алтынсарина, внесшего большой вклад в просвещение казахского народа. Алтынсарин инициировал открытие русскоязычных школ, в частности специализированных школ, во всех уездных городах Тургайской области. Он участвовал в открытии ремесленных и фермерских школ в районе; в каждой школе была библиотека. Он является автором двух учебников для учащихся русско-казахских школ: «Киргизская хрестоматия» и «Первоначальное руководство по обучению киргизов русскому языку». Однако русскоязычных и русско-казахских школ на степных территориях все равно не хватало [9].

Кроме того, в развитии культуры и общественной мысли Казахстана во второй половине XIX века решающую роль играли научные организации, культурно-просветительные учреждения. Одним из таких заведений можно назвать Русское географическое общество, отделения которого были открыты в Оренбурге, Омске, Семипалатинске, Туркестане. Они издавали сборники, в которых публиковались материалы по истории, этнографии, географии. В них сотрудничала казахстанская интеллигенция, например, И. Алтынсарин, опубликовавший исследования в своих сборниках, был членом-корреспондентом



Оренбургского отделения географического общества.

Государственные, светские школы вызвали недовольство населения, так как ограничения учебной программы давали ясно понять, что образованные люди российским властям не нужны, нужны только те, кто могут переводить восточные языки. Образовательный процесс носил яркий вектор русификации казахского населения. Именно из-за этой политики, образованный слой общества, независимо от глубины своего вероисповедания, начали понимать угрозы утраты казахской идентичности, произошло осознание необходимости изменения образовательного процесса для сохранения истории и культуры народа. Однако часть людей, занимающихся вопросом образования, признавала ценности изучения достижений Европы, выступала против усиления религии в образовательном процессе. Были и традиционные мусульмане, которые выступали против светского образования по европейским образцам [13]. Особое направление представляли джадидисты, о которых речь пойдет в следующем параграфе. Таким образом, с одной стороны, именно благодаря государственным школам многие выходцы из казахских семей смогли получить достойное образование и сформировать первую волну интеллигенции, которая будет понимать важность изменения в образовательной системе в родном регионе. Именно система образования станет камнем преткновения многих общественных движений, которые получают свой импульс в данный период.

*Джадидизм и его влияние на казахскую интеллигенцию.* Исторически доказано, что мощное культурно-просветительское движение в стране – джадидизм – возникло как альтернатива государственному просвещению, проводимому колониальными властями. Идеи джадидов о модернизации образования, возникшие с учетом национальных особенностей, были абсолютно не приняты и не признаны властями. С другой стороны, учитывая невозможность удержания завоеванных территорий без модернизации традиционного общества и интеграции населения в общее имперское пространство, власти взялись за создание русскоязычных школ.

В XIX веке среди казахской интеллигенции были популярны две образовательные концепции, соответствующие двум геополитическим векторам. Н.И. Ильминский поддержал одну из них, согласно которой христианство опередило русификацию. Вторую концепцию образования представляли джадиды. Особое влияние оказали джадиды, продвигающие образовательные

реформы, основанные на достижениях мировой науки, с сохранением национальных традиций и мусульманского учения [14]. Большинство джадидов были сыновьями богатых купцов и промышленников, имели светское и духовное образование и имели большой опыт путешествий [15].

Абай Кунанбаев, бесспорный авторитет, был одним из первых просветителей. Он разделял большинство идей джадидов о необходимости образования, его преимуществах для развития личности. Постичь науки, по его мнению, можно в основном через русский язык. Одним из проповедников «нового метода» в казахстанском образовании был Мухаммед-Салим Кашимов. В своих статьях он стремился не только наметить педагогические рекомендации для учителей и школьников, но и сформулировать подсказки для повседневной жизни. Так, в книге «Пропаганда» он рекомендовал отказаться от зубрежки, а вместо этого стимулировать интерес детей к уроку. Кашимов уделял особое внимание воспитанию женщин, считая, что будущее нации во многом зависит от воспитания матерей в семьях. Казахский язык стал литературным языком со второй половины века, помимо казахских мулл, стремившихся проповедовать ислам и читать Коран на казахском языке [7].

Основные направления в мусульманском образовании представляли кадимизм и джадидизм. Кадимизм отстаивал традиционное, изоляционистское и неграмотное неполноценное и среднее образование с элементами суфизма. Джадидизм боролся за реформистское, рационалистическое исламское образование с элементами светского, среднего и высшего образования. Примечательно, что российской администрации было гораздо удобнее иметь дело с бывшими кадимистскими учебными заведениями [16].

Рациональные преимущества джадидистов были намного значимее традиционных кадимистских. Новые школы джадидов с более продуманной системой обучения по сравнению с традиционным позволили значительно сократить срок обучения, особенно благодаря методу чтения вслух. Кроме того, изменения коснулись и самой программы, дополненной новыми дисциплинами и литературой. В методе обучения джадидов полностью поддерживается баланс. Согласно методу джадидов, детей учат арабскому языку и фарси разных национальностей. Обучение проходит на родном языке. В связи с этим Ахмет Байтурсунов издал учебник «ТилКурал», по которому казахские дети учили казахскому языку. Издание этого учебника стало

большим нововведением в казахской культуре. Искусство и образование должны быть на родном языке. Очевидно, что без народного образования не было бы и национальной литературы. Интеллигенция страны была в авангарде этих новых направлений образования и обучения. Интеллигенции также беспокоили профессиональная подготовка учителей в джадидских школах, их состояние и увеличение количества учителей. Они также принимали участие в разработке методик обучения и учебных пособий и заботились о подрастающем поколении. Таким образом, организуя новые методологические школы, интеллигенция способствовала пробуждению национального самосознания. Они внесли значительный вклад в развитие культуры и образования в начале XX века [17].

*Итоги деятельности казахской интеллигенции в дореволюционный период.* За несколько десятилетий сформировались два поколения интеллигенции, которые внесли свой вклад сначала в развитие образования и культуры Казахстана. С активизацией политических движений накануне революции 1905 г., национальные партии возникли и среди казахов. Перед Октябрьской революцией у казахов был очень тонкий слой интеллигенции: всего около ста человек имели высшее и незаконченное высшее образование, около тысячи являлись выпускниками гимназий, прогимназий, училищ, а также несколько тысяч лиц, окончивших восточные учебные заведения. Те из них, которые получили европейское образование, формировали своеобразный политический климат в начале XX века. Участие казахских депутатов Алихана Букейханова, Ахмета Беремжанова, Бахытжана Каратаева, Мухаметжана Тынышбаева в Государственной Думе, накопленный ими опыт парламентской работы сыграли важную роль в их общественно-политической деятельности. Такая политическая активность масс была связана с революцией 1905 года и последующей политизацией степи. Алихан Букейханов, виднейший казахский интеллектуал начала XX века, считал, что опыт 1905 года сыграл важную роль в формировании интеллигенции. Он писал, что вся степь была вовлечена в политическую сферу, велся оживленный разговор о нуждах казахского народа, в котором религиозные и аграрные вопросы стояли выше вопросов политической свобод. В 1917 году была образована партия «Алаш», которая объединила прогрессивных этнических казахов, видевших судьбу своей страны свободной от имперской колонизации. Программа партии призывала к

национальной автономии с казахстанскими судами и армией, но в рамках федеральной демократической России, социальному равенству для всех, свободе слова, справедливости для бедных, разделению религии и государства, бесплатному и общедоступному образованию на родном языке, решению земельного вопроса и прекращению миграции русских [6].

До революции 1905 года среди казахского населения можно было отличить два вида интеллигенции. Одни – интеллигенты, персонально выдвинувшиеся из остальной среды в разное время, вроде Чокана Валиханова, Ибрая Алтынсарина, получившие русское образование, которые стремились при содействии русской власти приблизить казахов к европейской культуре. Другие – получившие воспитание в татарских, башкирских и других мусульманских школах, стремящиеся путем распространения культуры Востока просветить казахский народ.

Представляли эти два направления газеты – «Казах» и «Айкап», которые часто характеризуют как консервативный и прогрессивный соответственно. Обе группы казахских интеллектуалов высказывались за оседлость. То есть за преодоление традиционного кочевого образа жизни и за модернизацию. Таким образом, отличие этих направлений заключалась в ориентации – Казах обращался к мусульманскому, восточному наследию, а Айкап к европейскому, западному [6].

Самым большим достижением и фактором, повлиявшим на формирование класса интеллигенции в Казахстане, стала возможность получить образование для казахстанских детей. Помимо традиционных мусульманских мектебов, начальное образование стало доступно и в прогрессивных русскоязычных школах. Кроме того, выходцы из Казахстана также получили доступ к высшему образованию в таких крупных образовательных центрах, как Казань, Москва, Санкт-Петербург, Омск и других. Увеличение числа образованной молодежи способствовало формированию в государстве нового класса, который желал лучших условий жизни для своего народа.

Как видно из биографий некоторых общественно-политических деятелей, представители интеллигенции интересовались не только политикой, но и многими другими сферами – искусством, литературой, историей, фольклором. В начале 20 века культурные связи Казахстана укрепились. Прогрессивно мыслящие поэты и писатели, все больше обращаясь к русской и западноевропейской классике, начали переводить произведения А.С. Пушкина, М.Ю.

Лермонтов, Л.Н. Толстой, И.А. Крылова и других передовых русских художников слова, в том числе их переводы и адаптации из западноевропейской культуры [12]. Разнообразился и жанровый состав казахской литературы: именно в этот период были написаны первые казахские романы, драмы и рассказы, появились первые критические статьи и очерки, возникла сатира.

Центральной проблемой казахской интеллигенции начала XX века было «национальное и культурное выживание казахского народа, то есть сохранение казахской культуры и менталитета – «казахскость», уходящего корнями в кочевничество. Казахская интеллигенция примирила историческое значение кочевничества в казахстане с оседлостью, «представив поселение как следующий этап в развитии развитого общества», даже если оно им навязывалось. Также следует отметить, что конец 19 – начало 20 века ознаменовались началом журналистики в Казахстане. Основными предпосылками становления этого поля явились рост населения и несколько образованных людей, а также появление первых печатных изданий, почты и телеграфа. Газеты лучше всего подходили для распространения идей интеллигенции. Любой вид искусства может быть использован для передачи идеи обычным людям, включая театральные постановки, оперы, спектакли и концерты [9].

*Выводы.* Исследование позволяет сделать вывод, что именно благодаря усилиям казахской интеллигенции удалось сохранить казахов как нацию, народ не смог быть полностью ассимилированы колониальными властями, несмотря на многочисленные указы и даже репрессивные действия, направленные на подавление инакомыслия покоренных народов. Представители разных элитных слоев всячески способствовали развитию страны на всем пути до независимости. Казахской интеллигенции удалось добиться не только сохранения и дальнейшего развития понятия казахской идентичности, но и повлиять на многие сферы жизни общества. Интеллигенция пришла на

историческую сцену в момент кризиса, как это часто случается в других государствах, её возникновению способствовали реформа образования, активное проникновение капитализма в казахские степи и деревни, активизация политической жизни накануне революции 1905 года. Казахской интеллигенции удалось преодолеть этот кризис. Первое поколение начало преобразовывать образовательную сферу, особое влияние здесь произвело движение джадидизма, без которого невозможно было бы представить казахский народ сегодня. Обращение к русскому языку, при сохранении мусульманских и степных особенностей позволило сформировать единую казахскую идентичность. Распространение грамотности, а соответственно и литературы, печатных изданий, способствовало поднятию уровня грамотности, способности внедряться в современные тогда экономические тенденции. Первому поколению интеллигенции принадлежат первые учебники по языку, именно они являются отцами казахской литературы, искусства. Медленно, но неуклонно росло количество образованных людей, что меняло социальный облик казахских степей.

Таким образом, можно увидеть, что интеллигенции удалось провести определенную трансформацию и модернизацию традиционного общества – благодаря реформе образования казахский язык получил новый импульс своего развития и позволил сохранить историческое и культурное наследие, повлиял на самосознание и на формирование гражданского общества. Внедрение новых методов ведения хозяйства в соответствии с требованиями времени позволяли преодолеть традиционные аграрные методы, разрушался феодальный строй. Несмотря на то, что при советской власти национальная интеллигенция подверглась репрессиям, многие её деятели были казнены, память о них важна для современных жителей Казахстана. Пример интеллигенции, главным интересом которой было сохранение казахской идентичности и продолжение существования Казахстана как независимой страны сейчас как никогда важен.

### *Литература:*

1. Жумагулов М.Д. Национальное общество и его ценности как отправная точка социокультурной трансформации современного Казахстана / М.Д. Жумагулов // Наука, новые технологии и инновации в Кыргызстане. - 2019. – Т.7. - С. 172-176.
2. Бозахаев Г.К. Казахская интеллигенция в начале 20 века: сборник статей / Г.К. Бозахаева // Материалы VIII Международной научно-практической

- конференции «Достижения науки и техники». – Москва. - 2017. – Ч. 2. – С. 12-13.
3. Шалгимбекова А.Б. Особенности государственной политики в области системы образования Казахстана в начале XX века (1901-1917) / А.Б. Шалгимбекова // Материалы Международной научно-практической конференции «Национальные и этнические приоритеты в решении социально-

экономических проблем мировой культуры и цивилизации". - Новосибирск. - 2006. - Ч. 2. - С. 140-144.

4. Сабо́л С. Русская колонизация и генезис казахского национального самосознания / С. Сабо́л. - Нью-Йорк: Пэлгрейв Макмиллан, 2003.

5. Кенди́рбаева Г. "Мы - дети Алаша...". Казахская интеллигенция начала 20 века в поисках национальной идентичности и перспектив культурного выживания казахского народа / Г. Кенди́рбаева // Обзор Центральной Азии. - 1999. - № 18(1). - С. 5-36.

6. Ковальская С.И. Распространение идей джадидизма в казахской степи (вторая половина XIX - начало XX вв.) / С.И. Ковальская // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. - 2015. - С. 76-83.

7. Разды́кова Г.М. История изучения общественного ислама и мусульманского образования в дореволюционный период казахов / Г.М. Разды́кова // Журнал естественных наук. - 2014. - № 11(8). - С. 563-567.

8. Бегимбаева З., Калибаева А. Рост интеллектуального потенциала в XX веке в Казахстане / З.Бегимбаева, А. Калибаева, Л. Искакова, Г. Назарова // Вестник Национальной академии наук Республики Казахстан. - 2018. - № 4(374). - С. 68-77.

9. Оразбек М.С. Дореволюционное образование в Казахстане. Астана / М.С. Оразбек. - Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева, 2017.

10. Дуйсембаева Н.Б. Образование в Казахстане в конце 19-го и начале 20-го веков и казахская интеллигенция / Н.Б. Дуйсембаева // Известия Национальной академии наук Республики Казахстан. Серия социальных и гуманитарных наук. - 2019. - № 4(326). - С. 91-96.

11. Бердыгужин Л., Нагимов Ш., Сарсенов А. Формирование казахских национальных элит в конце 19-го и начале 20-го веков / Л. Бердыгужин, Ш. Нагимов, А. Сарсенов. - 2020. - № 26(1). - С. 57-72.

12. Битемиров К.Т., Кожамбеков Д.Р. Влияние религиозного и светского образования на становление Республики Казахстан как светского государства в 19 веке / К.Т. Битемиров, Д.Р. Кожамбеков // Академические исследования в области образовательных наук. - 2020. - № 3. - С. 1008-1013.

13. Базарбаев К., Адильбекова З.А. Движение джадидов в Центральной Азии в конце 19-го и начале 20-го веков / К. Базарбаев, З.А. Адильбекова // Азиатские социальные науки. - 2012. - № 8(8). - С. 225-237.

14. Исмаилов А.И., Базарбаев К.К. Джадидизм – история просветительского движения и свободной мысли в Центральной Азии, конец девятнадцатого – начало двадцатого века / А.И. Исмаилов, К.К. Базарбаев. - Изд.: Лет, 2013. - № 1(27). - С. 44-51.

15. Кубеев Р.Д., Мурзаходжаев К.М. О некоторых вопросах джадидистских учебных заведений Казахстана в контексте соотношения традиционализма и модернизма / Р.Д. Кубеев, К.М. Мурзаходжаев // Национальный исторический научный журнал. - 2018. - № 1(81). - С. 165-180.

16. Жолсеитова М.А., Сембиева Ш.П. Некоторые аспекты деятельности казахской интеллигенции в движении джадидов в Казахстане / М.А. Жолсеитова, Ш.П. Сембиева // Исторический вестник. - 2021. - № 1(100). - С. 28-38.

17. Ескалиев С. Казахская интеллигенция в начале прошлого века [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://avestnik.kz/kazahskaya-intelligentsiya-v-nachale-pro/>

### References:

1. Zhumagulov M.D. National society and its values as a starting point of socio-cultural transformation of modern Kazakhstan / M.D. Zhumagulov // Science, new technologies and innovations in Kyrgyzstan. - 2019. - T.7. - S. 172-176.

2. Bozakhaev G.K. Kazakh intelligentsia at the beginning of the 20th century: collection of articles / G.K. Bozakhaev // Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference "Achievements of Science and Technology". - Moscow. - 2017. - Part 2. - S. 12-13.

3. Shalgimbekova A.B. Features of state policy in the field of the education system of Kazakhstan at the beginning of the twentieth century (1901-1917) / A.B. Shalgimbekova // Materials of the International Scientific and Practical Conference "National and Ethnic Priorities in Solving the Socio-Economic Problems of World Culture and Civilization". - Novosibirsk. - 2006. - Part 2. - S. 140-144.

4. Sabol S. Russian colonization and the genesis of the Kazakh national identity / S. Sabol. - New York: Palgrave Macmillan, 2003.

5. Kendirbaeva G. "We are the children of Alash ...". Kazakh intelligentsia of the early 20th century in search of

national identity and prospects for the cultural survival of the Kazakh people / G. Kendirbaeva // Review of Central Asia. - 1999. - № 18(1). - S. 5-36.

6. Kovalskaya S.I. The spread of the ideas of Jadidism in the Kazakh steppe (second half of the 19th - early 20th centuries) / S.I. Kovalskaya // Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin. - 2015. - S. 76-83.

7. Razdykova G.M. History of the study of social Islam and Muslim education in the pre-revolutionary period of the Kazakhs / G.M. Razdykova // Journal of Natural Sciences. - 2014. - № 11(8). - S. 563-567.

8. Begimbaeva Z., Kalibaeva A. The growth of intellectual potential in the XX century in Kazakhstan / Z. Begimbaeva, A. Kalibayeva, L. Iskakova, G. Nazarova // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. - 2018. - № 4(374). - S. 68-77.

9. Orazbek M.S. Pre-revolutionary education in Kazakhstan. Astana / M.S. Orazbek. - Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, 2017.

10. Duisembaeva N.B. Education in Kazakhstan in the late 19th and early 20th centuries and the Kazakh intelligentsia / N.B. Duisembaeva // News of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan.

Social Sciences and Humanities Series. - 2019. - № 4(326). - S. 91-96.

11. Berdyguzhin L., Nagimov Sh., Sarsenov A. Formation of Kazakh national elites in the late 19th and early 20th centuries / L. Berdyguzhin, Sh. Nagimov, A. Sarsenov. - 2020. - № 26(1). - S. 57-72.

12. Bitemirov K.T., Kozhambekov D.R. The influence of religious and secular education on the formation of the Republic of Kazakhstan as a secular state in the 19th century / K.T. Bitemirov, D.R. Kozhambekov // Academic research in the field of educational sciences. - 2020. - № 3. - P. 1008-1013.

13. Bazarbaev K., Adilbekova Z.A. Jadid movement in Central Asia in the late 19th and early 20th centuries / K. Bazarbaev, Z.A. Adilbekova // Asian social sciences. - 2012. - № 8(8). - S. 225-237.

14. Ismayilov A.I., Bazarbayev K.K. Jadidism - the history of the educational movement and free thought in

Central Asia, late nineteenth - early twentieth century / A.I. Ismayilov, K.K. Bazarbayev. - Publ.: Let, 2013. - № 1(27). - S. 44-51.

15. Kubeev R.D., Murzakhodzhaev K.M. On some issues of the Jadid educational institutions of Kazakhstan in the context of the relationship between traditionalism and modernism / R.D. Kubeev, K.M. Murzakhodzhaev // National Historical Scientific Journal. - 2018. - № 1(81). - S. 165-180.

16. Zholseitova M.A., Sembieva Sh.R. Some aspects of the activities of the Kazakh intelligentsia in the Jadid movement in Kazakhstan / M.A. Zholseitova, Sh.R. Sembieva // Historical Bulletin. - 2021. - № 1(100). - S. 28-38.

17. Eskaliev S. Kazakh intelligentsia at the beginning of the last century [Electronic resource]. - Access mode: <https://avestnik.kz/kazahskaya-intelligentsiya-v-nachale-pro/>

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы

**Сведения об авторах:**

**Бекиш Ербол Тнейбекулы** (г. Кызылорда, Казахстан), аспирант ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», заведующий кафедры Практический английский язык, НАО Кызылординский университет имени Коркыт ата, e-mail: [bekish\\_erbol@mail.ru](mailto:bekish_erbol@mail.ru)

**Сардарова Эльвира Асанбековна** (г. Кызылорда, Казахстан), магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры Практический английский язык, НАО Кызылординский университет имени Коркыт ата, e-mail: [eliya\\_1228@mail.ru](mailto:eliya_1228@mail.ru)

**Оразбаков Айтжан Жумабаевич** (г. Кызылорда, Казахстан), кандидат исторических наук, заведующий кафедры «История и Ассамблея народа Казахстана» НАО Кызылординский университет имени Коркыт Ата, e-mail: [aogazbakov1961@mail.ru](mailto:aogazbakov1961@mail.ru)

**Шукенова Куралай Сеитовна** (г. Кызылорда, Казахстан), магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры Практический английский язык, НАО Кызылординский университет имени Коркыт ата, e-mail: [shukenova\\_1@mail.ru](mailto:shukenova_1@mail.ru)



## **Информация**

### **УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ**

#### **НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»**

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий можно оформить подписку по индексу 16885.

#### **SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of the index is 16885.

*Научное издание*

**КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**2021, №5 (148)**

**Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>**

**E-mail: [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru)**

---

Дата выхода в свет 15.11. 2021. Форм.бум.60\*84\*1\*8  
Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Отмечатано с готового оригинал макета  
В типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)  
420111, г. Казань, ул. Московская, 22. Тел. 292-98-92  
E-mail: [westfalika@inbox.ru](mailto:westfalika@inbox.ru)

---