

## СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИКА

### Философия образования: современный взгляд

Смирнов И.П. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА РОССИИ: ИСТОКИ (КАПТЕРЕВ П.О.).....	7
---	---

### Управление образованием

Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Аксенова Н.М. НАЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА КВАЛИФИКАЦИЙ – НЕРЕШЕННЫЕ ВОПРОСЫ.....	17
Алексеева Л.Л. ОПЫТ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОСТИ.....	27
Хайрутдинов Р.Р., Мухаметзянова Ф.Г. О ФЕНОМЕНЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ЛОВУШЕК В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	35
Снежко В.Л., Щедрина Е.В. КЛАСТЕРНЫЙ АНАЛИЗ ВОЗРАСТА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗОВ В СУБЪЕКТАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	44
Гильмеева Р.Х. СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОРПОРАТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	55
Минакова С.С., Николаева А.А. ИЗУЧЕНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ.....	61
Дрягина И.С. СПЕЦИФИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	68
Ян Юнья. АНАЛИЗ КИТАЙСКО-РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ СТРОИТЕЛЬСТВА «ОДИН ПОЯС И ОДИН ПУТЬ».....	74

### Подготовка педагогов

Нестерова А.А. ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДОЛГ КАК ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ.....	79
Щербаков А.В., Кисляков А.В. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА КАК ВОСПИТАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	86
Бажук О.В., Пузеп Л.Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА.....	92
Шигапова Э.Д., Низамова Э.И., Гарнаева Г.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ.....	98
Девятова И.Е. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК РЕСУРС СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	105
Окулова Л.П. ФОРМИРОВАНИЕ ЭРГОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ.....	114
Тращев С.В. ФОРМАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	125

## Высшее образование

Лейфа А.В., Бодруг Н.С., Скрипко О.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА.....	131
Леонтьев А.В., Хасанов Ш.Р. НЕОБХОДИМОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИКЛАДНЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....	138
Хомякова В.Е., Фалеева Л.В. ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	146
Милютинская Н.Ю., Бакловская О.К. СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	152
Космодемьянская С.С., Матвеева Э.Ф. ИЗУЧЕНИЕ ХИМИИ ПЕРВОКУРСНИКАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ НА ОСНОВЕ ЭЛЕМЕНТОВ БИЛИНГВАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ.....	160
Субботина И.М., Климова Ю.А., Кравченко О.Н. СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА НА УРОКАХ РКИ.....	167
Боякова Е.В., Юдушкина О.В., Климов С.И. ПОТЕНЦИАЛ КЛАССИЧЕСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ АКТЕРОВ.....	172
Шаехов Р.Ф., Александрова Н.С. РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ РОССИИ.....	179

## Профессиональное образование

Горбунова Т.В., Огандеева Е.В. ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	185
---	-----

## Общее образование

Радомская О.И., Боякова Е.В., Радомский А.И. ТВОРЧЕСКИЕ ФЕСТИВАЛИ И КОНКУРСЫ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ.....	192
Лисовская А.И. ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ К ТВОРЧЕСКОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЦЕНТРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА.....	198

## Инклюзивное образование

Попова Т.М. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	205
Савенкова С.В. ВЛИЯНИЕ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО МУЗЫКЕ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	211

## ПСИХОЛОГИЯ

### Педагогическая психология

Кибальник А.В., Федосова И.В. СОЦИАЛЬНЫЙ ЭСКАПИЗМ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ.....	222
---	-----

<b>Костина Л.А., Кубекова А.С. УРОВЕНЬ НЕВРОТИЗАЦИИ И ФРУСТРАЦИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....</b>	<b>230</b>
<b>Быстрова Е.А., Рыбакова Л.А. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА КАК СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ.....</b>	<b>235</b>
<b>Шафикова Г.Р., Попова Э.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ.....</b>	<b>241</b>
<b>Мухаметзянова Ф.Г., Мясагутова А.Ф., Валиуллина Г.В. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....</b>	<b>247</b>
<b>Общая психология</b>	
<b>Додзина О.Б. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ.....</b>	<b>255</b>
<b>Вишневская М.Н., Андреева Е.А. ИЗУЧЕНИЕ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ.....</b>	<b>261</b>
<b>Попова Ю.И., Сафронова А.Д., Ладикан Н.В. ПОЛОРОЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ НАПОЛНЕННОСТИ ЖИЗНИ, САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ВЗРОСЛЫХ.....</b>	<b>267</b>
<b>Королева Ю.А. РОЛЬ «ЗНАЧИМОГО ДРУГОГО» В РАЗВИТИИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....</b>	<b>274</b>
<b>Садрисламов Г.Ф. ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛИ ПСИХИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ В ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРЕСТУПНЫХ ДЕЯНИЙ.....</b>	<b>279</b>
<b>СОЦИОЛОГИЯ</b>	
<b>Титова Т.А., Фролова Е.В., Гущина Е.Г. ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И УСТАНОВКИ НА МЕЖЭТНИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СРЕДЕ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН.....</b>	<b>285</b>
<b>ПАМЯТИ УЧЕНОГО И УЧИТЕЛЯ ЛЕОНИДА АРКАДЬЕВИЧА ВОЛОВИЧА.....</b>	<b>291</b>
<b>Информация.....</b>	<b>294</b>

## ПЕДАГОГИКА

### Философия образования: современный взгляд

УДК 37.371

Педагогическая наука России: истоки (Каптерев П.Ф.)

Pedagogical science of Russia: origins (Kapterev P.F.)

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

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

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.001

**Ключевые слова:** история педагогики, свободное образование, Каптерев П.Ф.

**Keywords:** history of pedagogy, free education, Kapterev P.F.

**Аннотация.** Автор исследует истоки педагогики, начиная с античных времен. Раскрыты предпосылки многовекового доминирования церковного образования и зарождения новой педагогики России, вызванного освободительной эпохой крепостной реформы 1861 года.

В основу статьи положены труды российского педагога и психолога П.Ф. Каптерева, раскрывающие его теорию образования, свободного от вмешательства государства, принудительной идеологизации школы и перехода образования и воспитания под контроль общества. Раскрыто содержание острых, порою непримиримых, дискуссий о принципах новой педагогики между известными классиками педагогики К. Ушинским, Н. Пироговым, Л. Толстым, К. Вентцелем, В. Стоюниным и другими. Даны их сравнительный анализ и сопоставление с принципами современной педагогики.

Каптерев Пётр Фёдорович (1849-1922 г.г.) - российский педагог, основоположник отечественной педагогической психологии. Окончил историческое отделение Московской духовной академии. Активный участник первого Родительского собрания, один из организаторов Всероссийских педагогических съездов. Выступал за автономность школы от власти, что было негативно оценено Н.К. Крупской как взгляды «чуждые» коммунистической идеологии. С 1921 г. профессор Воронежского университета и первый декан его педагогического факультета.

**Abstract.** The author explores the origins of pedagogy, dating back to ancient times. The prerequisites of the centuries-old domination of church education and the emergence of a new pedagogy of Russia, caused by the liberation era of the serf reform of 1861, are revealed.

The article is based on the works of the Russian teacher and psychologist P.F. Kapterev, revealing his theory of education, free from state interference, forced ideologization and the transition of education and upbringing under the control of society. The content of sharp, sometimes irreconcilable, discussions about the principles of a new pedagogy between the famous classics of pedagogy K. Ushinsky, N. Pirogov, L. Tolstoy, K. Wentzel, V. Stoyunin and others is revealed. Their comparative analysis and comparison with the principles of modern pedagogy is presented.

Kapterev Pyotr Fedorovich (1849-1922) is a Russian teacher, founder of domestic pedagogical psychology. He graduated from the historical department of the Moscow Theological Academy. He is an active participant in the first Parents' meeting, one of the organizers of the All-Russian Pedagogical Congresses. He advocated the autonomy of the school from power, which was negatively assessed by N.K. Krupskaya as views "alien" to the communist ideology. Since 1921, he was a professor at Voronezh University and the first dean of his pedagogical faculty.

Начала педагогики восходят к античным временам, когда образование выполняло задачу адаптации человека к природе и обучения приемам выживания и не выходило за рамки семьи и рода. Постепенно обучение стало дополняться различными формами образования,

нацеленными не только на передачу прошлого опыта старших, но и на познание природы и общества, становилось особой функцией жизнедеятельности людей.

Древнегреческий философ Демокрит утверждал: «Хорошими людьми становятся

скорее от упражнения, нежели от природы..., воспитание перестраивает человека и создает ему вторую природу». Знание рассматривалось им как добродетель, предлагаемая учителем своему воспитаннику в форме гипотезы и рассуждения о ней.

В основу образования было положено сомнение в любой истине, ее относительность и необходимость доказанности. Одним из авторов диалектического метода отыскания истины путем постановки наводящих вопросов был Сократ, педагогическая деятельность которого осуществлялась в форме диалогов - бесед и споров. При этом в поиске истины ученик и наставник должны были находиться в равном положении участников активного диалога. Это соответствовало главному из педагогических правил, выведенному еще Пифагором: «Правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика».

Ученик Сократа Платон развил принцип своего учителя - «обучение без принуждения» и последовательного, пожизненного восхождения к миру знаний. Созданной Платоном Академии суждена была долгая жизнь, она просуществовала около тысячи лет, вплоть до 529 г. н.э. (Заметим, в скобках, как долго может существовать и быть неподвластной новым социальным эпохам основанная на принципах добровольности и взаимного диалога форма образования. Но и она оказалась не вечна. – И.С.).

Академия Платона была своеобразным учебно-исследовательским центром, что впоследствии стало атрибутом первых университетов. Педагоги и ученики жили в дружеской атмосфере, усиливавшейся благодаря сократовскому методу обучения, когда за изложением гипотезы следовала дискуссия. Наследие Платона оказало огромное влияние на педагогическую мысль европейской цивилизации, на идеологов раннего христианства, которые видели в нем крупнейшего теоретика образования.

Ученик Платона Аристотель разделил понятия воспитание и знание, системно изложив их в трактатах «Политика» и «Никомахова этика». По его мысли, нравственность, хотя и детерминирована знанием, тем не менее, зависит, прежде всего, от доброй воли человека. Он не соглашался с утверждением Платона о врожденных качествах, считал, что оно не учитывает способности человека к обучению. Отсюда и знаменитая, ставшая расхожей, фраза Аристотеля: «Платон мне друг, но истина дороже».

Римская философская и педагогическая мысль достигли расцвета в I - II веках. В эти времена российское государство еще только формировалось. Античные основы педагогики, своеобразно трансформированные к российской реальности, пришли в противостояние с церковно-христианскими. Под сомнение были поставлены вопросы: следовало ли христианину изучать семь свободных искусств греко-римского образования (грамматику, диалектику, риторику, арифметику, геометрию, музыку, астрономию) и возможно ли их совмещение с преподаванием Священного писания? Один из Отцов христианской церкви Августин Блаженный, богослов и философ утверждал, что «свободные искусства» полезны, но лишь как ступени к пониманию Священного Писания. Христианский писатель Иоанн Златоуст критиковал античную педагогику за то, что она учит «хорошо говорить», но не «наставляет душу и ум».

Педагогические принципы равноправного диалога учителя и ученика (Сократа-Платона) замещались уходом от мирской жизни, молитвой и постом. Известный церковный деятель Василий Кесарийский, которого при жизни называли Вселенским учителем, составил свод педагогических правил, адресованных нашедшим приют в монастыре детям. В них ученики уподоблялись «воску», который «запечатлевает в себе налагаемые образы». Так в России зарождалась церковная педагогика, в течение 700 лет удерживавшая образование в строгом, догматическом изучении святых писаний.

Академик РАО Джуринский А.Н., сравнивая принципы античной и христианской педагогики, делает емкое заключение: «Если мудрецы древности пренебрегали земным, видели смысл жизни и воспитания в многознании, неспешном диалоге с мирозданием, то средневековая педагогика помышляла о том, чтобы научить человека страху Божьему, который подвигает к отказу от дурных страстей и низменных пороков» [1].

Многовековое доминирование церкви в образовании и духовной жизни России существенным образом отразилось на содержании и методике обучения и воспитания. Образование рассматривалось, прежде всего, как средство для чтения библейских текстов, обучение грамоте и обучение вере воспринимались как единый процесс. Доступ к образованию имели в основном церковнослужители и те, кто готовился к принятию духовного сана.

Неприкосновенность священных писаний имела следствием догматическое усвоение

окружающего мира. «Канон библейских книг не подлежит ревизии, - замечал автор книги «Как появилась Библия», писатель Конрад Эдель. - Бог так передал Свое Слово, что оно содержит ответы на все времена и остается актуальным во веки веков» [2].

Люди предупреждены, что не смеют ничего ни прибавлять к Слову Божьему, ни отнимать от него. «Предостерегающие знаки» расставлены в самом тексте Библии: «Не прибавляйте к тому, что я заповедую вам, и не убавляйте от того; соблюдайте заповеди Господа, Бога вашего, которые я вам заповедую» (Второзаконие 4:2). «Всякое слово Бога чисто; Он – щит, уповающий на Него. Не прибавляй к словам Его, чтобы Он не обличил тебя, и ты не оказался лжецом» (Притчи 30:5–6).

Священные писания были и остаются сопровождающими всю историю человека заветами. Библия является самой таинственной и великой книгой, она переведена на 1829 языков мира (из примерно 6000 существующих). То же можно сказать и о священных писаниях других религий мира, их тиражи несравнимы с тиражами любых авторов.

Религия и сейчас во многом выступает как духовная скрепа части российского общества, хотя и потеряла принудительный характер. Современное государство не только охраняет свободу верования, но и неприкосновенность Священного писания. Закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» в своей Преамбуле поясняет, что именно христианство, ислам, иудаизм и буддизм составляют неотъемлемую часть исторического наследия народов России. Принят закон, согласно которому содержание и цитаты из священных религиозных книг: Библия, Коран, Танах (Священное писание в иудаизме) и Ганджур (собрание священных буддийских текстов) не могут быть признаны экстремистскими материалами.

«Русскую народную школу нужно считать созданием не земства, а духовенства и это будет вечной его заслугой перед отечеством» [3] - писал известный историк образования Преображенский И.В.

Русские цари, в отличие от духовных лидеров церкви, довольно слабо интересовались и скупо финансировали образование и науку. При этом, не отказывая себе ни в чем. Так, на содержание двора одной из преемниц Петра - Анны Иоанновны ежегодно расходовалось 2 млн. рублей золотом, а на нужды Академии наук и Адмиралтейской академии всего 47 тысяч [4]. Не царское это дело – образование!

Обратиться к царю за расходами на образование было не только неловко, но и опасно. Ведь казна считалась не государственной, а «государевой». Один из авторов образовательных проектов петровской эпохи Федор Салтыков, которому принадлежит проект учреждения Академии наук, предлагал открыть во всех губерниях высшие училища для обучения детей разных сословий страны, но при этом осторожно добавлял: «на доходы монастырей» [4, с.132]. Он знал, кто является главным спонсором российского образования.

Только начиная с XII века, школьное образование постепенно выходит за стены церкви и монастырей, что выразилось в появлении так называемых городских школ. Но и они долгое время продолжали быть под строгим надзором церкви, которая писала их программы, утверждала учителей. Большинство школ были по-прежнему церковными, их распорядителем был приход, содержанием - общество верующих, учителем - священник. В учении главное место отводилось закону божьему и только в оставшееся время преподавались естествознание, география, история.

Попытки реформировать образование на светских началах постоянно наталкивались на оппозицию церкви. Даже накануне Октябрьской революции 1917 г. воздействие церкви на сферу образования было велико. Православная церковь имела 4 духовных академии, 58 духовных семинарий, 185 духовных училищ, 85 епархиальных женских училищ и свыше 40 000 церковно-приходских школ [4, с.332].

Первый запрос на новую педагогику в России был вызван крепостной реформой 1861 года. Современник событий, выдающийся российский педагог и психолог Петр Каптерев утверждал: «Новая русская педагогика начинается с тем великим возрождающим и обновительным движением, которое привело к освобождению крестьян не только от уз крепостничества, но и всех русских людей от разных, долго сковывавших их пут» [К-5]. Намечались реформы - судебная и земская, расширялась гласность, нарождалась идея гражданственности, личной самостоятельности. В литературе появилась плеяда величайших русских критиков-шестидесятников: Н. Добролюбов, Н. Чернышевский, Д. Писарев, В. Белинский, Ф. Достоевский. Задаваясь вопросом, могло ли образование оставаться в прежнем виде, Петр Каптерев отвечал: «Очевидно, это было невозможно».

Набиравшая силу педагогическая мысль откликнулась на общественные изменения

фундаментальными трудами: «Вопросы жизни» Николая Пирогова (1856 г.), «Новый план устройства народной школы» Василия Водовозова (1883 г.), «Основы новой педагогики» Василия Вахтерова (1913 г.), «Новая русская педагогика» Петра Каптерева (1914 г.) Развернулись дискуссии вокруг трудов Константина Вентцеля и Льва Толстого по теории свободного образования, Николая Иорданского - по самоуправлению в школе.

Российский историк тех лет Водовозов В.И. замечал: «Только со времени освобождения крестьян стали устраивать сколько-нибудь правильные школы» [6]. Впервые был поставлен вопрос о всеобщем образовании, пока на уровне грамотности населения.

Предлагаемое классиками устройство новой школы было непривычным, многими просто не понято и не принято. Изложение Николаем Пироговым своего взгляда на цели образования, обязанного «готовить дитя быть человеком», вызвало недоумение правительства. «Это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества, - говорили ему. - Нам необходимы солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди» [7].

Ключевую мысль, вытекающую из перемен в образовании, связанных с отменой крепостного права, Каптерев П.Ф. выразил как решительное отделение школы от господствующей в государстве религиозной идеологии и переход педагогики в научный статус. «Не законы государственные, а законы природы, законы физиологические и психологические - вот что важно для общества, прежде всего, в строе и организации школ, - отмечал он. Настоящая научная педагогика - требования общества» [5, с.63]. Рожденная крепостной реформой новая педагогика имела два важных вектора: она создала необычайный запрос на образование и самому образованию сообщила свободное и гуманное направление.

История новой (послекрепостной) российской педагогики дает представление о характере научных дискуссий и педагогических экспериментов по созданию модели свободной школы, позволяет позитивно оценить их как важные вехи развития демократического общества и его образовательной системы. Она разрушает присущее многим современным историкам образования благостное представление о мирных процессах становления педагогики и ее классиках как сплоченной группе единомышленников, которые будто бы только горячо поддерживали и дружно развивали идеи друг друга, искали одну истину. Реальность была

совсем другой, а педагогика не была такой мирной наукой как сейчас. Новая школа рождалась в дискуссиях и конфликтах, в спорах и ссорах. Классики не провозглашали себя пророками и никому не позволяли быть ими. Таковы условия любого научного поиска, во многом утраченные сегодня.

С освобождением от крепостной зависимости крестьяне становились гражданами государства и, как граждане, получали право на образование. «Оставлять крестьян, т.е. большую часть своих граждан в состоянии прежнего невежества государству было невыгодно и даже опасно, - писал П. Каптерев, - так как совершенно невежественные граждане не могли надлежащим образом исполнять гражданских обязанностей и пользоваться правами, им дарованными; притом недостаточно образованные граждане чрезвычайно понижали силу и вес государства среди образованных соседей» [5, с.2].

Преобразовательная эпоха застала педагогику, как науку, в крайне слабом состоянии. Из сочинений по общепедагогическим вопросам в ходу были составленные А. Ободовским «Руководство к педагогике или наука воспитания» (1835 г.) и «Руководство к дидактике или наука преподавания» (1837 г.), а также небольшое число учебников. Впрочем, от учителей много и не требовали, они не имели права отступать от предписанного учебника и от довольно подробной программы, составленной применительно к параграфам этого учебника.

Созданный вскоре после реформы первый «Педагогический журнал» просуществовал всего два года, его издание прекратилось из-за равнодушия к нему педагогов. Такая же судьба была и у появившихся в 50-х годах XIX века журналов, преподаватели не проявляли интереса к излагаемым в них идеям. Когда в «Журнале для воспитания» излагались новые принципы образования: отказ от механического заучивания уроков, учет индивидуальности, умственное и нравственное развитие ученика, предоставление ему свободы и самостоятельности, реакция педагогов была недоуменной. «Вообразите себе удивление наших педагогов, - отмечал обозреватель журнала «Учитель» (1864 г.), - когда они услышали все эти диковинные вещи! Они сначала ушам своим не верили, сомнительно покачивали головами и, думая, что все, что ни пишется в «Журнале для Воспитанья», принадлежит самому редактору, спрашивали друг друга: «да уж он не того-ли»? и при этом многозначительно указывали себе на лоб» [5, с.7]. Тем не менее, подобные идеи вызвали полезное возбуждение, обострили научные дискуссии,

запускали процесс их осмысления и постепенного восприятия новой педагогики.

Зарождающаяся новая педагогика нуждалась в идеале, полезном опыте и находила его в Западной Европе, преимущественно у немцев. «Немцы любят говорить об общечеловеческих идеалах, любят философствовать, у них можно найти не только нечто специфически немецкое, но и пригодное для всех народов и стран, – считал П. Каптерев. Пожалуй, можно взятое несколько изменить и приспособить к русской почве. И вот русские педагоги не только пошли в науку к немцам, но и начали обирать их со всех сторон» [5, с.13].

Начались дискуссии о допустимой мере зарубежного в российском образовании, возникло и развилось национальное направление в новой педагогике, главными представителями которого стали Ушинский К.Д. и Стоюнин В.Я. Они настаивали на создании системы образования, основанной на собственном историческом опыте, своих потребностях и идеалах, без заимствования их за рубежом.

Особенно бурно обсуждалась статья Ушинского К.Д. «О народности в общественном воспитании» [8], в которой утверждалось, что общечеловеческой теории воспитания быть не может, она может быть только национальной. Причины народности он обосновывал национальной идеей о человеке, особенным идеалом человека для каждого народа, который посредством образования и требует своего воспроизведения в отдельных личностях. Народность воспитания Ушинский простирал очень далеко, до полной обособленности и исключительности воспитания у каждого народа. (В современных понятиях это соответствовало бы выдвигаемой сегодня сомнительной идее «суверенной демократии»).

По критической оценке П. Каптерева, к мысли о национальной педагогике Ушинский К.Д. пришел не путем практических наблюдений над складом русской школы, а путем чисто теоретического, книжного исследования. «Ошибочность этого рассуждения очевидна, – считал он. – Педагогика в своей теоретической части есть прикладная наука и, как таковая, общечеловечна. Да и решительно невозможно думать, чтобы общий ход развития детей немецких, французских, русских был так существенно различен, чтобы каждому народу требовалась своя особенная педагогика» [5, с.17].

Не соглашался Каптерев и с известным утверждением Ушинского: «Педагогика – не наука, а искусство», которое и сегодня подвергается критическому осмыслению [9].

«Педагогика, считать ли ее искусством или прикладной наукой, во всяком случае, основывается на психологии и физиологии – науках, общечеловеческих продуктах; из наук она черпает свои основы», – писал Каптерев [5, с.22].

Народность не вечна, не только потому, что народы один за другим сходят с исторической сцены, но и потому, что с течением времени международные различия и грани смягчаются и стираются, народы становятся похожими друг на друга, больше заимствуют один у другого, вступают в более тесные сношения. Из подобных рассуждений П. Каптерев заключал: «Народность есть ли нечто вечное? Наука, несомненно, вечна, и пока существует человечество, она будет непременно существовать» [5, с.23,28]. Критическое рассмотрение взглядов К. Ушинского на характер национального педагогического идеала приводило П. Каптерева к заключению, что основы воспитания и образования общечеловечны, национальность же придает дополнительные черты образовательному идеалу, более частные, но не менее важные.

Всю задачу воспитания можно определить одним словом – развитие. Эта ключевая мысль проходит через все труды П. Каптерева: «Развивать – значит не вдалбливать, не вколачивать, но пробуждать дремлющие силы, способствовать проявлению кроющегося в глубине души подобья Божьего, дать ему стройную форму, т.е. представить его во всей красоте [5, с.13].

Подобный подход в то время разделяли многие исследователи основ новой педагогики. Профессор и ректор Санкт-Петербургского университета П.Г. Редкин дополнял идею свободного образования необходимостью самообразования. Образование не должно состоять во внешнем, как бы механическом, наполнении воспитанника разными сведениями и нравственными правилами, нужна его мотивация. Он поддерживал тезис известного немецкого ученого Браубаха: «воспитатель должен стремиться сам себя уничтожить», т.е. сделать себя излишним, ненужным, дабы продлить свое существование в виде самообразования воспитанника [5, с.10].

Наиболее ярким сторонником идеи свободной школы в России считался Лев Толстой, а печатным органом – его журнал «Ясная Поляна». «Бог един и Толстой пророк Его по педагогическим вопросам», – иронизировал П. Каптерев, одновременно отмечая претензии Л. Толстого на новую школу как чрезмерные. Пусть



и немного саркастически, (но, заметим, не без основания), П. Каптерев пишет: «вся история педагогики может быть разделена на два периода: первый - до Толстого, второй - с Толстого» [5, с.40].

Обобщая мысль о новом идеале свободного образования, П. Каптерев объясняет его рождение не «созданием ума Толстого, его личной собственностью», а освободительным характером эпохи, выражающим только одно из течений общественной мысли, одно из настроений общества. Толстой был только выразителем, а не творцом идеи свободного образования, «сформулировал эти мысли, прибавив, конечно, кое-что и от себя лично» [5, с.37].

Действительно, идея свободного образования овладевала умами многих мыслителей послекрепостной эпохи. «В образовании нужно строго держаться принципа невмешательства, чтобы всегда ученик приставал к учителю, а не учитель к ученику», - за год до Л.Толстого писал русский публицист и литературный критик Дмитрий Писарев [10]. Он отвергал всякое нравственное принуждение ребенка к образованию, обучение без собственного желания и без внутреннего убеждения в разумности и необходимости этого шага. Недостатком уважения к ученикам, принудительностью образования Д. Писарев объяснял то печальное явление, когда окончившие курс обучения тут же становятся непримиримыми врагами испытанной на них системы преподавания. Враждебное отношение к школе становится привычным явлением, к нему все пригляделись и никто не находит в нем ничего ненормального. «Когда нельзя найти ни одного воспитанника или ученика, который учился бы с удовольствием, из одной любви к учению, когда эта неприязнь к школе сохраняется у людей, уже вышедших из-под ее влияния, тогда делается очевидным, что школа не исполняет своего назначения», - заключает Д. Писарев [Там же]. Сравнивая школу и университеты, он считал преимуществом то, что студенты университетов пользуются значительной степенью свободы в выборе и направлении своих занятий.

По поводу свободы образования возникало много споров, незавершенных и сегодня. «Многое тут неясно, - замечал П. Каптерев. Как известно, дети бывают различных возрастов. Если есть дети, которые уже более или менее сознательно могут выбирать из предлагаемого, то есть и такие, которые по малому своему возрасту (например, в первые три года) не могут выбирать, которые требуют руководства. С какого же возраста полагаться на детский выбор?

[5, с.39]. Претензии на абсолютную свободу образования он считал чрезмерными, отмечая, что ни у Толстого, ни у Писарева нет серьезных и убедительных доводов в пользу своей позиции. Не соглашался он и с К. Вентцелем: «поставить образование выше воспитания невозможно: влияние страны, народа и семьи во много раз сильнее влияния школы» [5, с.40]. Эту мысль после него повторял и К. Ушинский, подчеркивая, что ни одна личность не мыслима вне отношения к жизни, вне связей с окружающей природой и обществом.

Каптерев П. поддерживал защитников свободного образования в желании освободить учащихся от давления внешних приманок и угроз, к которым относил награды и наказания, отметки и переводы из класса в класс, дипломы и жизненные преимущества. Система свободного образования может и должна быть построена на основе естественного, всем присущего инстинкта любознательности. «С первого взгляда, - писал он, - такое стремление может показаться слишком оптимистическим и, отчасти, даже анархическим, разрушающим школу; но если вдуматься в дело, то ничего особенно страшного в этом стремлении не найдется» [5, с.51]. Но одновременно отмечал невозможность построить образование исключительно на потребности и удовольствии от знания, без всякого принуждения, прямого или косвенного.

Осуществление свободного образования, полагал Каптерев П., легче осуществления свободного воспитания. Последнее часто предполагает борьбу с несовершенной и злой волей воспитанника, борьбу со стремлением его к эгоистическим удовольствиям и мимолетным легким наслаждениям. При свободном образовании такой борьбы, такой ломки личности будет гораздо меньше, потому что естественный инстинкт любознательности, присущий всем детям, выражается у них совершенно определенно и не вытравляется дурной наследственностью. «Даже природная лень не уничтожает этого инстинкта: как бы лениво дитя ни было, оно все же сохраняет стремление к знанию» [5, с.51].

При свободном образовании учителю придется переделывать себя, отказаться от привычки властвовать над учащимися и снизить на роль помощника в их естественном стремлении к знанию. «Суть школы, - считал П. Каптерев, - во встрече двух сознаний: одного, наполненного жаждой знания, а другого - жаждой к удовлетворению этого духового голода» [5, с.51]. Но вопрос о свободном образовании и воспитании в настоящее время находится лишь на

первой ступени своего развития, признавал он и указывал на возможную причину этого: «не в подчинении ли государству заключается причина неудовлетворительности нашего образования, не следует ли потому совсем изъять школы из ведения государства, если желательно достигнуть лучших плодов просвещения?» [5, с.55].

На школу, как на институт сравнительно позднего происхождения, рассуждал П. Каптерев, посягают старейшие институты, главным образом - государство и церковь. Государство смотрит на школу как на свою креатуру и требует от нее верной службы, церковь также стремится к опеке над ней. Но ни религиозный мотив, ни государственный недостаточны для школы, у нее есть свой мотив – цивилизационный. Школа, считал П. Каптерев, должна быть педагогически автономной средой, а для этого она должна быть свободна от всех притязаний со стороны других институтов общественной жизни [5, с.56].

Как видим, вопрос об автономности школы был поставлен им довольно категорично, но до сих пор не подтвержден практикой. Даже сегодня, спустя столетие, школа в России остается институтом, административно и идеологически подчиненным государству. Сохраняет некоторое влияние на школу и церковь, несмотря на переход к светскому государству. Однако, отвергать выдвинутые П. Каптеревым принципы свободного образования, не разобрав все его аргументы, было бы поспешным.

«Итак, - поясняет П. Каптерев, - свобода школы состоит в том, чтобы обучать подрастающие поколения наукам и правилам нравственности, не тем, какие в данную эпоху соответствуют идеям и намерениям государства, и не так как хочет этого та или другая администрация, но тем и так, как рекомендует педагогика». И далее, задавая вопрос: «Кто будет хранителем свободы школы?», дает ответ: «Общество». Согласно законам божеским и человеческим, - вполне логично, утверждает он, обязанность заботиться об образовании младших членов семьи лежит на старших. Так как семьи по разным причинам не в состоянии сами исполнять эту обязанность, то они передают ее школе, которая и находится под непосредственным руководством семейств, то есть общества. «Мы желаем, заключает П. Каптерев, чтобы министерство народного просвещения нашло удобнейшее средство мало-помалу и нечувствительным образом передать народное образование из своих рук в руки самого общества. Это был бы первый и самый твердый шаг на пути

тех великих реформ, которых ждет теперь наш учебный мир» [5, с.57].

Воспринять идею свободной, подчиненной обществу, но не государству, школы сложно и сегодня. Во многом оттого, что деятельность и полномочия государства точно определены и указаны в Конституции и законах, в то время как полномочия общества до сих пор расплывчаты и совершенно не ясны. Но это не отрицает изложенные П. Каптеревым принципы свободного от вмешательства государства образования, а заставляет заглянуть в грядущие времена, когда роль общества станет возрастать, предохраняя школу и иные институты образования и воспитания молодежи от навязываемого государством идеологического произвола.

Поддерживая П. Каптерева в своих «Заметках о русской школе», Стоюнин В.Я. писал: «Государство должно стать в такое же отношение к школе, в каком издавна стоит к медицине. Что было бы, если государство вздумало бы предписывать медицинскому персоналу свои правила, как должно лечить людей, не справляясь даже, согласны ли эти правила с научными законами, и отнимая всякую свободу у медика?» [11]. Точно также, считал он, нельзя отнимать свободу у педагогического персонала в его деятельности, если она также основывается на науке, нельзя ему ставить таких целей, которые не согласуются с педагогикой.

За государством, писал Стоюнин В.Я., остается право утверждать учебные программы, и то только в самых общих чертах, нужных для определения объема курса, готовить знающих педагогов. У всякой школы должна быть своя свобода в выполнении данных программ, всякая школа имеет право разумно оправдывать свои действия только на основании педагогической науки, а не предписаний свыше.

Государства – это исторически временные образования, имеющие разные формы. Ни одно из них не существовало вечно. «Некогда, приводит пример П. Каптерев, были особые княжества: московское, тверское, рязанское; москвич считал себя совсем другим человеком по сравнению с тверичем и рязанцем». Княжества исчезли, а общество сохранилось и укрепилось, теперь все это одна Русь [5, с.23]. Можно привести и обратные примеры из новейшей истории, когда «великий и могучий» Советский Союз мгновенно распался на 16 независимых государств. Каждое из них заявило о своих суверенных идеологических приоритетах, под которые вынужденно подстраивается образование и воспитание.

Как же образование может освободиться от опеки государства? На этот вопрос П. Каптерев отвечал: «Задача школы есть научное образование» [5, с.56]. Он имел в виду настоящую, чистую науку, которая свободна от идеологии. По крайней мере, должна быть свободна. Если она не свободна, то это уже не наука.

Однажды, отвечая на вопросы журналистов «Эхо Москвы», такую мысль неожиданно выразил бывший министр образования России Д. Ливанов: «Образование и наука – это сферы, которые находятся вне политики, я бы даже сказал выше политики» [12]. Правда, он сам в то время был членом Высшего совета партии «Единая Россия», то есть не выше политики, а на ее вершине.

Недавний министр просвещения Ольга Васильева придерживалась противоположного мнения. «В идеологии нет ничего предосудительного, - считает она. - Это комплекс идей, прежде всего. Это идеи и задачи, которые стоят перед человеком и перед школой» [13]. Правда, за идеологию какой партии она выступает, министр не сказала. А ведь в России более 50 партий и каждая со своей идеологией.

Быть в партии по должности - типичная черта российских администраторов. Идеология в России цепляется за любую административную должность, и стряхнуть с себя принадлежность к правящей партии министру и другому чиновнику невозможно. Пока. В других странах такое бывает.

Майя Санду, будучи министром просвещения республики Молдова, в декабре 2015 года объявила о создании своей партии «Действие и Солидарность» (PAS) вместе с несколькими членами своей команды. На парламентских выборах 24 февраля 2019 года PAS участвовала с другой партией «Платформа «Достоинство и Правда» Андрея Нэстасе, сформировав единый блок ACUM. Удачно выступив на выборах, блок получил депутатские места в парламенте, а Майя Санду стала премьер-министром Молдовы [14].

В рассуждении о принципах свободного образования полезно исходить из подхода, сформулированного академиком РАО А. Асмоловым. «Кого готовит школа?» - спрашивает он в статье «Граждане или подданные: государственная идеология воспитания» [15]. - Если граждан, то они должны быть свободомыслящие, если подданных – идеологически зависимы от государства и власти. Вопрос не новый, его обозначил еще Достоевский, рассуждая о человеке: «тварь дрожащая» или «право имею».

Каптеревым П. описаны и проанализированы попытки реального включения семьи и общества в управление образованием. 25 ноября 1905 года был издан циркуляр, определяющий порядок и полномочия родительских комитетов, их структур вплоть до создания Всероссийского комитета. В числе первых ими была рассмотрена петиция учащихся о праве на политические убеждения. Заметим, тема эта довольно актуальна и для сегодняшней школы.

Родительский комитет вынес такое решение: «ученики гимназий, как несовершеннолетние, не могут быть преследуемы за какие-либо политические убеждения. Что же касается принадлежности к политическим партиям, клубам или союзам, то комитет большинством голосов высказался за недопустимость преследования учащихся со стороны гимназического начальства уже в силу того, что вообще внешкольный надзор за учениками педагогического персонала не может дать полезных результатов».

Часть родительских комитетов выступили против и предложили иное решение: «никакого преследования со стороны гимназического начальства за политические убеждения воспитанников быть не должно, но принадлежность учеников даже старших классов к каким бы то ни было политическим организациям не может быть терпима и, при доказанности таковой, должна влечь за собой оставление воспитанником гимназии, если такой воспитанник тотчас же и вполне сознательно не подчинится требованию безусловного выхода из политической организации» [5, с.72]. Они исходили из того, что молодые люди должны вначале получить законченное среднее образование и затем вступить в жизнь со всеми правами и обязанностями гражданина.

Созданная система родительских комитетов в первое время воспринималась как новая форма управления образованием, призванная реформировать школу. Родители охотно являлись на собрания и оживленно обсуждали все школьные дела, но постепенно действительность охлаждала их пыл. Сначала комитеты встретили со стороны педагогических советов страх и угодливость, затем появилось стремление помешать их работе либо вовсе свести их работу на нет. Вмешательство родителей, казалось педагогам, нарушало их права.

Родительским комитетам внушалась мысль заниматься исключительно благотворительностью. Комитеты протестовали, пробовали обращаться с заявлениями в учебный округ, к министру народного просвещения, но

или просто не получали ответа, или получали отрицательный ответ. А потом подоспели разъяснительные циркуляры министерства, в которых родительские совещания и комитеты при школах объявлялись необязательными. Было разъяснено, что для организации родительского комитета необходимо собрать согласие двух третей общего числа родителей и опекунов учащихся учебного заведения, что председатель комитета и его заместитель утверждаются попечителем учебного округа и т.д., что погасило начальный энтузиазм родительской общественности.

«Мы, конечно, совсем не имеем той мысли, что общественной деятельности в области воспитания чужды недостатки, - замечал П. Каптерев. - Общественная педагогика может быть слишком изменчивой, невыдержанной, непостоянной; новые личности, приходя в

педагогическое дело, могут стремиться ставить его исключительно по-своему, не справляясь с тем, что и как делалось прежде. Желательное разнообразие в устройстве учебных заведений легко может перейти в полнейшую пестроту и безпринципность» [5, с.64]. В итоге, среди участников дискуссии о свободном образовании преобладающим стало мнение о том, что в управлении образованием целесообразно сочетание государственной и общественной составляющих.

Полный ответ на вопрос требует выхода за пределы педагогики и состоит в понимании отторжения идеи свободного образования не педагогом, а общественной средой, уровень развития которой еще не способен принять и сделать его нормой, основанной на подлинно научной педагогике. Такая перспектива отнесена в будущее. И, возможно, еще не близкое...

#### Литература:

1. Джурицкий А.Н. Зарубежная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.Н. Джурицкий. – М.: Гардарики, 2008. - С. 72.
2. Конрад Эдель. Как появилась Библия [Электронный ресурс]. – С. 39. – Режим доступа: [alleng.ru/d/relig/relig038.htm](http://alleng.ru/d/relig/relig038.htm)
3. Преображенский И.В. Духовенство и народное образование / И.В. Преображенский. – 1900. - С.-Петербург, Типогр. Евдокимова. - С. 15.
4. Усанов В.Е., Земляная Т.Б., Павлычева О.Н. «Государственное и правовое регулирование образования в истории России» / В.Е. Усанов, Т.Б. Земляная, О.Н. Павлычева; под ред. Усанова В.Е. - М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. - С. 141.
5. Каптерев П.О. Новая русская педагогика, ее главные идеи, направления и деятели [Электронный ресурс] / П.О. Каптерев. – Изд. второе, допол. - С.-Петербург, Книжный склад «Земля», Невский, 55. 1914. – С. 1. Тип. В. Безобразовъ и К. (Вл. Н.П. Залдманъ), в.о., Болып. пр. 61. – Режим доступа: <http://elib.gnpbu.ru/>
6. Водовозов В.И. Новый план устройства народной школы: По поводу книги «Заметки о сельских школах» С. Рачинского. - С. 3. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/w/wodowozow\\_w\\_i/text\\_1861\\_russ\\_narodnaya\\_pedagogika.shtml](http://az.lib.ru/w/wodowozow_w_i/text_1861_russ_narodnaya_pedagogika.shtml)

7. История средних учебных заведений в России; соч. Е.К. Шмида, значительно изм. и доп. авт. в пер. с нем. - Санкт-Петербург. – 1878. - С. 347.
8. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1. - М.: Педагогика, 1990. - 416 с.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский [Электронный ресурс]. - С. 36. - Режим доступа: <http://e-heritage.ru/ras/view/publication/general.html?id=48309743>
10. Сочинения Писарева Д.И. Сб., 1894. - Т. I. - С. 203.
11. Стоюнин В.Я. Заметки о русской школе / В.Я. Стоюнин. - Педагогические сочинения. Гл. VII. - Спб., 1892.
12. «Эхо Москвы» / Цикл «Сбитый фокус» от 12.05.2015.
13. Ольга Васильева обозначила роль идеологии в воспитании школьников [Электронный ресурс] / Учительская Газета от 27/05/19. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/28071>
14. Майя Санду подобрала себе министров в западных компаниях / Независимая газета от 10.06.2019г. – Режим доступа: [http://www.ng.ru/cis/2019-06-19/6\\_7601\\_moldova.html](http://www.ng.ru/cis/2019-06-19/6_7601_moldova.html)
15. Асмолов А. Граждане или поданные: государственная идеология воспитания / А. Асмолов. – Образовательная политика. – 2014. - № 4. - С. 2

#### References:

1. Dzhurinsky A.N. Foreign pedagogy: a textbook for students of higher educational institutions / A.N. Dzhurinsky. - M.: Gardariki, 2008. - S. 72.

2. Conrad Edel. How the Bible appeared [Electronic resource]. - S. 39. - Access mode: [alleng.ru/d/relig/relig038.htm](http://alleng.ru/d/relig/relig038.htm)

3. Preobrazhensky I.V. Clergy and public education / I.V. Preobrazhenky. - 1900. - С.-Petersburg, Tipogr. Evdokimova. - S. 15.

4. Usanov V.E., Zemlyanaya T.B, Pavlycheva O.N. "State and legal regulation of education in the history of Russia" / V.E. Usanov, T.B. Zemlyanaya, O.N. Pavlychev; under the editorship of Usanova V.E. - M.: Institute of Scientific Information and Monitoring of the Russian Academy of Education, 2010. - P. 141.

5. Kaptelev P.O. New Russian pedagogy, its main ideas, directions and figures [Electronic resource] / P.O. Kaptelev. - Ed. second, extra. - St. Petersburg, Book warehouse "Earth", Nevsky, 55. 1914. - S. 1. Type. V. Bezobrazov and K. (Vl. N.P. Zaldman), vo, Bolyp. pr 61. - Access mode: <http://elibr.gnpbu.ru/>

6. Vodovozov V.I. A new plan for building a public school: Regarding the book Notes on Rural Schools by S. Rachinsky. - S. 3. - Access mode: [http://az.lib.ru/w/wodowozow\\_w\\_i/text\\_1861\\_russ\\_narodn\\_aya\\_pedagogika.shtml](http://az.lib.ru/w/wodowozow_w_i/text_1861_russ_narodn_aya_pedagogika.shtml)

7. The history of secondary schools in Russia; Op. E.K. Schmid, significantly rev. and add. author in per. with him. - St. Petersburg. - 1878. - S. 347.

8. Ushinsky K.D. About nationality in public education / K.D. Ushinsky // Pedagogical works: In 6 vols. T. 1. - M.: Pedagogy, 1990. - 416 p.

9. Ushinsky K.D. Man as a subject of education. The experience of pedagogical anthropology / K.D. Ushinsky [Electronic resource]. - S. 36. - Access mode: <http://e-heritage.ru/ras/view/publication/general.html?id=48309743>

10. Works by Pisarev DI Sat., 1894. - T. I. - S. 203.

11. Stoyunin V.Ya. Notes on the Russian school / V.Ya. Stoyunin. - Pedagogical essays. Ch. VII. - St. Petersburg, 1892.

12. "Echo of Moscow" / Cycle "Broken Focus" from 05/12/2015.

13. Olga Vasilieva outlined the role of ideology in the education of schoolchildren [Electronic resource] / Teacher's Newspaper from 27/05/19. - Access mode: <http://www.ug.ru/news/28071>

14. Maya Sandu picked up ministers for herself in Western companies / Nezavisimaya Gazeta dated 06/10/2019. - Access mode: [http://www.ng.ru/cis/2019-06-19/6\\_7601\\_moldova.html](http://www.ng.ru/cis/2019-06-19/6_7601_moldova.html)

15. Asmolov A. Citizens or Filed: State ideology of education / A. Asmolov. - Educational policy. - 2014. - № 4. - S. 2

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования



## Управление образованием

УДК 378

### Национальная система квалификаций – нерешенные вопросы

#### The National Qualifications System – unresolved issues

**Муравьева А.А.**, Центр изучения проблем профессионального образования, [observatory@cvets.ru](mailto:observatory@cvets.ru)

**Олейникова О.Н.**, Центр изучения проблем профессионального образования, [observatory@cvets.ru](mailto:observatory@cvets.ru)

**Аксенова Н.М.**, Центр изучения проблем профессионального образования, [observatory@cvets.ru](mailto:observatory@cvets.ru)

**Muravyeva A.**, Centre for VET Studies, [observatory@cvets.ru](mailto:observatory@cvets.ru)

**Oleynikova O.**, Centre for VET Studies, [observatory@cvets.ru](mailto:observatory@cvets.ru)

**Aksyonova N.**, Centre for VET Studies, [observatory@cvets.ru](mailto:observatory@cvets.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.002

**Ключевые слова:** квалификации, обеспечение качества, управление, типология квалификаций, дескрипторы, результаты обучения.

**Keywords:** qualifications, quality assurance, governance, typology of qualifications, descriptors, learning outcomes.

**Аннотация.** Настоящая статья находится в поле дискурса по проблематике национальных систем квалификаций (НСК). В рамках сравнительного анализа выявлены особенности формирования Национальной системы квалификаций в России, находящиеся в противоречии с уже сформировавшимися международными трендами и практиками. Предложены конкретные меры по устранению системных недостатков и по активизации успешного продвижения к формированию эффективной национальной системы квалификаций. Статья развивает ранее предложенные авторами положения и рекомендации. Цель: выявление факторов, препятствующих эффективному формированию НСК в России, и предложению мер по их устранению.

Авторами выявлены два ключевых системных противоречия, а именно – отсутствие единого подхода к пониманию квалификаций и отсутствие типологии квалификаций, что препятствует проектированию национальной рамки квалификаций (НРК) и девальвирует саму роль и предназначение НРК и НСК. Новизна работы состоит в выявлении ключевых системных пробелов в разработке и развитии НСК на основе анализа российской ситуации в этой области и международного опыта. Предложенный материал может использоваться при принятии принципиальных решений относительно формирования НСК, может служить основой для проведения практико-ориентированных исследований для выработки конкретных инструментов формирования НРК и НСК, а также для повышения квалификации экспертов и методистов, участвующих в проектировании и реализации рамок квалификаций.

**Abstract.** The given article contributes to the national qualifications (NQS) systems discourse. By means of comparative analysis the situation with the development of the NQS in Russia has been highlighted that has features running counter to the established international trends and practice. Concrete measures are proposed to address the identified weaknesses and to successfully advance towards an effective NQS in Russia. The article builds on the earlier ideas and proposals put forward by the authors. Aim: to identify factors that are in the way of effective development of the NQS in Russia and to propose ways to deal with the situation.

**Results:** two key systemic contradictions have been identified, namely – a lack of a consistent perspective on qualifications and a lack of a typology of qualifications. Both hamper designing the NQS and National Qualifications Framework (NQF) and devalue their role and meaning. New findings: comprise the identification of key systemic gaps in the NQS development based on the international trends and domestic practices. The presented material can be used for decision-making relating to the NQS development, can serve a basis for further practical research underpinning the identification of instruments for the NQS and NQF, and it also can be used for professional development of experts and methodologists involved in the NQS processes.

*Введение.* Словосочетания *национальная рамка квалификаций* (НРК) и *национальная система квалификаций* (НСК) стали практически обыденными в нашей стране и часто используются довольно произвольно в контексте определенного движения в направлении формирования НСК. Активно разрабатываются профессиональные стандарты с использованием уровней квалификации, утвержденным Министерством труда, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) постоянно сопрягаются с профессиональными стандартами, силами Национального агентства развития квалификаций (НАРК) решаются вопросы создания и функционирования независимой оценки компетенций и квалификаций. В План работы рабочей группы по развитию профессионального образования и обучения в национальной системе квалификаций на 2020 г. вносятся вопросы о роли национальной системы квалификаций в реализации национального проекта «Образование».

То есть, формально все выглядит впечатляюще. И на самом деле, многое сделано. Прежде всего, активизировалось взаимодействие сферы образования и сферы труда, в том числе благодаря советам по профессиональным квалификациям, которое неизбежно работает на укрепление доверия между субъектами этих двух сфер. А доверие, в свою очередь, является важнейшим фактором успеха для подготовки кадров для современной экономики и социальной сферы России. Однако доверие и наличие институциональных структур не способны комплексно и системно решить задачи по реальному формированию национальной системы квалификаций.

Авторы данной статьи уже неоднократно аргументировано высказывались по общим аспектам данной темы [1;2;14]. Но, поскольку выявленные ранее проблемы не решаются, авторы считают необходимым еще раз заострить ключевые системные вопросы по исследуемой тематике проектирования рамки и системы квалификаций.

Настоящая статья посвящена более подробному рассмотрению вопросов структуры и содержания НРК и условий, необходимых для полноценной НРК и НСК. Будет обосновано, почему уровни квалификаций, предложенные Минтруда, не могут считаться национальной рамкой квалификаций. Если, конечно, полагаться на международный опыт и сформировавшиеся и общепринятые принципы и практики. Соотнесение российского опыта с

международным – это предмет не сугубо научного интереса, но чисто практических соображений, поскольку все нарабатанные в мире системные положения в области НСК/НРК являются результатом и продуктом совместной деятельности, неизбежной в ситуации движения рабочей силы и людей в современном мире, как бы мы не относились к глобализации, ее проявлениям и требованиям, которые она формулирует к правилам игры в рамках новой формации постиндустриального цифрового общества [6].

*Материалы и методы исследования.* Основу для проведенного исследования составляют аналитические и научные публикации и доклады международных организаций, таких как Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР/ OECD), Европейский центр по развитию профессионального образования (CEDEFOP), Европейский Фонд Образования (ЕФО) и национальных агентств развития квалификаций в странах мира, находящиеся в открытом доступе, а также собственные исследования и публикации авторов по данной теме за период с 2007 г. по настоящее время. Также использованы и российские публикации по данной тематике.

Методы включают сбор эмпирической информации, понятийно-терминологический анализ, интерпретация, моделирование и проблемный метод.

*Результаты исследования.* Для успешного развития национальной системы квалификаций необходимо выполнение определенных условий, которые будут ниже рассмотрены подробно.

Как известно, в сложившейся международной практике под НСК понимают совокупность механизмов правового и институционального регулирования спроса на квалификации работников со стороны рынка труда и предложения квалификаций со стороны системы образования и обучения.

Термин «национальные профессиональные квалификации» практически не используется. Термин «профессиональные квалификации» используется в Южной Африке, где НРК интегрирует три под-рамки, одной из которых является под-рамка профессиональных квалификаций, то есть квалификаций, относящихся к системе довузовского профессионального образования и обучения. Британский термин *national vocational qualifications* относится к квалификациям профессионального образования и обучения и соотносится с квалификациям различных уровней и различных типов.

Ядром НСК является национальная рамка квалификаций, представляющая собой системное и структурированное по уровням описание признаваемых квалификаций [3]. И здесь важно еще раз подчеркнуть, что под квалификацией в международной практике понимается и способность качественно выполнять какую-либо деятельность, и документы о наличии квалификации. Это принципиальный момент, который помогает понять описание процессов в сфере НСК в мире.

Еще одно принципиальное положение – это использование в качестве основы для проектирования, ранжирования и взаимодействия квалификаций *результатов обучения*, то есть совокупности/целостности знаний, умений и отношений (компетенций), которые обеспечивают качественное выполнение определенной трудовой деятельности и могут быть продемонстрированы и оценены. Ключевую роль здесь играет понятие *обучение*, которое включает в себя формальное, неформальное и самообучение. Это принципиально. То есть, понятие результатов обучения/компетенций является центральным методическим инструментом для проектирования НРК, поскольку позволяет:

- соотносить квалификации различных уровней и типов на основании набора общих и согласованных дескрипторов/описаний;
- обеспечивать прозрачность квалификаций и формировать гибкие и вариативные траектории перехода от образования к трудовой деятельности и наоборот, что повышает мотивацию к обучению благодаря возможностям поэтапного освоения и признания квалификаций.

Для выполнения НРК своей роли необходим ряд поддерживающих механизмов, включающих в себя [12;13]:

- методические: перечень видов профессиональной деятельности с входящими в них профессиями/специальностями; профессиональные стандарты; типологию квалификаций и каталог ранжированных по уровням квалификаций;
- организационные: систему регулирования НСК и квалификаций, включая процедуру (правила и механизмы) признания (регистрации) профессиональных стандартов и квалификаций;
- институциональные: систему обеспечения качества квалификаций, включающую в себя процедуры оценки и подтверждения, т.е. сертификации/валидации квалификаций; институт развития и обновления квалификаций и т.д.

В настоящее время у нас в стране сформирован организационный механизм. И сильно отстают методический и институциональный механизмы.

А именно, отсутствуют:

- единая система регулирования квалификаций;
- типология квалификаций;
- каталог квалификаций, содержащий распределение по уровням диверсифицированных квалификаций по видам профессиональной деятельности;
- единая система обеспечения качества квалификаций, включающая в себя единые требования к обеспечению качества квалификаций независимо от места и времени их освоения.

Остановимся подробнее на вопросе типологии квалификаций. Но, прежде всего, особо отметим ключевой принципиальный, системный момент. А именно, как показывает мировая практика, типология квалификаций основана на едином подходе к квалификациям, как свидетельствам наличия у человека определенного/установленного набора компетенций после освоения установленного набора результатов обучения, без дифференциации на квалификации рынка труда и квалификации по образованию.

В нашей же стране отчетливо наблюдается иная тенденция, а именно - четкое разграничение квалификаций по образованию и профессиональных квалификаций. В этом разграничении заложены сильные риски. Во-первых, это риск девальвации профессионального образования (среднего и высшего), во-вторых, это риск нецелевого использования человеческих ресурсов – экзамены в образовательных организациях и независимая оценка квалификаций. В-третьих – это риск отсутствия сопоставимости и сравнимости двух типов квалификаций. И, в-четвертых, это неясная и неясная ценность для целевых групп.

Более того, сами профессиональные квалификации формируются бессистемно, поскольку отсутствует типология квалификаций, а также четкие методические принципы и правила и требования к их формированию. Безусловно, Рекомендации по формированию описания Проекта квалификации [5] таковым методическим документом считаться не может - это лишь требования к оформлению документов. Каждый разработчик профессиональных стандартов делает это на свое усмотрение, что сильно подрывает их качество.



Как правило, выделяют:

- основные/базовые квалификации (присуждаемые по завершению образовательных программ - квалификации среднего образования, профессионального образования, высшего образования), которые предоставляют широкие возможности для получения квалификаций более высокого уровня);

- дополнительные квалификации (которые означают признание компетенций, дополняющих основную квалификацию, в том числе освоенных в рамках программ повышения квалификации, непрерывного образования и обучения, обучения на рабочем месте);

- квалификации специализации, которые имеют узкую направленность. Например, в Великобритании строители должны иметь сертифицированную квалификацию в области охраны здоровья и безопасности, которая является обязательным условием доступа на

стройплощадку для человека любой профессии и должности.

В контексте указанной выше типологии квалификаций на одном уровне во многих странах наблюдаются квалификации, отличающиеся по объему (то есть, по содержанию и времени, требуемому на освоение квалификации) и профилю (академической направленности или практико-ориентированные).

В этой связи в НРК на одном уровне квалификации могут быть размещены различные наименования присуждаемых документов, например - степень бакалавра, национальный сертификат и диплом (как, например, в Великобритании).

Рассмотрим действующие примеры систем квалификаций.

*Ирландия.* В таблице 1 представлено описание Ирландской НРК [15;16].

Таблица 1. - Основные документы, признающие квалификации для всех 10 уровней Ирландской НРК

Уровень квалификации	Наименование документов
10	докторская степень
9	магистерская степень, диплом послевузовского образования
8	степень бакалавра с отличием, диплом повышенного уровня
7	обычная степень бакалавра
6	свидетельства повышенного уровня, свидетельство продолженного образования и обучения, диплом высшего образования
5	сертификат уровня 5
4/5	сертификат окончания среднего образования
4	сертификат уровня 4
3	сертификат уровня 3 и сертификат младшего уровня
2	сертификат уровня 2
1	сертификат уровня 1

Таким образом, система содержит 15 основных типов документов различных уровней. Такое построение рамки квалификаций означает, что обучающийся, получающий конкретный документ может в дальнейшем получить другой документ на следующем уровне в конкретной профессиональной области и продолжать продвижение по выбранной траектории обучения. Одновременно, в случае, если на следующем уровне нет соответствующего документа/квалификации в данной профессиональной области, обучающиеся могут перейти на обучение по другой программе данного уровня, приводящей к получению второго диплома (свидетельства) этого уровня.

*Великобритания* [17;19].

*Шотландия.* Степень бакалавра подразделяется на бакалавра наук и бакалавра искусств. Программы бакалавра с отличием

предполагает повышение продолжительности программы на 1 год.

*Англия, Уэльс, Северная Ирландия:*

1. Введена так называемая *базовая степень (foundation degree)*, представляющая собой квалификацию высшего образования, сочетающая академическое знание и обучение на рабочем месте. Эта квалификация была разработана совместно вузами, колледжами и работодателями в целом ряде предметных областей. Она эквивалентна 2 первым годам обучения по традиционным программам бакалавриата. Базовая степень реализуется в вузах, в колледжах, которые имеют право присуждать степени бакалавра, в колледжах и на предприятиях, если их программы валидированы вузом. Базовые степени имеют четкую отраслевую и профессиональную

направленность. Поэтому при приеме особое внимание уделяется опыту работы аппликанта.

2. Квалификации высшего образования имеют диверсифицированные наименования в зависимости от освоенных программ обучения. Так, Квалификация NVQ (национальная квалификация профессионального образования) уровня 4 является эквивалентом *сертификата* высшего образования (VTEC), NVQ уровня 5 - *диплома* о высшем образовании/базовой степени.

3. По данным Агентства по статистике высшего образования Великобритании, более половины выпускников программы базовой степени через полгода продолжают обучение, обычно по программам бакалавриата, а более 60% - работают, около 20% и работают и продолжают обучение.

4. В Великобритании действуют *высшие национальные сертификаты* и *дипломы*, представляющие собой квалификации высшего образования, ориентированные на конкретные рабочие места. Как правило, программы, приводящие к получению *высших национальных сертификатов*, имеют продолжительность 1 год, а высшие национальные дипломы – 2 года (по полной форме обучения). Они очень ценятся

работодателями и засчитываются при приеме в профессиональные ассоциации.

Также там существуют так называемые *последипломные квалификации* (Postgraduate). Это, как правило, квалификации 7-го уровня, которые могут иметь академическую и практическую направленность и могут быть освоены в течение 4 месяцев или около того (последипломные сертификаты) или 9 месяцев (последипломные дипломы). Эти квалификации являются «входом» в определенную профессиональную карьеру, или же они могут готовить к поступлению на полномасштабную магистерскую программу.

5. Также существуют так называемые *ассоциированные степени*, предполагающие двухгодичные программы, на которые возможно поступление после полного среднего общего образования или его эквивалента, а также при наличии Сертификата (Certificate) III или Сертификата (Certificate) IV. Эта квалификация пользуется спросом у работающих граждан, которые не имеют времени на освоение программы бакалавриата. После нее можно поступать на программы бакалавриата и программы Диплома повышенного уровня в определенной отрасли.

*Австралия*, см. таблицу 2 [8;10]:

Таблица 2. – Пример НПК Австралии

Уровень Австралийской рамки квалификаций (АРК)	Описание	Квалификации	Продолжительность
Уровень 10	Выпускники имеют системное и критическое понимание сложной области обучения или специализированные исследовательские умения для развития обучения или профессиональной практики	Докторская степень (Doctoral degree)	3 - 4 года
Уровень 9	Выпускники имеют специализированные знания и умения для проведения исследований или занятий профессиональной практикой	Степень магистра, повышенный уровень (Masters degree (extended)) Степень магистра, завершение курса (Masters degree, coursework) Степень магистра, исследования (Masters degree, research)	3 - 4 года 1 - 2 года 1 - 2 года
Уровень 8	Выпускники имеют продвинутое знание и умения для высоко профессиональной работы	Выпускной диплом (Graduate diploma) Выпускной сертификат (graduate certificate) Степень бакалавра с отличием (Bachelor degree with honours)	1 - 2 года 6 мес.- 1 год 1 год

Продолжение таблицы 2

Уровень Австралийской рамки квалификаций (АРК)	Описание	Квалификации	Продолжительность
Уровень 7	Выпускники имеют широкие и системные знания и умения для профессиональной работы	Степень бакалавра (Bachelor degree)	3 - 4 года
Уровень 6	Выпускники имеют теоретические и практические знания и умения для высококвалифицированной парапрофессиональной работы	Ассоциированная степень Диплом повышенного уровня (Associate degree Advanced diploma)	2 года 1,5 - 2 года
Уровень 5	Выпускники имеют теоретические и практические знания и умения для квалифицированной парапрофессиональной работы	Диплом (Diploma)	1 - 2 года
Уровень 4	Выпускники имеют теоретические и практические знания и умения для специализированной квалифицированной работы	Сертификат (Certificate) IV	6 мес. - 2 года
Уровень 3	Выпускники имеют теоретические и практические знания и умения для работы	Сертификат (Certificate) III	1 - 2 года
Уровень 2	Выпускники имеют знания и умения для работы в конкретном контексте	Сертификат (Certificate) II	6 мес. - 1 год
Уровень 1	Выпускники имеют знания и умения для начала работы или занятия какой-либо деятельностью в местном сообществе	Сертификат (Certificate) I	6 мес. - 1 год

Авторы не берут на себя смелость оценивать многообразие квалификаций, но обоснованно утверждают, что это многообразие вызвано не научными интересами группы исследователей, а реальными потребностями различных целевых групп, интересами и спросом субъектов рынка труда. Именно поэтому на одном и том же уровне могут быть квалификации различных типов и объема. И это, в свою очередь, приводит нас к вопросу о системе обеспечения качества квалификаций. Обеспечение качества квалификаций зависит, помимо всего прочего, и от наличия национальной рамки квалификации.

У нас НРК, так как она понимается в мире, отсутствует. Есть только документ Минтруда России об уровнях квалификации в интересах разработки профессиональных стандартов. А этот вопрос непосредственно связан с регулированием НСК [4].

Следует подчеркнуть, что при определенных условиях уровни квалификаций указанного документа могут использоваться как основа матрицы НРК, которая должна быть дополнена

типологией квалификаций, механизмами регулирования и обеспечения качества.

Описание уровней может быть доработано следующим образом. Во-первых, целесообразно изменить структуру описания уровней (раздел II) и вывести графу «Основные пути достижения квалификаций» в приложение к описанию уровней квалификации.

В части указания требований к образованию целесообразно указывать пороговые требования к уровню образования, поскольку уровень квалификации определяется качественными показателями характера знаний, умений, степенью самостоятельности и ответственности, которые различаются и в образовательных программах.

Необходимо устранить расхождение в формулировках в приказе Минтруда («Основные пути достижения квалификаций») и в макете профессионального стандарта (ПС) («Требования к образованию»). Также нужен единый подход к описанию требований к образованию в соотношении с уровнем квалификации.

Если в графе «Основные пути достижения квалификаций» указывать все возможные пути достижения квалификационного уровня в процессе профессиональной карьеры, нужно четко прописывать все комбинации дипломов и сертификатов, а для этого необходима четкая типология квалификаций, единая для сферы образования и сферы труда.

В целом, вряд ли продуктивно в этом разделе указывать жесткие требования к направлению подготовки, поскольку указание требований к наличию дипломов определенного уровня и профиля может закрыть доступ к профессии людям, имеющим образование по другому профилю.

И самое важное - необходимо доработать дескрипторы так, чтобы в них более четко определялись качественные отличия одного уровня от другого.

Также целесообразно сопроводить описание уровней глоссарием, где разъяснены требования к содержанию параметров дескрипторов, например:

- параметр «полномочия и ответственность» отражает степень самостоятельности/широту полномочий, степень ответственности; сложность выполняемой деятельности.

Сложность деятельности возрастает от уровня к уровню одновременно с ростом степени непредсказуемости ситуаций, в которых она осуществляется.

Степень самостоятельности/широта полномочий определяется уровнем структурированности/регламентации трудовой деятельности, степенью руководства собственной деятельностью или деятельностью других, степенью участия в руководстве деятельностью других и ее объемом, степенью участия в обучении других и собственном обучении (планировании и организации такого обучения).

Ответственность связана с ценой возможной ошибки для самого работника, других работников, подразделения, организации, отрасли (социальными, экологическими, экономическими и т.п. последствиями).

Сложность деятельности: показатели - множественность выполняемых функций, простота/сложность функций; степень неопределённости трудовой ситуации и непредсказуемости ее развития.

Параметр «знания» отражает объём и сложность и характер используемых знаний и информации; степень их абстрактности (преобладание фактологических, теоретических/практических знаний), степень междисциплинарности знаний.

Параметр «умения» отражает характер и вид умений: простые/сложные, практические, аналитические; а также способность решать проблемы и проявление лидерства (начиная с 5-го уровня квалификации).

Как указывалось выше, центральным элементом НСК является вопрос управления квалификациями. Как показывает анализ международного опыта, в структурах управления НСК представлены все заинтересованные стороны. При этом государство создает условия для успешности этой деятельности и предоставляет необходимое финансирование и законодательное и нормативно-правовое регулирование, которое различается в зависимости от моделей регулирования, принятых в конкретной стране.

Варианты решений: независимые отраслевые структуры в рамках моделей рыночного регулирования, совместные автономные структуры в рамках неолиберальных моделей, совместные структуры в рамках министерств образования в рамках модели с преобладанием госрегулирования.

В более чем половине стран Европейского Союза (ЕС), в Австралии и Южной Африке учреждена институциональная структура управления квалификациями, которая проводит необходимые исследования, подчиняется Министерству образования и Министерству труда/ занятости и имеет соответствующее финансирование и квалифицированные кадры.

В международной практике управление механизмами НСК и ее субъектами осуществляется в рамках соответствующего законодательства, где закреплены правовые и институциональные механизмы регулирования квалификаций и роли и ответственности сторон, в том числе и профессиональных сообществ в том или ином формате, в этом процессе. Более чем в 24 странах ЕС, а также в Австралии и Южной Африке НРК утверждены законом. Как правило, помимо законодательства, на национальном уровне принимается государственная стратегия в области развития квалификаций. Также в рамках общей координирующей/регулирующей квалификации структуры принимаются необходимые нормативные, методические и информационные документы.

Все национальные структуры, регулирующие и присуждающие квалификации, публикуют на своих сайтах перечни квалификаций, требования к процедуре их оценки (Великобритания - <https://www.gov.uk/government/organisations/ofqual>; Австралия - <https://www.asqa.gov.au/>; Шотландия - <https://www.sqa.org>).

uk/sqa/58062.htm; Франция - <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/qualificationsFramework>; Южная Африка - <http://www.sqaq.org.za/>).

В ряде стран НРК утверждается внесением соответствующих поправок в действующее законодательство об образовании (например, в Италии, Испании). Или же НРК утверждается постановлениями на уровне министерств (Дания, Германия, Норвегия, Португалия и Швеция).

Обновление документов проводится по мере необходимости (как показывает практика Франции, Великобритании, Австралии и Южной Африки, Ирландии) по результатам мониторинга и исследований, которые проводятся на национальном уровне, а также международными организациями (такими как, например, ЕФО, CEDEFOP, Международная организация труда (МОТ) [7;18]. Помимо этого, на национальном уровне повсеместно сформированы структуры/агентства обеспечения качества квалификаций, а также на отраслевом уровне функционируют отраслевые структуры, которые отвечают за разработку профессиональных стандартов и квалификаций на основе требований, утвержденных на национальном уровне агентствами по обеспечению качества.

В рамках системы обеспечения качества формируется механизм аккредитации квалификаций (для их внесения в НРК), что означает признание квалификаций на национальном уровне и подтверждение соответствия сложности и объема обучения определенному типу квалификаций. Структуры по обеспечению качества имеют независимый статус, но, как правило, получают государственное финансирование. Другими словами, обеспечение качества осуществляется соответствующими структурами в зависимости от специфики страны: аккредитационными агентствами (одним или несколькими), отраслевыми структурами, устанавливающими стандарты, национальным агентством, агентствами по регистрации и мониторингу деятельности провайдеров.

Присуждение квалификаций осуществляется по-разному: либо лицензирующими или профессиональными организациями (государственные, отраслевые или профессиональные); провайдерами, имеющими право самоаккредитации и присуждения квалификаций, которое устанавливается законом. Основу квалификаций составляют стандарты достижений (компетенций, образовательные стандарты или профессиональные стандарты, стандарты оценки), которые включают в себя правила присуждения квалификации. Во многих

странах министерства регулируют сертификацию и разработку квалификаций (например, Франция).

В случае разработки квалификаций провайдерами, эти квалификации должны проходить процесс внутреннего обеспечения качества и иметь право разрабатывать и присуждать квалификации, которое им делегируется соответствующей независимой структурой по обеспечению качества [9;11].

И последнее – каталог квалификаций. В мировой практике каталог квалификаций содержит для каждой квалификации указание на: тип квалификации, уровень квалификации, область/вид профессиональной деятельности, требования к знаниям, умениям и уровню ответственности, полномочиям, возможность освоения и признания квалификаций (освоенные в рамках основных образовательных программ, программ дополнительного профессионального образования (ДПО) и обучения на рабочем месте).

Наиболее подробный характер такие реестры имеют для профессионального образования. Перечень квалификаций содержится в базах данных рынка труда/организаций в сфере занятости.

*Заключение.* Квалификации являются социальными конструктами, которые согласовываются между различными заинтересованными сторонами. Для их разработки, поддержания и развития необходимы нормативные, методические и организационные условия.

Центральное место занимают структуры/агентства по управлению квалификациями и обеспечению качества квалификаций, которые являются независимыми организациями, но при этом получают государственное финансирование.

То есть, потребность в новых квалификациях определяется на основе анализа потребности рынка, с одной стороны, и анализа квалификации имеющейся рабочей силы. Именно так возникли в международной практике квалификации, в российской терминологии получившие название практико-ориентированного бакалавра (или бакалавра короткого цикла).

Полноценная НРК предполагает наличие дескрипторов, ранжированных по уровням, а также типологию квалификаций, объем которых может варьировать на каждом уровне квалификации в зависимости от результатов обучения, которые они описывают.

В этой связи представляется, что для дальнейшего развития в стране НСК необходимо обеспечить:

- четкое регулирование и нормативную/законодательную базу, где бы отсутствовало различие между квалификациями по образованию и профессиональными квалификациями;

- создание органа управления квалификациями, который бы финансировался государством и имел подготовленный персонал и

занимался вопросами разработки НРК, типологии квалификаций и т.д.;

- создание единого органа обеспечения качества квалификаций (т.е. структура, которая устанавливает требования к квалификациям и правила присуждения квалификаций всех типов, осуществляет официальное утверждение национальных квалификаций и правил внесения квалификаций в Реестр).

### Литература:

1. Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Зачем нужна рамка квалификаций? / А.А. Муравьева, Н.М. Аксенова // Учительская газета. – 2013. - № 44(10489).
2. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Профессиональные стандарты как основа формирования рамки квалификаций: методическое пособие / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева. – М.: АНО Центр изучения проблем профессионального образования, 2011. – 72 с.
3. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Национальная система квалификаций: концептуальные и методические основы в контексте нерешенных проблем / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Н.М. Аксенова // Образование и наука. - 2018. - Т. 20. - № 6. - С. 70–89.
4. Приказ Минтруда № 148н от 12 апреля 2013 г. «Уровни профессиональных квалификаций в целях разработки профессиональных стандартов» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot-12042013-n-148n/>
5. Рекомендации по формированию и оформлению комплекта документов для внесения Проекта квалификации на рассмотрение Национального агентства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nok-nark.ru/info/devPk/docs>
6. Сухарева М.А. От концепции постиндустриального общества к концепции экономики знаний и цифровой экономики: критический анализ терминологического поля / М.А. Сухарева // Государственное управление. Электронный вестник. - 2018. - № 68. – С. 445-464.
7. Asean Qualifications Reference Framework [Internet] // Briefing Paper No. 1-Qualifications Frameworks and Quality Assurance Systems, 2017. From: <http://asean.org/storage/2017/03/AQRFC-2-23-BP-No.-1-on-QFs-and-QAS-for-publicationrev-26-June-2017.pdf>
8. Australian Qualifications Framework Council (2013) [Internet]. From: [www.aqf.edu.au](http://www.aqf.edu.au)
9. Bateman, A., Keating, J., Burke, G., Coles, M. & Vickers, A. Concept Design: ASEAN Regional Qualifications Framework, Education and Training Governance: Capacity Building for National Qualifications Frameworks (AANZ-0007). - Volume II, 2012.
10. Comparative Analysis of the Australian Qualifications Framework and the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Joint Technical Report. Australian Government, 2016. [Internet]. From: [internationaleducation.gov.au](http://internationaleducation.gov.au)
11. Development of national qualifications frameworks in Europe [Internet]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012 – VI, 338 p. – from: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6112\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6112_en.pdf)
12. Global National Qualifications Framework Inventory [Internet] // ASEM Education Ministers Conference; 2013 May 13-14; Kuala Lumpur. European Training Foundation; 2013. 56 p. - from: [https://www.cedefop.europa.eu/files/2211\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2211_en.pdf)
13. Making better vocational qualifications [Internet]. European Training Foundation; 2014. - 81 p. - from: [https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/3AE7DF5686200FCEC1257CA00047FD58\\_Making%20better%20vocational%20qualifications.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/3AE7DF5686200FCEC1257CA00047FD58_Making%20better%20vocational%20qualifications.pdf)
14. Muravyeva A.A., Oleynikova O.N., Akseanova N.M., Dorozhkin E.M. National qualifications system in Russia – an epistemological perspective / A.A. Muravyeva, O.N. Oleynikova, N.M. Akseanova, E.M. Dorozhkin // The Education and Science Journal. – 2019. - Vol. 21. - № 4. - С. 92-114.
15. National Framework of Qualifications (NFQ) [Internet]. From: [http://www.qqi.ie/Articles/Pages/National-Framework-of-Qualifications-\(NFQ\).aspx](http://www.qqi.ie/Articles/Pages/National-Framework-of-Qualifications-(NFQ).aspx)
16. Qualifications and Quality Assurance (Education and Training) Act 2012 [Internet]. From: <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2012/act/28/enacted/en/ht>
17. Rules and guidance for all awarding organizations and all regulated qualifications [Internet] // Ofqual Handbook: General Conditions of Recognition (20 February 2020). From: <https://www.gov.uk/guidance/ofqual-handbook>
18. The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards. Cedefop panorama series [Internet]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. From: [cedefop.europa.eu](http://cedefop.europa.eu)
19. The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies" [Internet] // UK Quality Code for Higher Education Part A: Setting and Maintaining Academic Standards (FHEQ, QAA 2014). From: [edgehill.ac.uk](http://edgehill.ac.uk)

*References:*

1. Muravyova A.A., Aksenova N.M. Why do I need a qualifications framework? / A.A. Muravyova, N.M. Aksenova // Teacher's Newspaper. - 2013. - № 44 (10489).
2. Oleinikova O.N., Muravyova A.A. Professional standards as the basis for forming the framework of qualifications: a methodological manual / O.N. Oleinikova, A.A. Muravyova. - M.: ANO Center for the Study of Problems of Professional Education, 2011. - 72 p.
3. Oleinikova O.N., Muravyova A.A., Aksenova N.M. National qualifications system: conceptual and methodological foundations in the context of unsolved problems / O.N. Oleinikova, A.A. Muravyova, N.M. Aksenova // Education and science. - 2018. - T. 20. - № 6. - S. 70–89.
4. Order of the Ministry of Labor No. 148n dated April 12, 2013 “Levels of professional qualifications in order to develop professional standards” [Electronic resource]. - Access mode: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-mintrudarossii-ot-12042013-n-148n/>
5. Recommendations on the formation and execution of a set of documents for introducing the Qualification Project for consideration by the National Agency [Electronic resource]. - Access mode: <https://nok-nark.ru/info/devPk/docs>
6. Sukhareva M.A. From the concept of post-industrial society to the concept of knowledge economy and digital economy: a critical analysis of the terminological field / M.A. Sukhareva // Public Administration. Electronic bulletin. - 2018. - № 68. - S. 445-464.
7. Asean Qualifications Reference Framework [Internet] // Briefing Paper No. 1-Qualifications Frameworks and Quality Assurance Systems, 2017. From: <http://asean.org/storage/2017/03/AQRFC-2-23-BP-No.-1-on-QFs-and-QAS-for-publicationrev-26-June-2017.pdf>
8. Australian Qualifications Framework Council (2013) [Internet]. From: [www.aqf.edu.au](http://www.aqf.edu.au)
9. Bateman, A., Keating, J., Burke, G., Coles, M. & Vickers, A. Concept Design: ASEAN Regional Qualifications Framework, Education and Training Governance: Capacity Building for National Qualifications Frameworks (AANZ-0007). - Volume II, 2012.
10. Comparative Analysis of the Australian Qualifications Framework and the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Joint Technical Report. Australian Government, 2016. [Internet]. From: [internationaleducation.gov.au](http://internationaleducation.gov.au)
11. Development of national qualifications frameworks in Europe [Internet]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012 - VI, 338 p. - from: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6112\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6112_en.pdf)
12. Global National Qualifications Framework Inventory [Internet] // ASEM Education Ministers Conference; 2013 May 13-14; Kuala Lumpur. European Training Foundation; 2013.56 p. - from: [https://www.cedefop.europa.eu/files/2211\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2211_en.pdf)
13. Making better vocational qualifications [Internet]. European Training Foundation; 2014. - 81 p. - from: [https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/3AE7DF5686200FCEC1257CA00047FD58\\_Making%20better%20vocational%20qualifications.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/3AE7DF5686200FCEC1257CA00047FD58_Making%20better%20vocational%20qualifications.pdf)
14. Muravyeva A.A., Oleynikova O.N., Aksenova N.M., Dorozhkin E.M. National qualifications system in Russia - an epistemological perspective / A.A. Muravyeva, O.N. Oleynikova, N.M. Aksenova, E.M. Dorozhkin // The Education and Science Journal. - 2019. - Vol. 21. - № 4. - S. 92-114.
15. National Framework of Qualifications (NFQ) [Internet]. From: [http://www.qqi.ie/Articles/Pages/National-Framework-of-Qualifications-\(NFQ\).aspx](http://www.qqi.ie/Articles/Pages/National-Framework-of-Qualifications-(NFQ).aspx)
16. Qualifications and Quality Assurance (Education and Training) Act 2012 [Internet]. From: <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2012/act/28/enacted/en/ht>
17. Rules and guidance for all awarding organizations and all regulated qualifications [Internet] // Ofqual Handbook: General Conditions of Recognition (February 20, 2020). From: <https://www.gov.uk/guidance/ofqual-handbook>
18. The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards. Cedefop panorama series [Internet]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. From: [cedefop.europa.eu](http://cedefop.europa.eu)
19. The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies "[Internet] // UK Quality Code for Higher Education Part A: Setting and Maintaining Academic Standards (FHEQ, QAA 2014). From: [edgehill.ac.uk](http://edgehill.ac.uk)

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37.014.3: 37.014.5

## Опыт реформирования российского образования в контексте истории и современности

### Experience of reforming Russian education in the context of history and modernity

Алексеева Л.Л., фрилансер, klara63@list.ru

Alekseeva L., freelancer, klara63@list.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.003

**Ключевые слова:** образование, отечественный исторический опыт, национальный проект, реформы, приоритеты, культура, направления развития.

**Keywords:** education, domestic historical experience, national project, reform, priorities, culture, areas of development.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения российского исторического опыта в реализации проектов и планов в сфере образования. Цель предлагаемой статьи заключается в сопоставлении, сравнении основных идей, общей стратегии развития на примере концептуальных документов в области образования 1919–1924 гг. и инициативы настоящего времени – Национального проекта «Образование» на период 2019–2024 гг. Автором рассмотрены важнейшие направления развития образования, раскрыто общее и различное в реформах разных периодов; показано сходство сложившейся сегодня ситуации с распространением новой коронавирусной инфекции и эпидемиологической обстановкой в нашей стране в период 1917–1922 гг.; исходя из имеющегося российского опыта сделаны выводы относительно «всеобщего просвещения» сегодня и обозначены главные уроки реформирования. Статья предназначена для широкого круга исследователей проблем отечественного образования, преподавателей высшей школы, студентов и аспирантов.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to study Russian historical experience in the implementation of projects and plans in the sphere of education. The purpose of the proposed article is to compare the main ideas and the overall development strategy presented in the conceptual documents in the field of education in 1919–1924 to the initiatives of the present – the National Project «Education» in 2019–2024. The author considered the most important areas of education development, revealed the key similarities and differences between the two educational reforms; the resemblance of the current situation of the spreading of the new coronavirus infection today to the epidemiological situation in our country between 1917 and 1922 is highlighted; based on the existing Russian experience, conclusions have been drawn on «widely available education» today and the main lessons of the reforms are outlined. The article is intended for a wide range of researchers, issuing problems of national education, teachers of high school, students and post-graduate students.

**Введение.** Состояние системы отечественного образования различных его уровней, изменения и нововведения являются предметом постоянного и пристального внимания со стороны научного и педагогического сообщества. Появление одной из важнейших инициатив нашего времени – Национального проекта «Образование» для реализации в период 2019–2024 гг., – вызывает в этом контексте особый интерес. Подчеркнем, что в данном проекте обозначены ключевые задачи, приоритеты деятельности в виде десяти более

конкретных федеральных проектов, что в целом подразумевает, как известно, четыре важнейших направления для дальнейшего устойчивого и непрерывного развития образовательной системы в нашей стране. Напомним, это «обновление его содержания (имеется ввиду содержание образования – примеч. авт.), создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка соответствующих профессиональных кадров, их переподготовка и повышение квалификации, а также создание наиболее



эффективных механизмов управления этой сферой» [10]. В логике целей и задач Национального проекта проводятся исследования, разрабатываются программы развития образовательных учреждений и т.п., чем и будет создан задел для достижения результатов [к примеру, 7].

Масштабность обозначенной инициативы, безусловная необходимость интенсивных и целенаправленных действий для успешного воплощения намеченного побуждают обратиться к имеющемуся отечественному историческому опыту реализации проектов и планов в сфере образования. И в этом смысле во многом показателен период эпохальных перемен, произошедших в России десятилетия назад, в 1919–1924 гг. Как известно, одной из ключевых проблем того времени был низкий уровень образованности, общей грамотности и культуры населения в целом. При этом признаны и очевидные достижения тех далеких лет в деле ликвидации безграмотности в нашей стране, постепенного и устойчивого повышения уровня общего и профессионального образования и культуры населения в целом в контексте известной идеологизации [1;2;8;15 и др.]. В связи с этим весьма интересными представляются реальные меры, предпринимаемые в то далекое время для решения наиболее острых проблем, в той или иной степени связанных с содержанием образования всех детей и неграмотных взрослых, исключительной необходимостью увеличения образовательных учреждений разного уровня по всей стране, а также с кадровыми вопросами и конкретными направлениями деятельности.

В период 1919–1924 гг. речь, конечно, не шла о национальных проектах по двенадцати направлениям стратегического развития, установленным как в наше время Указом Президента России. Но система необходимых мер, заданная программа действий по реформированию, интенсивному развитию образования тех лет, достаточно четко прослеживается в содержании директивных, инструктивных и других материалах. В числе важнейших документов, непосредственно касающихся сферы всеобщего образования и просвещения, обозначим такие, как: Декрет Совета Народных Комиссаров от 26 января 1919 года «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» [3, с.118–119]; Циркуляр Центрального Комитета Российской Коммунистической партии (большевиков) (далее – ЦК РКП (б)) от 24/V 1922 года «О восстановлении изб-читален» [4, с.219]; Циркулярное указание ЦК РКП (б) от 29 июня

1923 года «О содействии кампании по ликвидации неграмотности» [3, с.119–123]; Постановление XI Всероссийского съезда Советов по докладу о ликвидации неграмотности (С.У., 1924 г., № 27, ст. 259) и Циркуляр ВЦИК от 10 марта 1924 года «О ликвидации неграмотности» [11, с.105–107] и целый ряд других [3;4;11;13 и др.].

Приведем наиболее существенные данные и принимаемые меры. Так, Декрет Совета Народных Комиссаров от 26 января 1919 года «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» обязывает всех детей от восьми лет и взрослых людей до пятидесяти лет, не умеющих читать и писать, «обучаться грамоте на родном или русском языке, по желанию»; при этом Народному Комиссариату Просвещения, равно как и его местным органам, в соответствии с этим Декретом предоставлялось «право привлекать к обучению неграмотных в порядке трудовой повинности все грамотное население страны, не призванное в войска, с платою их труда по нормам работников просвещения» (решение проблемы кадров на основе хорошо известного «можешь сам – научи другого»); подчеркнем и тот факт, что всем обучающимся грамоте и работающим «по найму» при сохранении заработной платы предписывалось сокращение рабочего дня на два часа на весь период обучения, а исключение в данном случае составляли только лишь «занятые в милитаризованных предприятиях»; подчеркнем особо, что наказание за отказ от обучения и нежелание учиться грамоте было весьма суровым, поскольку «уклоняющиеся от установленных настоящим декретом повинностей и препятствующие неграмотным посещать школы привлекаются к уголовной ответственности» [3, с.118–119].

Обозначим в качестве примера и Циркуляр ЦК РКП (б) от 24/V 1922 года «О восстановлении изб-читален», существовавших в России и ранее, в XIX веке. Обращают на себя внимание предлагаемые краткие сроки для восстановления, «в течение летнего периода», при том, что строго предписывалось не увлекаться «количественным увеличением числа изб-читален», и в соответствии с безусловной и реальной, жизненной необходимостью «наметить основные пункты по каждому уезду», причем «в минимальном количестве»; обозначался здесь же круг конкретных элементарных задач для каждой избы-читальни, что подразумевало чтение вслух ежедневной массовой газеты «Беднота» для солдат и крестьян, популярных «сельскохозяйственных книжек», а также «чтение и разбор декретов и т.п.»; указывалось на

необходимость тесного взаимодействия и «сплочения» сил в этой работе со стороны «местной ячейки, всеработземлеса, земотделов, политпросветов, РКСМ, женотделов», т.е. объединения различных ведомств и организаций для достижения необходимых результатов [4, с.219]. Интересным образцом обстоятельных, подробных разъяснений и четких рекомендаций по организации избы-читальни, содержанию всей ее работы являются выпущенные в том же 1922 году в Екатеринбурге соответствующие материалы [5].

Судя по официальным документам, при продвижении намеченного в реальную жизнь очевидным для руководства было и понимание крайней сложности поставленных задач, в том числе и по ликвидации безграмотности. Так, в Постановлении Совета Народных Комиссаров РСФСР «О сети учреждений Наркомпроса РСФСР» от 20 августа 1923 года признана необходимость немедленной разработки плана введения в стране всеобщего обучения, причем предлагалось осуществить это в десятилетний срок [13, с.221]. Но и при том вполне ясно, что все предпринятые меры образовательной политики 20-х годов прошлого века привели хотя и не к полной ликвидации неграмотности, но к снижению ее острого социального характера. В качестве предварительных итогов рассмотрения и достигнутых в то время результатов приведем некоторые официальные статистические данные: «1920 год характеризуется решительным ростом всех типов учебных заведений и учащихся, причем, наиболее интенсивно росла численность средних и высших учебных заведений, т.е. тех видов просвещения, которые были малодоступны или совсем недоступны широким слоям населения. Первые возросли к 1921 г. более чем в два раза – до 232,6%, а вторые к 1922 г. возросли немного менее чем в три раза – до 286,6%»; при этом отмечается, что учебные заведения как среднего, так и низшего профессионального образования «дают более плавный и последовательный рост, чем все остальные отрасли образования» [12, с.13–14].

В дальнейших документах 1924 года и официальных материалах следующих лет [4, с.81,86,93–97,101–105 и др.] очевидна непрерывная, последовательная реализация намеченных планов, в том числе «продолжать взятый курс», «постепенно расширяя работу, накапливая организационный и методический опыт, создавая кадры учителей-ликвидаторов, мобилизуя ресурсы самого населения, приступить к охвату неорганизованного населения, в особенности деревенского»; приводятся здесь же

конкретные цифры, иначе говоря количественные показатели – «ликвидировать неграмотность 17 млн. населения» [3, с.120–121]. Обратим особое внимание и на «включенность» проблем культуры не только в дело ликвидации безграмотности и реформирования образования в целом, но и в самые разные направления деятельности и первоочередные задачи для переустройства всех сфер жизни государства. Повышение «уровня культурности», «культурный рост», «культурничество», «культурная революция», «культурное строительство» – всему этому в содержании документов, программах образования, курсах и предлагаемых конкретных мероприятиях отводилось главенствующее положение [3;4;6;11–13;16–19 и ряд др.]. Причем отметим и характерный для того времени широкий взгляд с соответствующими целями на имеющиеся проблемы образования, культуры, просвещения и возможности их успешного решения.

Предпринятый краткий обзор отдельных документов и материалов, касающихся одной из острых проблем 1919–1924 гг., конечно же, не дает исчерпывающего, максимально полного представления о процессе и достигнутых результатах преобразований того времени. Тем не менее, общую картину о выдвигаемых образовательных инициативах, их специфике и направленности, дальнейшем влиянии на развитие системы образования составить можно. Но, кроме того, имеет смысл принять во внимание уроки реформирования, рассмотреть приоритеты и основные направления развития отечественного образования в контексте прошлого исторического опыта и настоящего времени. Отметим и очевидное сходство сложившейся сегодня сложной ситуации с распространением новой коронавирусной инфекции и эпидемиологической обстановкой в нашей стране в период 1917–1922 гг. [20].

*Материалы и методы исследования.* Материалами исследования явились отдельные нормативные, программные, распорядительные, информационно-справочные и другие концептуальные документы в области отечественного образования за период 1919–1924 гг., а также современная инициатива – общеизвестный Национальный проект «Образование» (2019–2024 гг.). Исследование предусматривало сравнительно-исторический анализ источниковой базы, отражающей процесс и некоторые наиболее значимые направления деятельности и результаты проводимых в разное время преобразований. Фокус рассмотрения предопределил опору на принцип объективности

и направленность исследования на выявление преемственности в отношении условий и возможностей реализации в практике концептуальных идей прошлого времени. В контексте применения принципа историзма выявлялись зависимость и взаимосвязь произошедших и настоящих изменений в сфере российского образования.

*Результаты исследования.* Предваряя полученные результаты, скажем о том, что представленные далее приоритеты и перспективные направления развития образования в разные исторические периоды показаны на основе принципиальной общности идей. При этом не ставилась конкретная задача обозначить прямые параллели в документах разного времени, но имело место быть стремление показать различные акценты в историческом развитии отечественной системы образования. Имеющиеся содержательные отличия отдельных материалов 1919–1924 гг. и Национального проекта «Образование» [10], включая и его Паспорт [14], обусловленные кардинальными изменениями в нашей стране незадолго до наступления нового тысячелетия, на рубеже XX–XXI веков и далее, например, «Экспорт образования» (один из федеральных

проектов) [10], специально не рассматривались. Однако именно эта сторона может быть отдельно изучена в дальнейшем.

Ракурс рассмотрения видится необходимым и возможным в части проблем обновления содержания образования разных уровней, кадровых вопросов, развития инфраструктуры и способов осуществления, иначе говоря, конкретных принимаемых мер. Последнее представляет, на наш взгляд, особый интерес, поскольку воплотить идеи в реальной жизни – в системе непрерывно развивающегося образования, – сложная задача для любого исторического периода. Отметим, что в предлагаемой ниже таблице 1 предпринята попытка сосредоточить внимание далеко не на всех, но на важнейших аспектах деятельности в области образования 1919–1924 гг., именно тех, которые во многом предопределили дальнейшие достижения в области ликвидации безграмотности и повышении уровня культуры и образования населения в целом. При обозначении приоритетов 2019–2024 гг. рассматривались ключевые позиции Национального проекта «Образование» [10], а также Паспорта того же проекта [14]. Результаты сравнения приведены в таблице 1.

*Таблица 1. – Сравнительная характеристика приоритетов и перспективных направлений развития отечественного образования в разные исторические периоды*

Приоритеты и перспективные направления развития отечественного образования	
1919–1924 гг.	2019–2024 гг.
Включение культуры и ее истории в изучаемый объем знаний при достаточно постоянном углублении на всех ступенях (уровнях) образования	Отечественные исторические и национально-культурные традиции как одна из основ воспитания растущего человека
Обогащение содержания за счет включения разных видов искусства (кинематограф, концерты и выставки, театр и т.п.)	Духовно-нравственные ценности народов нашей страны как фактор гармоничного развития личности
Интенсивное реформирование системы высшего образования в целом, повсеместное развитие сети краткосрочных курсов	Непрерывное обновление содержания профессионально-педагогического образования
Подготовка программ, курсов, лекций и т.п. для учителя, в том числе «на родном языке» [4, с.36]	Продвижение отечественной системы непрерывного профессионального развития педагогов
Привлечение грамотного населения, помимо работников просвещения, к обучению неграмотных детей и взрослых	Создание необходимых условий для расширения диапазона интересов работников и приобретения ими новых компетенций в смежных областях
Расширение спектра деятельности учительства, в том числе привлечение сельских учителей ко всем видам «культурной работы» в деревне [4, с.66–67]	Поощрение социально значимых инициатив, проектов, волонтерства, наставничества
Строительство школ, создание курсов разной направленности и школ фабрично-заводского ученичества	Развитие сетевых форм образования, обновление материально-технической базы, в том числе создание детских технопарков, увеличение количества школ с современным оснащением, организация летних школ и т.п.

Продолжение таблицы 1

Приоритеты и перспективные направления развития отечественного образования	
1919–1924 гг.	2019–2024 гг.
Создание библиотек, специальных школ для взрослых, народных домов и университетов и т.п.	Конкурсное движение педагогов как возможность для постоянного самосовершенствования
Организация типографского дела для дальнейшего издания новых учебников, пособий, обучающих материалов, кинематографических лент и т.д.	Обновление форм и методов обучения и воспитания (уроки онлайн, индивидуальные учебные планы, технологии дистанционного обучения и др.) [14]
Всемерная популяризация знаний из разных областей, распространение литературы и газет, радиотрансляций	Цифровая образовательная среда для обеспечения современного качества общего образования и его доступности, широкое применение новейших информационных и коммуникационных технологий [10]
Систематическая образовательная, культурная, просветительская поддержка деревень («культшефство» города над деревней, восстановление изб-читален и т.п.) [4, с.61,65,219]	Специальное внимание к строительству новых сельских школ, материально-техническому оснащению и переоснащению имеющихся
Изучение ситуации на местах, в том числе «обследование деревни» с целью устранения причин негативных явлений [4, с.67]	Общедоступная система контроля по реализации Национального проекта

*Заключение.* На примере концептуальных документов 1919–1924 гг. очевидно, что теснейшая взаимосвязь приоритетных задач образования того времени с культурой как таковой и стала своего рода безусловной гарантией общеизвестных достижений, включая дальнейшую ликвидацию безграмотности и будущие успехи культурной революции [3;4;13 и др.]. Потому как неизмеримо велик потенциал культуры в становлении и развитии растущего и взрослого человека, а во взаимосвязи с всеобщим образованием специальное регулирование, четкое, целенаправленное управление процессом «введения в культуру и образование» обеспечивает необходимый планируемый результат. Отметим и тот факт, что в настоящее время в силу ряда обстоятельств, включая и образование в 1953 году отдельного Министерства культуры СССР (в настоящее время – это Министерство культуры Российской Федерации), имеют место быть одинаково значимые для всей страны национальные проекты «Образование» [10] и «Культура» [9], как с отдельными идентичными, так и с различными целями и задачами. В плане общности задач обозначим здесь федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [10] и федеральный проект «Цифровая культура» [9].

В общих чертах процессу реформирования образования в 1919–1924 годы и стратегии его развития на период 2019–2024 гг. в части кадровых вопросов, развития инфраструктуры, содержания обучения и конкретных принимаемых мер присуща преемственность (исключение составляет лишь упомянутое выше жесткое «наказание за отказ от обучения и

нежелание учиться грамоте» [3, с.118–119]). В этом ключе выделим особо взаимосвязь прошлого и настоящего в непрерывном образовании и профессиональном развитии педагогических кадров, совершенствовании, обновлении форм и методов обучения и воспитания растущего поколения, а также в особом, пристальном внимании к проблемам развития сельской школы. Всему курсу образовательных реформ 1919-х–1924-х годов свойственны в большей степени кардинальные изменения «единым фронтом» (при сплоченности разных ведомств) и во взаимосвязи с так называемым «культурничеством», что является неотъемлемой и важнейшей характеристикой преобразований того времени.

Перспективному развитию образования в период 2019–2024 годов в большей мере свойственна регламентация, конкретизация, детализация функций, ролей, работ и т.п. Во втором десятилетии XXI века, конечно, речь не идет о ликвидации полной безграмотности, скорее, о необходимости более глубокого, качественного изучения, к примеру, основных правил родного языка для повышения уровня культуры устной и письменной речи. При этом можно с уверенностью говорить и о наличии сегодня недостаточной цифровой грамотности и соответствующего повсеместного оснащения, когда можно, к примеру, быстро, *сразу же и во всех образовательных учреждениях страны* переключиться с формата «оффлайн» на формат «онлайн» (что стало крайне востребованным в условиях распространения COVID-19). И потому, на взгляд автора, сама идея всеобщего просвещения прошлого времени сохраняет свою

актуальность и сегодня, но только наполняется иным смыслом и другим, *цифровым* содержанием.

Противоречия и сложности, неординарность и масштабность событий, связанных с кардинальными переменами во всей системе образования страны после 1917 года, предопределили столь же неоднозначную оценку всего произошедшего, достигнутого «во имя» и неудавшегося «в связи с тем, что». Обозревая в целом приведенные примеры официальных документов тех лет (1919–1924 гг.), отдельные, и конечно, далеко не все взгляды на вопросы реформирования образования, наверное, не имеет смысла умалить и/или приумножать достоинства и недостатки в освещении процесса и результатов реформ тех лет. Сосредоточимся, по мнению автора, на принципиально важном и вряд ли оспоримом – неустанном движении к намеченной цели, преодолевая как тогда, так и теперь имеющиеся трудности в борьбе с инфекционными болезнями. В этом видится один

из главных уроков реформирования для современности.

Можно учиться и следовать тому, что всеобщее просвещение (на всех уровнях и во всех формах) в те далекие годы XX века являлось неотъемлемой частью *нового*, рассматривалось в самом широком смысле и контексте – как всемерное распространение образования и культуры, приобщение детей, юношества и старшего поколения к национальному культурному достоянию во всем его разнообразии. И то дело идеологизированного просвещения «широких трудящихся масс» во втором десятилетии прошлого века подразумевало средоточение образования и культуры в их неразрывном единстве. Именно это наводит на мысли о возможности и необходимости дальнейшего всеобщего просвещения, только в логике *всеобщей культурологизации*, столь важной для современного образования всех уровней.

#### Литература:

1. Бекмамбетова Э.М. Крымскотатарские женщины в общественно-политической и культурной жизни Крыма в 20–30-е годы XX века / Э.М. Бекмамбетова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 4 – 1. – С. 106–109.
2. Голотин А.В. Социально-культурное развитие в Симбирско-Ульяновском регионе в 20-е годы XX века / А.В. Голотин // Культура. Духовность. Общество. – 2013. – № 5. – С. 109–115.
3. Директивы ВКП(б) и постановления Советского Правительства о народном образовании: Сборник документов 1917–1947 гг. Приложение к журналу «Советская Педагогика». Выпуск 2-й; сост. кандидат педагогических наук Н.И. Болдырев. – М. – Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. – 303 с.
4. Директивы ВКП (б) по вопросам просвещения. Вопросы народного просвещения в основных директивах съездов, конференций, совещаний Центрального Комитета и Центральной контрольной комиссии Всесоюзной Коммунистической Партии (большевиков). Третье издание, пересмотренное и дополненное; сост. А.Я. Подземский; под редакцией И.Д. Давыдова и И.Г. Клабуновского. – М. – Л.: ОГИЗ: Народный Комиссариат просвещения РСФСР, 1931. – 496 с.
5. Как организовать избу-читальню [Электронный ресурс] / Издание Екатеринбург. Губкома Р. К. П. (больш.). – Екатеринбург: Типография ГУБСОЮЗА, 1922. – 12 с. – Режим доступа: <http://elibrary.uraic.ru/bitstream/123456789/43506/1/0029492.pdf>
6. Касаткин В. Культурные ножницы / В. Касаткин // Народное просвещение в основных показателях. Статистический сборник. – М. – Л.: Государственное издательство: Народный Комиссариат просвещения РСФСР, 1928. – 191 с. – С. 5–12.
7. Кирдянкина С.В. Программа развития общеобразовательной организации в контексте реализации Национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] / С.В. Кирдянкина // Сибирский учитель. – 2020. – №1 (128 январь – февраль). – С. 51–61. – Режим доступа: <http://www.sibuch.ru/node/2541>
8. Ковалева Е.Д., Бочкарева А.С. 20-30 годы XX века: культурная революция и изменение менталитета населения СССР / Е.Д. Ковалева, А.С. Бочкарева // Научные труды КубГТУ. – 2019. – № 3. – С. 142–151.
9. Министерство культуры Российской Федерации: Национальный проект «Культура» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mkrf.ru/about/national-project/about-project/>
10. Министерство просвещения Российской Федерации: Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project>
11. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сборник документов. 1917–1973 гг.; сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
12. Народное образование в СССР по данным текущих обследований на 1 января 1922, 1923 и 1924 гг. и Краткий свод статистических данных за пятилетие 1921–1925 гг. / Труды Центрального статистического управления. Отдел статистики народного образования.

Том XXVIII. Выпуск I. – М.: Типография МХК им. Ф.Я. Лаврова, 1926. – 532 с.

13. Основные узаконения и распоряжения по народному просвещению. – М. – Л., 1929. – 306 с. (Заколоткин И.Ф. и Подземский А.Я.).

14. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 декабря 2018 г. N 16) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/72192486/>

15. Петрова И.А., Комиссарова Е.В. Культурная политика Советского государства в 20-30-е годы XX века / И.А. Петрова, Е.В. Комиссарова // *Аграрная наука – основа успешного развития АПК и сохранения экосистем / Материалы Международной научно-практической конференции, Волгоград, 31 января – 02 февраля 2012 г.* – Волгоград: Волгоградский государственный аграрный университет, 2012. – С. 246–250.

16. Программа семилетней трудовой школы. Для школ Рославльского уезда. – Рославль, 1922. – 23 с.

17. Программы для первой и второй ступени семилетней Единой трудовой школы. – М.: Госиздат, 1921. – 358 с.

18. Программы школ первой и второй ступени; сост. школьными работниками г. Владивостока; под ред. Приморского Губернского Отдела Народного Образования. – Владивосток: Госкнига, 1923. – 280 с.

19. Программы школы 9-летки на 1923–1924 учебный год. Выработано Орловским ГубОНО на основе программ ГУСа. – Орел: Красная книга, 1923. – 105 с.

20. Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека: Санитарно-эпидемиологическая деятельность в период Гражданской войны 1917–1922 годов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rospotrebnadzor.ru/region/history/gragdanskaya.php>

### References:

1. Bekmambetova E.M. Crimean Tatar women in the socio-political and cultural life of Crimea in the 20-30s of the XX century / E.M. Bekmambetova // *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts.* - 2014. - № 4 - I. - S. 106–109.

2. Golotin A.V. Socio-cultural development in the Simbirsk-Ulyanovsk region in the 20s of the twentieth century / A.V. Golotin // *Culture. Spirituality. Society.* - 2013. - № 5. - S. 109–115.

3. Directives of the CPSU (b) and the decree of the Soviet Government on public education: Collection of documents 1917-1947. Appendix to the journal "Soviet Pedagogy". 2nd edition; comp. Candidate of Pedagogical Sciences N.I. Boldyrev. - M. - L.: Publishing house of the Academy of pedagogical sciences of the RSFSR, 1947. - 303 p.

4. The directives of the CPSU (b) on education. The issues of public education in the main directives of congresses, conferences, meetings of the Central Committee and the Central Control Commission of the All-Union Communist Party (Bolsheviks). Third edition, revised and supplemented; comp. AND I. Podzemsky; edited by I.D. Davydova and I.G. Klabunovsky. - M. - L.: OGIZ: People's Commissariat of Education of the RSFSR, 1931. - 496 p.

5. How to organize a hut-reading room [Electronic resource] / Edition Ekaterinb. Gubkoma R.K.P. (large). - Yekaterinburg: Printing house GUBSOYUZA, 1922. - 12 p. - Access mode: <http://elib.uraic.ru/bitstream/123456789/43506/1/0029492>

6. Kasatkin V. Cultural scissors / V. Kasatkin // *Public education in the main indicators. Statistical Digest.* - M. - L.: State Publishing House: People's Commissariat of Education of the RSFSR, 1928. - 191 p. - S. 5–12.

7. Kirdyankina S.V. The program of development of a general educational organization in the context of the implementation of the National project "Education" [Electronic resource] / S.V. Kirdyankina // *Siberian teacher.*

- 2020. - No. 1 (128 January - February). - S. 51–61. - Access mode: <http://www.sibuch.ru/node/2541>

8. Kovaleva E.D., Bochkareva A.S. 20-30 years of the twentieth century: the cultural revolution and a change in the mentality of the population of the USSR / E.D. Kovaleva, A.S. Bochkareva // *Scientific works of KubSTU.* - 2019. - № 3. - S. 142–151.

9. Ministry of Culture of the Russian Federation: National project "Culture" [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.mkrf.ru/about/national-project/about-project/>

10. Ministry of Education of the Russian Federation: National project "Education" [Electronic resource]. - Access mode: <https://edu.gov.ru/national-project>

11. Public education in the USSR. School: Collection of documents. 1917-1973; comp. A.A. Abakumov, N.P. Cousin, F.I. Puzyrev, L.F. Litvinov. - M.: Pedagogy, 1974. - 560 p.

12. Public education in the USSR according to current surveys on January 1, 1922, 1923 and 1924. and a brief set of statistics for the five-year period 1921–1925 / Proceedings of the Central Statistical Office. Department of Education Statistics. Volume XXVIII. Issue I. - M.: Printing house of the Moscow Art Theater. F.Ya. Lavrova, 1926. - 532 p.

13. Basic legalization and regulations on public education. - M. - L., 1929. - 306 p. (Zakolodkin I.F. and Podzemsky A.Ya.).

14. Passport of the national project "Education" (approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects, Minutes dated December 24, 2018 N 16) [Electronic resource]. - Access mode: <https://base.garant.ru/72192486/>

15. Petrova I.A., Komissarova E.V. The cultural policy of the Soviet state in the 20-30s of the twentieth century / I.A. Petrova, E.V. Komissarova // *Agricultural science - the basis for the successful development of agriculture and*

ecosystem conservation / Materials of the International scientific-practical conference, Volgograd, January 31 - February 2, 2012 - Volgograd: Volgograd State Agrarian University, 2012. - P. 246–250.

16. The seven-year labor school program. For schools of Roslavl district. - Roslavl, 1922. - 23 p.

17. Programs for the first and second stage of the seven-year Unified Labor School. - M.: State Publishing House, 1921. - 358 p.

18. Programs of schools of the first and second level; comp. school workers of Vladivostok; under the editorship

of Primorsky Provincial Department of Education. - Vladivostok: State Book, 1923. - 280 p.

19. The programs of the 9-year school for the 1923-1924 academic year. Developed by the Oryol GubONO on the basis of GUS programs. - Eagle: Red Book, 1923. - 105 p.

20. Federal Service for Supervision of Consumer Rights Protection and Human Well-Being: Sanitary and Epidemiological Activities during the Civil War of 1917-1922 [Electronic resource]. - Access mode: <https://rospotrebnadzor.ru/region/history/gragdanskaya.php>

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 378

## О феномене институциональных ловушек в высшем образовании при использовании цифровых технологий

### On the phenomenon of institutional traps in higher education using digital technologies

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

**Мухаметзянова Ф.Г.**, *Институт международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, florans955@mail.ru*

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

**Mukhametzyanova F.**, *Institute of International Relations of Kazan (Volga Region) Federal University, florans955@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.004

**Ключевые слова:** личность, субъектность, студент, институциональные ловушки, высшее образование, цифровые технологии.

**Keywords:** personality, subjectivity, student, institutional traps, higher education, digital technologies.

**Аннотация.** В статье авторами сформулированы основы понимания институциональных ловушек в высшем образовании при использовании цифровых технологий в экономическом и педагогическом аспектах на основе полипарадигмального подхода к изучаемому феномену. Раскрыта сущность институциональных ловушек в высшем образовании при использовании цифровых технологий как системы социально-экономической регуляции и образовательно-экономического феномена. Сущность институциональных ловушек в высшем образовании при использовании цифровых технологий связана с трансформациями экономической структуры в эпоху модернизации и вызовов рыночной экономики. Классифицированы доминирующие формы институциональных ловушек в высшем образовании как неэффективных социальных институтов, препятствующих нормальному течению того или иного социально-экономического процесса. Показано, что институциональные ловушки в высшем образовании особенно актуализировались в высшем образовании в период перехода к цифровым технологиям. Статья предназначена для аспирантов, магистрантов, ученых, занимающихся проблематикой институциональных ловушек в высшем образовании и цифровыми технологиями в контекстах управления этими вопросами.

**Abstract.** In the article, the authors formulated the basics of understanding institutional traps in higher education when using digital technologies in the economic and pedagogical aspects based on a poly paradigm approach to the phenomenon being studied. The essence of institutional traps in higher education is revealed using digital technologies as a system of socio-economic regulation and the educational-economic phenomenon. The essence of institutional traps in higher education when using digital technologies is associated with transformations of the economic structure in the era of modernization and the challenges of a market economy. The authors are inclined to the idea of understanding. The dominant forms of institutional traps in higher education are classified as ineffective social institutions that impede the normal course of a socio-economic process. It is shown that institutional traps in higher education are especially relevant in higher education during the transition to digital technology. The article is intended for graduate students, undergraduates, scientists involved in the problems of institutional traps in higher education and digital technologies in the context of managing these issues.

**Введение.** Актуальность рассматриваемой проблемы институциональных ловушек в высшем образовании заключается в феноменальности этого явления, его актуализации и востребованности в период

пандемии коронавируса в мире и массовым переходом различных секторов экономики, а образования, в первую очередь, на дистантные формы образования и профессиональной деятельности с применением цифровых



технологий. Изучение данной проблемы в научной литературе продолжает оставаться прерогативой ученых экономистов, но появились так же работы ученых педагогов, психологов, социологов, изучающих проблемы экономики в образовании вкупе с вопросами цифровизации и управления этими процессами. Сегодня к системе образования России в целом, и к высшему образованию, в частности, предъявляются особые требования. Однако утверждается постулат о снижении качества образования, который звучит как в средствах массовой информации, так и в академических дискуссиях и научных панелях.

Нам импонируют размышления В.В. Вольчик о том, что в современных условиях образование на всех его уровнях следует рассматривать не только как рынок образовательных услуг, но и важнейший социально-экономический институт, при помощи которого не только передаются знания (явные и неявные), но и формируется новый уровень цивилизации в эпоху массовой цифровизации [3]. Дополнительные трансформации в образовании, безусловно, добавит и период пандемии.

Образование в разные эпохи исторического развития претерпевало периоды подъёма, расцвета и спада, причем происходила иногда утрата, забывание ранее достигнутого, и даже отрицание и игнорирование. Мы согласны с Т.М. Nichols [20] в том контексте, что система образования на всех его уровнях не застрахована от наступления новых, так называемых «темных веков» во время пандемии коронавируса, который не имеет границ и национальности. Поэтому наступило время, когда следует прислушаться к мнению экспертов из сферы социальных наук (социология, философия, экономика, педагогика, психология и пр.) в плане понимания новых проблем, вызовов, рисков и новых возможностей в развитии инновационной сферы образования и науки, в особенности в системе высшего образования, и конечно, управления и коррекции этих процессов и явлений.

Деятельность и преподавателей, и студентов на всех уровнях высшего образования и научной, и научно-педагогической деятельности связана и сопряжена, прежде всего, с креативностью, одаренностью субъектов научно-образовательной деятельности и характеризуется системностью, сложностью и полипарадигмальностью в проектировании содержания, структуры и состава научно-образовательного пространства университета, в особенности магистерского пространства, на что мы указывали в своих трудах [18]. На соотношение вопросов об изучении, развитии и формировании одаренности

и креативности у субъектов образовательной деятельности, в особенности на основе технологий цифровизации указывает А.В. Морозов, и нам импонируют его размышления о соотношении этих понятий как нетождественных [13].

Представляет особый интерес то явление, что университеты, в которых осуществляется эффективное производство образовательных услуг, формируют образовательную среду и научно-образовательное пространство, в котором создается не только явное, но, и прежде всего, неявное знание или образовательное знание, которое обеспечивает качество, количество разнообразных образовательных программ, которые проектируются на основе социальных ценностей и новых цифровых образовательных технологий [3].

Новые цифровые образовательные технологии в академической среде университета в условиях проектирования научно-образовательного пространства сопряжены с вопросами генерации и использования неявного знания, которое в противоположность явному знанию менее структурировано и алгоритмизировано. Именно этот феномен, в первую очередь, обнаруживается нами при активном, массовом и некритичном, вернее некреативном использовании цифровых технологий и попадания, порой без всякого на то желания, в институциональные ловушки.

Сегодня каждый преподаватель вуза, в особенности во время пандемии и массового перехода на дистанционные формы обучения, столкнулся с феноменом цифровых технологий, касающихся передачи неявного знания, сопряженного с субъектным опытом преподавателя, индивидуальными формами передачи знаний и часто ассоциирующегося с неявными технологиями, которые не всегда могут быть выражены в причинно-следственных связях и плохо поддаются внешнему контролю, на этот феномен ранее указывали в своих работах O.Hutner, G.Krucken, G. Ninger [21]. В результате массового перехода на технологии цифровизации, не всегда адаптированные и надежные, выявилась роль неявного знания в формировании научно-образовательного пространства. Идет массовый поиск индикаторов повышения эффективности деятельности образовательных учреждений, объективности целей и показателей при использовании цифровых технологий и эффективности деятельности при этом профессорско-преподавательского состава и административного ресурса.

В российской экономической науке по отношению к процессу неэффективных, но устойчивых общественных институтов как процесса институционального равновесия, стал применяться концепт институциональных ловушек как следствия трансформации экономического уклада. На него впервые указал В.М. Полтерович, и его работа не теряет актуальности и востребованности [16]. Согласно этому автору, термин институциональная ловушка или эффект блокировки (lock in effect) сегодня воспринимается как устойчивая норма неэффективного института на основе самоподдерживающего характера. В определенном смысле, институциональная ловушка как социальный феномен может восприниматься как противоречие или рассогласование институциональных норм типа формальных и неформальных или новых и устаревших форм управления [16].

Мы согласны с Т.Д. Санниковой в том смысле, что реализация целевых ориентиров, обозначенных национальной программой «Цифровая экономика Российской Федерации», должна учитывать феномен институциональных ловушек, в которые попадает как цифровая экономика, так и ее важный компонент, образование с его массовым увлечением цифровыми технологиями [17]. Институциональные ловушки можно рассматривать как неэффективные, однако устойчивые общественные институты, которые могут препятствовать нормальному течению того или иного социально-экономического процесса как условия и результата процесса управления [8]. Действительно, в институциональную ловушку может сегодня попасть любой объект экономики, а образование - важный сектор, который находится в реформируемом институциональном пространстве [19].

Как считает А.А. Жук, институциональную ловушку в определенном смысле можно рассматривать как неэффективный институт, который долго и устойчиво функционировал и стал нормой в обществе и стереотипом и нормой профессиональной деятельности для большинства его пользователей [8].

В современной научной экономической и педагогической литературе все же нет однозначного понимания как теории, так и практики феномена институциональных ловушек. Однако, на языке метафор можно сказать о том, что не было «счастья» (нашем случае понимания этого феномена), так «несчастье помогло» (пандемия в коронавируса и переход большинства организаций на дистантные, т.е.

цифровые технологии), что привело, например, образовательные учреждения в прямое попадание в институциональную ловушку (как мышь в мышеловку с бесплатным сыром).

При этом современную институциональную ловушку в любой сфере экономики, в образовании, тем более, характеризуют ряд таких показателей, как:

- неэффективно и не оптимально функционирующий социальный институт при имитации эффективной деятельности;
- изменения всех институтов и норм функционирования при сохранении стереотипов и норм восприятия;
- адаптационное поведение рыночных субъектов при сохранении конформизма [8].

Мы полностью согласны с А.А. Жук относительно того, что институциональная ловушка в современных социально-экономических условиях рассматривается как неэффективный институт, имеющий устойчивую динамику не развития, а стагнации (застывания), вызванной динамичными и непрогнозируемыми изменениями в обществе, вынуждающими рыночных агентов приспособляться и даже мимикрировать (стараться быть похожим на лучшие образцы и стереотипы) к вновь создающимся условиям и факторам [6].

В научной литературе сегодня можно найти вариации социально-экономических феноменов, похожих или мимикрирующих под институциональную ловушку. Обозначим некоторые из них, опираясь работы ряда исследователей. Так Е.Ш. Гонтмахер к таковым относит желание свести модернизацию к материально осязаемому и точечному проекту типа Инограда в Сколково и Технополисов в разных регионах, в том числе и РТ, ограничивая модернизацию технологическими аспектами и имитациями инновационных технологий и втягивания научной элиты в дискуссии, форумы, митапы, симпозиумы, дискуссионные панели и т.п., подвергая тем самым институты цивилизации как демократия и рыночная экономика в тяжбу споров и развлекательных дискуссий [4].

В работе А.А. Баскина мы находим понимание феномена институциональных ловушек (ИЛ) как механизма инерционности на основе элементов мобилизации и ренты, приводящих к отставанию от мировых технологических лидеров и превращения страны в сырьевой придаток развитых стран, причем выхода из этой ловушки нет и пока не предвидится [1].

Вслед за вышеуказанными авторами М.Ю. Малкина сравнивает ИЛ с институтами, препятствующими развитию и относит к ним следующие разновидности [12]:

- ловушки ренты и поведения рантье и финансовых пирамид;
- ловушки догоняющего развития и копирования;
- психологическая ригидность (невежество);
- нежелание бизнеса инвестировать свое развитие;
- финансовые общественные ловушки;
- имитация инновационной деятельности (на языке метафор - это «имитация бурной деятельности») [12];
- налоговые ловушки и юридические ловушки как противоречие в формальном праве и практике применения [6;7];
- диссертационная ловушка как диссонанс в теории и практике подготовки и защиты [5;6];
- ловушки во всех уровнях высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) [6;7];
- ловушки феномена учебно-профессиональной субъектности студента вуза [14;15].

Из этих схожих типов ловушек можно сделать вывод о неоднозначности феноменальности институциональной ловушки как социально-экономического, и в то же время, социально-педагогического феномена и трудности как их диагностирования, так и коррекции, в особенности, управления сопротивлением им.

Далее остановимся на исследовании феномена институциональных ловушек в сфере высшего образования

*Методы исследования.* В нашем исследовании мы использовали теоретические (анализ, обобщение, систематизация, сравнение, использование метфор) и эмпирические методы (включенное наблюдение, анализ продуктов деятельности, нарративный анализ, беседа, интервью, контент анализ, анализ СМИ и социальных сайтов).

*Результаты исследования.* Нами для изучения институциональных ловушек в высшем образовании был использован анализ нарративов в работе В.В. Вольчик, Е.В. Маслоковой [2]. Согласно этим авторам, излагая тот или иной нарратив, можно вскрыть нормы, правила, которым следуют субъекты и придерживаются, обозначая их как индивидуальное к ним отношение, демонстрирующих свои результаты, к которым приходят в итоге как вскрытие или рефлексия социальных и социокультурных

аспектов своего поведения и мышления в определенном контексте. Для нас нарративами послужили публикации, истории в СМИ, социальных сетях и нарративы, полученные в эксклюзивном интервью и беседах со студентами, профессорско-преподавательским составом (ППС) университетов, административным корпусом. Всего нами было изучено более 556 нарративов, полученных через социальные сети (русскоязычные варианты Фейсбук, Инстаграм, ВКонтате) и мессенджеры (Whats App, Skype, Telegram). Мы рассматривали сообщения, которые субъекты отправляют и получают, полностью синхронизируя между телефонами.

Согласно анализу нарративов все институциональные ловушки, большинством акторов были охарактеризованы как социальные институты в целом, и в частности, как «истории с продолжением», которые по разным причинам мотивируют субъектов к отказу от активности и следования шаблонам и стереотипам поведения и администрированию.

Институциональные ловушки можно распределить в несколько групп, учитывая то обстоятельство, что любая разновидность этого феномена является частью единой системы социально-экономического и социально-политического института управления, которая по тем или иным причинам мотивирует авторов или субъектов, вернее анти-субъектов, отказываться от следования самим себе и попадать тем самым в сеть различных институциональных ловушек. В данном контексте рассуждений можно говорить о системе или сети ловушек, метафорично, сравнивая с паутиной паука, которую он плетет в нескольких местах, следуя инстинктам и преследуя жертву, но не всегда ею пользуется. В русле метафоричных рассуждений и согласно результатам наших констатаций на основе нарративного анализа выделим ряд групп институциональных ловушек.

Первую группу институциональных ловушек в сфере высшего образования можно назвать *финансовыми ловушками*, которые респонденты, согласно их нарративам, связывают с заработной платой профессорско-преподавательского состава (ППС) университета. Как было запланировано Указами В.В. Путина еще в 2012 году заработная плата ППС должна достигать до 200% от средней по РФ, однако, даже у высокорейтинговых профессоров университета она составляет чуть более 110%. Рост зарплаты ППС связывают с сокращением ставок и увеличением учебной и общественной нагрузки, например, увеличением нагрузки на ставку профессора от 600 часов до 1430 часов, из них - 900 аудиторных часов, и

выполнением на общественных началах множества обязанностей, таких как: бесплатное членство в работе диссертационных советов, экспертиза и рецензирование статей, членство в редколлегии журналов, работа в научно-экспертных советах (ВАК, Министерства науки и образования и пр.), работа в конкурсных комиссиях, подготовка бесчисленного количества отчетов и др. [6].

Работа в диссертационном совете для профессоров университета, проявляется, прежде всего, в так называемых социальных или общественно-полезных ловушках, которая порождает зачастую коррупционную емкость при защите диссертаций, несмотря на тот факт, что защита диссертаций запрещает возмещение расходов, связанных с защитой диссертации за счет соискателя как альтернативных издержек и пр. Однако, и диссертант, и члены диссовета попадают в эти ловушки, так называемые *диссертационные ловушки*, в которых запутываются все больше.

Еще одной ловушкой для ППС и молодых ученых становятся *грантовые ловушки*, ибо чтобы получить грант соискателю надо подтвердить свой научный статус (высокая публикационная активность, значительный индекс Хирша (*h-индекс*), количество публикаций в высокорейтинговых журналах систем Scopus, WoS, что не всегда удается молодому ученому, тем самым загоняя его из диссертационной ловушки в грантовую, конкурсную, коллаборационную и тому подобные ловушки.

Одной из неприглядных разновидностей финансовых ловушек для ППС университета становится ловушка должности профессора или доцента университета как типажа «неудачника», ибо сегодня переход на дистант в период пандемии позволил увидеть студентам через видеоканалы жилищные и материальные условия ППС, которые желают быть лучшими и не имеют того лоска, который должен быть у представителей данной профессии как представителя отечественной интеллигенции и интеллектуалов с высоким рейтингом и не всегда коррелирует с его имиджем.

Отдельной группой институциональных ловушек можно считать *административные ловушки* в высшем образовании. Согласно результатам контент-анализа нарративов ППС в эти ловушки постоянно попадают те субъекты, кто по должности или велению духа взяли на себя обязанности контроля и отчета (особенно их разновидность размножилась и мимикрировала в период массового перехода университетов на дистант во время пандемии). Профессоры и

доценты должны немедленно отчитываться перед этими субъектами за проведенные занятия, заполняя справки, таблицы, презентации, немедленно реагируя на ценные указания, за которыми следуют еще более ценные указания, а на следующий день отменяются и то, и другое новыми распоряжениями и приказами, шаблоны которых так же постоянно меняются. В университете создается новый институт руководителей различных центров, лабораторий, основных образовательных программ (ООП) и проч., и, в итоге, все подчиняется всем, отвечают за все, а соответственно - никто не отвечает ни за что, ибо инициатива наказывается множеством руководителей и административным «планктоном» вуза.

Респонденты в своих нарративах на основе ассоциаций и языка метафор сравнивают административные ловушки с сетью, в которую попал административный персонал, но даже они, имея условно «клешны» (рычаги власти), не готовы их разорвать, а зачастую и не хотят, ибо имитация бурной деятельности их устраивает и становится смыслом и кредо их профессиональной деятельности.

Одним из примеров административной ловушки, в особенности для профессоров выпускающих кафедр, становится попадание ими в ловушку отсутствия базового образования, что приводит к тому, что доктор наук по специальности начинает обучаться в магистратуре или проходит профессиональную переподготовку для получения права преподавания дисциплины в рамках своего же направления подготовки. С точки зрения здравого смысла здесь нет логики, а низкая экономическая эффективность этих курсов, свидетельствует о профанации, о чем и высказали в своих нарративах более 50 профессоров университета.

Если рассмотреть административную ловушку для магистрантов и аспирантов, она просматривается в том факте, что выпускники разных направлений могут продолжать обучение в магистратуре по принципиально иному направлению. Теоретически это представляется возможным, но в практике магистерского образовательного пространства респонденты в нарративах выражают опасения о снижении качества магистерского образования и субъективных трудностях, как для студентов, так и ППС.

Другой из разновидностей административных ловушек для ППС университета, в особенности при массовом и некритическом использовании цифровых технологий, стала высочайшая степень зарегулированности контроля профессиональной

деятельности ППС, ограничение возможностей креатива и творчества на уровне декларирования и необходимости участия в бесконечном количестве заседаний. Одной из главных трудностей при борьбе с этой формой зарегулированности является то, что ППС отмечают механический перенос форм аудиторных занятий в дистантное обучение. Например, если в аудитории раньше за трибуной стоял или сидел профессор, то теперь во время дистантного обучения, студент продолжает его видеть и слышать как феномен «говорящей головы» (частая метафора в нарративах). Если во время семинарского занятия студент выступал с докладом или презентацией, то теперь студент может отключить видеокамеру и глаголить истину из видеоблога или текста книги как «дельфийский оракул» (никто его не видит, но слышит). Практически ничего не поменялось, но система ценностей образования стала резко снижаться, а авторитет профессора - падать.

Следующую группу ловушек, согласно проанализированным нами нарративам ППС, можно условно назвать *метрическими или индикаторными* институциональными ловушками в высшем образовании при использовании цифровых технологий (цифра). Необходимость контроля научной и образовательной деятельности в сфере высшего образования очевидна, необходима и актуальна, именно с этой целью разрабатываются критерии, показатели, индикаторы, рейтинги, опросы экспертов. В нарративах высказывается идея, что сегодня для университетов нужна не только прямая ориентация на количественные показатели, но необходимы и качественные показатели (качества жизнедеятельности ППС, качества научных статей и их цитирования, ориентации не на зарубежные индексы, а наши отечественные, как цитирование в РИНЦ и ядре РИНЦ и т.п.). Печальным фактом является то обстоятельство, что в эти виды ловушек попадают не только ППС, но и студенты, которые вместе со своими наставниками попадают в «беготню белки по колесу», участвуя в конференциях, в стипендиальных комиссиях, заполняя свое портфолио, порой даже безотчетно и формально пополняя свои баллы, повышая тем самым рейтинг в соревновании с другими.

Следует особо отметить, наиболее выделяемые в нарративах ППС такие институциональные ловушки, как *ловушки электронизации и цифровизации*, на которые указывают исследователи Е. Кулебякина [11], Н.Ш. Козлова [9], Н.С. Крамаренко и А.Ю. Квашин [10].

Н.Ш. Козлов рассматривает основные направления трансформации цифровых технологий в высшем образовании и планирования конкретных шагов по трансформации вузов и улучшения учебно-воспитательного процесса [9].

Например, Н.С. Крамаренко и А.Ю. Квашин рассматривают проблемы использования инноваций в высшей школе через призму психологических и организационных аспектов введения цифрового образования для избегания его превращения в «цифровой колхоз», т.е. попадания в ловушки цифровизации [10]. Сегодня в период самоизоляции студентов и ППС в вузах РФ актуализировались идеи внедрения цифровизации в образовательное пространство университета. В нарративах ППС четко прослеживаются опасения о превращении этого инновационного явления в «цифровой колхоз» - в университетах началось массовое использование онлайн-курсов, видеолекций в режиме интернет обучения с опорой на электронные программы и ресурсы. В поведенческом и интеллектуальном поведении студентов ППС наблюдаются следующие явления. Во-первых, лишение студента непосредственного контакта с преподавателем вызвало вначале перехода к цифровым технологиям интерес, далее стагнацию (застывание интереса) и перешло в стадию безразличия и апатии. Через три недели общения студента в цифровом пространстве у ППС стали возникать вопросы о поиске механизмов привлечения внимания студентов к электронной записи видеолекции и мотивирования достижения успеха при снижении уровня мотивации избегания неудач.

В нарративах ППС отмечается, что для нивелирования этого следует учитывать появление таких ловушек, как *мотивационные ловушки и ловушки исчезновения субъектности*, которые проявляются в когнитивном диссонансе, мотивационной асимметрии и разрушении свойства личности быть субъектом социальных отношений или распорядителем собственных возможностей. Все указанные выше виды институциональных ловушек в цифре приводят к формированию отрицательных эффектов, порой антисоциальных, разрушающих субъектность личности и ее проявления. Отрицательные социально-педагогические эффекты - это усиление тирании должностного административного персонала университета, отраженное в неоправданном усилении контроля и администрирования, формирование типажа «засланного казачка», декларирование очевидных положений, например «необходимость

формирования новых инновационных технологий» и др.

Прибегая к языку метафор (как одного из показателей креативности) в нарративах высказываются об «эффекте богомола» (поедания самкой самца для сохранения потомства), который проявляется в эффекте излишней бюрократизации, мелких оформительских проблемах и формах. Например, это возникает, когда представители одного административного корпуса, например, юридического отдела или учебно-научного отдела университета, противоречат друг другу в понимании очевидных документов, попадая тем самым в юридические, административные, мотивационные и антисубъектные ловушки. Порой даже эти ловушки сочетаются и превращаются в «античеловечные» ловушки.

*Заключение.* Итак, феномен институциональных ловушек при цифровых технологиях в высшем образовании оказывает в целом, негативное, порой скрытое от внешнего наблюдателя, влияние, «разъедая» систему изнутри и разрушая ценностные ориентации субъектов относительно роли и назначения образования. Каждая институциональная ловушка представляет определенную опасность и вызывает риски для системы высшего образования в контекстах вызовов современности. Так, финансовые ловушки искажают ценности профессиональной деятельности ППС университета и антимотивируют фальсификацию результативности работы, снижая ее эффективность. Административные ловушки порождают лавину бюрократизма и размножают тиранию долженствования, заменяя научно-исследовательскую и преподавательскую деятельность ППС на антиинновационные формы отчетности и лже-презентабельности чужих результатов, объединяя функции в одном человеке и преподавателя, и исследователя, и администратора, и экономиста, и менеджера, что

заманивает его в систему различных ловушек и потерю смысла образовательной деятельности. Метрические ловушки мотивируют наращивание количественных рейтинговых показателей, заменяя их ложными смыслами и антиценностями.

Ловушки цифровизации приводят к исчезновению живого общения и передачи неявного знания, изменяя способности к эмпатии, переживанию и соучастию и метаморфозируя их в аутические формы общения, определяя разнообразные расстройства и депрессии, формирования недоверия к другим и поиск торжества справедливости, инициируя феномены коллективизации в эпоху цифровизации.

Субъектные ловушки ведут к разрушению субъектности и метаморфозам личности, потери интереса личности к самореализации и самоактуализации. До пандемии мы предполагали, что цифровизация в образовании может привести к повышению уровня субъектности, но мы получили и обратный эффект ее снижения и потери интереса личности к возвращению своей субъектности.

Мы готовы к возражениям относительно резкости суждений, отраженных в нарративах ППС относительно институциональных ловушек в образовании в эпоху цифровизации. Вероятно, это своеобразная реакция ППС на массовое использование технологий цифровизации в образовательной среде вуза в условиях пандемии. Но нужно быть оптимистами и надеяться, что в социокультурном развитии человека многие века особую роль играли *буква и слово* как психологическое орудие развития, а цифра была лишь вспоминающим средством. На этой оптимистической ноте завершим данную статью и рекомендуем ее для всех, кому небезразличны идеи оптимизации и мотивирования деятельности ППС повышения качества жизни и результатов в контекстах профилактики институциональных ловушек в эпоху цифровизации в образовательном пространстве вуза.

### *Литература:*

1. Баскин А.С. Стратегия модернизации и институциональные ловушки / А.С. Баскин // Вестник Удмуртского университета. Серия: Экономика и право. - 2009. - № 1. - С. 10-16.
2. Вольчик В.В., Маслокова Е.В. Нарративы, идеи, институты / В.В. Вольчик, Е.В. Маслокова // Terra Economicus. - 2018. - Т. 16. - № 2. - С. 150-168.
3. Вольчик В.В., Маслокова Е.В. Реформы, неявное знание и институциональные ловушки в сфере образования // Terra Economicus. - 2019. - № 17(2). - С. 146-162.

4. Гонтмахер Е.Ш. Российская модернизация: институциональные ловушки и цивилизационные ориентиры / Е.Ш. Гонтмахер // Мировая экономика и международные отношения. - 2010. - № 10. - С. 3-11.
5. Жук А.А. «Диссертационная ловушка» на пути к построению к построению инновационной экономики / А.А. Жук // Вопросы экономки. - 2011. - № 9. - С. 211-133.
6. Жук А.А. Институциональные ловушки в сфере высшего образования / А.А. Жук // Актуальные

проблемы экономики и права. - 2018. - Т. 12. - № 4. - С. 789-799.

7. Жук А.А., Фурса Е.В. Нарративный анализ институциональные ловушек сфере образования и науки России / А.А. Жук, Е.В. Фурса // *Journal of institutional studies* (Журнал институциональных исследований). - 2019. - Т. 11. - № 1. - С. 176-193.

8. Ковалев А.В., Ковалева И.В. Проблема институциональных «ловушек» и теория институтов австрийской школы / А.В. Ковалев, И.В. Ковалева // *Журнал международного права и международных отношений*. - 2008. - № 2. - С. 80-90.

9. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании / Н.Ш. Козлова // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. - 2019. - № 1/40. - С. 85-93.

10. Крамаренко Н.С., Квашнин А.Ю. Психологические и организационные аспекты введения цифрового образования, или как внедрение инноваций не превратить в «цифровой колхоз» / Н.С. Крамаренко // *Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал)*. - 2017. - № 4. - С. 1-16.

11. Кулебякина Е.С. Риски цифровизации / Е.С. Кулебякина // *Русский дом*. - 2018. - № 9. - С. 1-10.

12. Малкина М.Ю. Институциональные ловушки инновационного развития российской экономики / М.Ю. Малкина // *Journal of institutional studies* (Журнал институциональных исследований). - 2011. - Т. 3. - № 1. - С. 50-60.

13. Морозов А.В. К вопросу о соотносимости понятий "одарённость" и "креативность" в современной психологии / А.В. Морозов // *Личность в пространстве и времени*. - 2019. - № 8. - С. 136-145.

14. Мухаметзянова Ф.Г., Мифтахов И.И. Феномен субъектности студента в психологии / Ф.Г. Мухаметзянова, И.И. Мифтахов // *Казанский педагогический журнал*. - 2013. - № 4 (99). - С. 126-130.

15. Мухаметзянова Ф.Г. Студент вуза как субъект учебно-профессиональной деятельности / Ф.Г. Мухаметзянова, А.Ш. Яруллина, В.Р. Вафина, Г.К. Бисерова // *Казанский педагогический журнал*. - 2012. - № 5-6 (95). - С. 20-27.

16. Полтерович В.М. Институциональные ловушки и экономические реформы / В.М. Полтерович // *Экономика и математические методы*. - 1999. - Т. 35. - № 2. - С. 3-20.

17. Санникова Т.Д. Институциональные и ресурсные ограничения на пути решения задач перехода к цифровой экономике / Т.Д. Санникова // *Вопросы инновационной экономики*. - 2019. - Том 9. - № 3. - С. 633-646.

18. Хайрутдинов Р.Р. Субъектно-деятельностная парадигма в магистерском образовании / Р.Р. Хайрутдинов // *Казанский педагогический журнал*. - 2019. - № 1 (132). - С. 7-9.

19. Цветкова Г.С. К вопросу о видах институциональных ловушек / Г.С. Цветкова // *Инновационные технологии управления и права*. - 2012. - № 1-2(2). - С. 25-31.

20. Nichols T.M. The death of expertise: the campaign against established knowledge and why it matters. Oxford University Press. - 2017. - 440 pp.

21. Hutter O, Krucken G., Hinger Education Institutions as Organizations / *Education in Germanic-Receipt Developments in International Perspective*. Springer, Cham 2018. - Pp. 133-176.

### References:

1. Baskin A.S. Modernization Strategy and Institutional Traps / A.S. Baskin // *Bulletin of the Udmurt University. Series: Economics and Law*. - 2009. - № 1. - S. 10-16.

2. Volchik V.V., Maslyukova E.V. Narratives, ideas, institutions / V.V. Volchik, E.V. Maslyukova // *Terra Economicus*. - 2018. - Т. 16. - № 2. - S. 150-168.

3. Volchik V.V., Maslyukova E.V. Reforms, sloppy knowledge and institutional traps in education // *Terra Economicus*. - 2019. - № 17 (2). - S. 146-162.

4. Gontmakher E.Sh. Russian modernization: institutional traps and civilizational guidelines / E.Sh. Gontmakher // *World Economy and International Relations*. - 2010. - № 10. - S. 3-11.

5. Zhuk A.A. "Thesis trap" on the way to building to building an innovative economy / A.A. Beetle // *Questions of the housekeeper*. - 2011. - № 9. - P. 211-133.

6. Zhuk A.A. Institutional traps in higher education / A.A. Beetle // *Actual problems of economics and law*. - 2018. - Т. 12. - № 4. - S. 789-799.

7. Zhuk A.A., Fursa E.V. Narrative analysis of institutional traps in the field of education and science of Russia / A.A. Beetle, E.V. Fursa // *Journal of institutional studies*. - 2019. - Т. 11. - № 1. - S. 176-193.

8. Kovalev A.V., Kovaleva I.V. The problem of institutional "traps" and the theory of institutions of the

Austrian school / A.V. Kovalev, I.V. Kovaleva // *Journal of international law and international relations*. - 2008. - № 2. - S. 80-90.

9. Kozlova N.Sh. Digital technologies in education / N.Sh. Kozlova // *Bulletin of Maykop State Technological University*. - 2019. - № 1/40. - S. 85-93.

10. Kramarenko N.S., Kvashnin A.Yu. Psychological and organizational aspects of the introduction of digital education, or how to introduce innovations cannot be turned into a "digital collective farm" / N.S. Kramarenko // *Bulletin of Moscow State Regional University (electronic journal)*. - 2017. - № 4. - S. 1-16.

11. Kulebyakina E.S. The risks of digitalization / E.S. Kulebyakina // *Russian House*. - 2018. - № 9. - P. 1-10.

12. Malkina M.Yu. Institutional traps of innovative development of the Russian economy / M.Yu. Malkin // *Journal of institutional studies (Journal of Institutional Studies)*. - 2011. - Т. 3. - № 1. - S. 50-60.

13. Morozov A.V. To the question of the correlation of the concepts of "giftedness" and "creativity" in modern psychology / A.V. Morozov // *Personality in space and time*. - 2019. - № 8. - P. 136-145.

14. Mukhametzyanova F.G., Miftakhov I.I. The phenomenon of student subjectivity in psychology / F.G. Mukhametzyanova, I.I. Miftakhov // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2013. - № 4 (99). - S. 126-130.

15. Mukhametzyanova F.G. University student as a subject of educational and professional activity / F.G. Mukhametzyanova, A.Sh. Yarullina, V.R. Wafina, G.K. Biserova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2012. - № 5-6 (95). - S. 20-27.

16. Polterovich V.M. Institutional traps and economic reforms / V.M. Polterovich // *Economics and mathematical methods*. - 1999. - Т. 35. - № 2. - S. 3-20.

17. Sannikova T.D. Institutional and resource constraints on solving the problems of transition to the digital economy / T.D. Sannikova // *Issues of innovative economy*. - 2019. - Volume 9. - № 3. - S. 633-646.

18. Khairutdinov R.R. The subject-activity paradigm

in master's education / R.R. Khairutdinov // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2019. - № 1 (132). - S. 7-9.

19. Tsvetkova G.S. To the question of types of institutional traps / G.S. Tsvetkova // *Innovative technologies of management and law*. - 2012. - № 1-2 (2). - S. 25-31.

20. Nichols T.M. *The death of expertise: the campaign against established knowledge and why it matters*. Oxford University Press. - 2017. - 440 pp.

21. Hutner O, Krucken G., Ninger Education Institutions as Organizations / *Education in German-Receipt Developments in International Perspective*. Springer, Cham 2018. - Pp. 133-176.

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования





УДК 378.124

## Кластерный анализ возраста профессорско-преподавательского состава ВУЗов в субъектах Российской Федерации

### Cluster analysis of the age of the teaching staff of higher education Institutions in the subjects of the Russian Federation

**Снежко В.Л.**, *Российский аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева, VL\_Snejko@mail.ru*

**Щедрина Е.В.**, *Российский аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева, shchedrina@rgau-msha.ru*

**Snezhko V.**, *Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, VL\_Snejko@mail.ru*

**Shchedrina E.**, *Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, shchedrina@rgau-msha.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.005

**Ключевые слова:** *возраст, высшее образование, обучение, кластерный анализ, образовательная парадигма.*

**Keywords:** *age, higher education, education, cluster analysis, educational paradigm.*

**Аннотация.** *Готовность педагога к ведению профессиональной деятельности в условиях реформ высшего образования определяется, в том числе, его возрастными особенностями. Авторами выполнен SWOT-анализ для условного деления профессорско-преподавательского состава на молодое и старшее поколение. Сравнение влияния факторов внутренней и внешней среды по каждой из групп выявило преимущества первой возрастной группы перед второй, несмотря на отсутствие у молодых педагогов необходимого опыта педагогической деятельности и уровня профессионального мастерства. Актуальность исследований, приведенных в статье, связана с необходимостью формирования приоритетных направлений кадровой политики в области высшего образования для «омоложения» профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений России. Исходными данными стали сведения статистической отчетности Министерства науки и высшего образования Российской Федерации по форме «Распределение профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего образования в разрезе субъектов Российской Федерации по возрасту» за 2018 и 2019 годы. Для решения задачи классификации использован один из методов интеллектуального анализа данных (Data Mining) – кластерный анализ. Субъекты Федерации были разнесены по трем группам «Преимущественно молодой возраст», «Преимущественно средний возраст» и «Преимущественно пожилой возраст» профессорско-преподавательского состава ВУЗов, расположенных на их территории. В основу кластеризации положен принцип максимального сходства внутри кластера (минимальной внутригрупповой дисперсии) и максимальных различий между кластерами (максимальной межгрупповой дисперсии). Предложенная обобщенная классификация позволит выделить регионы, в которых преобладают кадры каждой из возрастных категорий. Результаты исследования могут быть положены в основу разработки модели управления кадровым потенциалом вузов РФ с учетом возрастных особенностей, для мониторинга текущего состояния персонала и прогнозирования возможных рисков. В качестве инструмента для разработки модели авторами предложено использовать возможности технологии BigData и Machine Learning. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.*

**Abstract.** *Teacher's readiness to perform professional activity in the conditions of higher education reform is determined by the age characteristics, as well. The authors performed a SWOT-analysis for the formal division of the teaching personell on "young" and "old" generation. Comparison of influence of the inner and outer environmental factors in both groups defined priority of the first group upon the second group, along with the fact that young teachers lack necessary experience in pedagogical activity and professional mastery. The relevance of the article is due to the need to form priority areas of personnel policy in the field of higher education in order to "rejuvenate" the teaching*

staff of higher educational institutions of the country and create a generalized classification of the subjects of the Federation by age. In this paper, the authors made a cluster analysis of the age of the teaching staff of Universities in the subjects of the Russian Federation, and proposed a method for their classification. To solve the classification problem, the authors suggest using cluster analysis as one of the methods of data mining. When performing a cluster analysis, subjects were grouped according to the principle of maximum similarity within the cluster (minimum intra-group variance) and maximum differences between clusters (maximum inter-group variance). The calculations were performed in the STATISTICA package. The cluster analysis made it possible to divide the subjects of the Russian Federation into three classes, the elements of which correspond to a certain ratio of the share of the teaching staff of each of the age groups. The results of the study can be used as a basis for developing a model for managing the personnel potential of Russian universities, taking into account age characteristics, in order to monitor the current state of staff and predict possible risks. As a tool for developing the model, the authors suggest using the capabilities of BigData and Machine Learning technologies. The article is intended for employees of the education system, heads of educational organizations, and researchers.

*Введение.* Обязательным условием модернизации отечественного образования должна быть эффективная кадровая политика, направленная на «омоложение» профессорско-преподавательского состава вузов, поскольку возрастные характеристики оказывают значимую роль в реализации квалификационных характеристик персонала в современных условиях.

Эффективность дидактического процесса зависит от множества взаимосвязанных и взаимодействующих факторов (правильности формулировки целей обучения, постановки задач учебной дисциплины, реализации дидактических принципов обучения, применяемых методов и средств обучения и др.). При смене образовательной парадигмы с традиционной на личностно-ориентированную особую роль играет фактор субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучающихся, для реализации которого важное значение имеют мотивация, направленность на выстраивание партнерских отношений и совместное решение проблем, активная позиция обучающихся, уровень

развития и воспитания каждого участника, профессионализм, жизненный опыт и мастерство педагога, учет возрастных особенностей, готовность к использованию средств информационно-коммуникационных технологий в обучении. В совокупности обозначенные факторы позволяют обеспечить заданное качество подготовки будущих выпускников в условиях индивидуализации обучения.

Готовность педагога к ведению профессиональной деятельности в новых условиях определяется главным образом его возрастными особенностями. Если условно, без определения возрастных границ, допустить деление профессорско-преподавательского состава на две группы («молодое поколение» и «старшее поколение») и проанализировать имеющийся опыт ведения педагогической деятельности, то можно выявить преимущества и недостатки, а также факторы внешней среды, определяющие возможности и угрозы в каждой из них. Результаты сведены в таблицы SWOT-анализа для каждой группы, см. таблицу 1 и 2.

Таблица 1. - SWOT-анализ для группы «молодое поколение»

	Внутренняя среда	Внешняя среда
	<i>Сильные стороны</i>	<i>Возможности</i>
+	<p>Демократический стиль в организации обучения, при котором выстраивается равноправное взаимодействие между участниками обучения</p> <p>Создание комфортного психологического климата при общении в группах из-за незначительной разницы в возрасте</p> <p>Использование в учебном процессе средств информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных ресурсов и возможностей единой образовательной среды учебного заведения</p> <p>Амбициозность, перспективность и быстрая обучаемость молодых педагогов</p> <p>Инициативность в необходимости переподготовки и повышении квалификации</p>	<p>Быстрое развитие средств информационно-коммуникационных технологий</p> <p>Цифровизация образовательной среды учебного заведения, в том числе с помощью гаджетов обучающихся</p> <p>Готовность использовать современные технологии в организации обучения в группах</p> <p>Возрастание заинтересованности обучающихся к учебно-познавательной деятельности в условиях комфортного психологического климата в учебных группах</p> <p>Реализация наставничества в коллективе для передачи опыта, знаний и умений молодым преподавателям от старшего поколения</p>

Продолжение таблицы 1

	Внутренняя среда	Внешняя среда
	<i>Слабые стороны</i>	<i>Угрозы</i>
-	Неопытность, и как следствие неуверенность в себе Отсутствие необходимого уровня педагогического мастерства	Применение демократического стиля в организации обучения может привести к снижению дисциплины и успеваемости, и возникновению фамильярности в учебных группах

Таблица 2. - SWOT-анализ для группы «старшее поколение»

	Внутренняя среда	Внешняя среда
	<i>Сильные стороны</i>	<i>Возможности</i>
+	Опыт Педагогическое мастерство Наработанный авторитет	Реализация наставничества в коллективе для передачи опыта, знаний и умений старшему поколению от молодых преподавателей в сфере информационно-коммуникационных технологий
	<i>Слабые стороны</i>	<i>Угрозы</i>
-	Авторитарный стиль в организации обучения, при котором исключается возможность равноправного взаимодействия всех участников процесса обучения, двунаправленность обучения, обмен опытом Отсутствие желания вносить изменения в привычный стиль организации обучения Сложность в адаптации к новым условиям Трудности с выполнением возрастающей нагрузки Боязнь преподавателя потерять наработанный авторитет при переходе на демократический стиль Развитие синдрома профессионального выгорания, проявляющегося в эмоциональном истощении, деперсонализации и редукции профессиональных достижений Нежелание осваивать современные средства и технологии организации обучения в условиях цифровизации образования	Быстрое развитие средств информационно-коммуникационных технологий Доступность образовательных ресурсов Глобальная цифровизация, при которой старшее поколение испытывает стресс, в виду отставания от современных тенденций Возникновение конфликтных ситуаций с обучаемыми из-за увеличивающейся возрастной дистанции с каждым учебным годом «Тяжелый» психологический климат в учебных группах, и как следствие снижение интереса обучающихся к учебно-познавательной деятельности

Данные, приведенные в таблицах, определяют преимущество первой возрастной группы перед второй, несмотря на отсутствие у молодых педагогов необходимого опыта педагогической деятельности и уровня профессионального мастерства. В условиях цифровизации образования молодое поколение преподавателей является более конкурентоспособным по сравнению с преподавателями более старшего возраста, поскольку им проще адаптироваться к новым условиям реализации дидактического процесса, изменить свои личностные установки, освоить новые технологии, справиться с возрастающей нагрузкой, найти общий язык с обучающимися, сформировать и поддерживать комфортный психологический климат в учебных группах, и как следствие, обеспечить требуемое качество подготовки будущих выпускников [9].

С целью определения границ возрастных групп кадрового состава вузов страны и их соотношения в каждом субъекте РФ необходимо произвести анализ численности профессорско-преподавательского состава, результаты которого

могут быть взяты за основу для создания обобщенной классификации субъектов Федерации по возрастным признакам.

*Материалом исследований* стал массив официальных статистических данных Министерства образования и науки РФ «Профессорско-преподавательский состав образовательных организаций высшего образования в разрезе субъектов Российской Федерации (в % к общему числу профессорско-преподавательского состава)» по данным 2018 года. Исходными данными для расчетов стали обобщенные сведения по Форме N ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», приведенные на сайте Министерства науки и образования РФ [8].

Всего в 2018 году в ВУЗах России работало 607903 человек, из которых 39% приходилось на долю профессорско-преподавательского состава.

В структуре профессорско-преподавательского состава, осуществляющего образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования (бакалавриата, специалитета, магистратуры) насчитывалось 236057 человек. Из них 50% составляли доценты, см. рисунок 1.

Анализ острепенности ППС показал, что 15,7% преподавателей имеют степень доктора наук, 57,8% являются кандидатами наук, и только 0,3% имеют степень PhD. В структуре возрастного состава ППС преобладали сотрудники, возраст которых составлял 65 и более лет, см. рисунок 2.

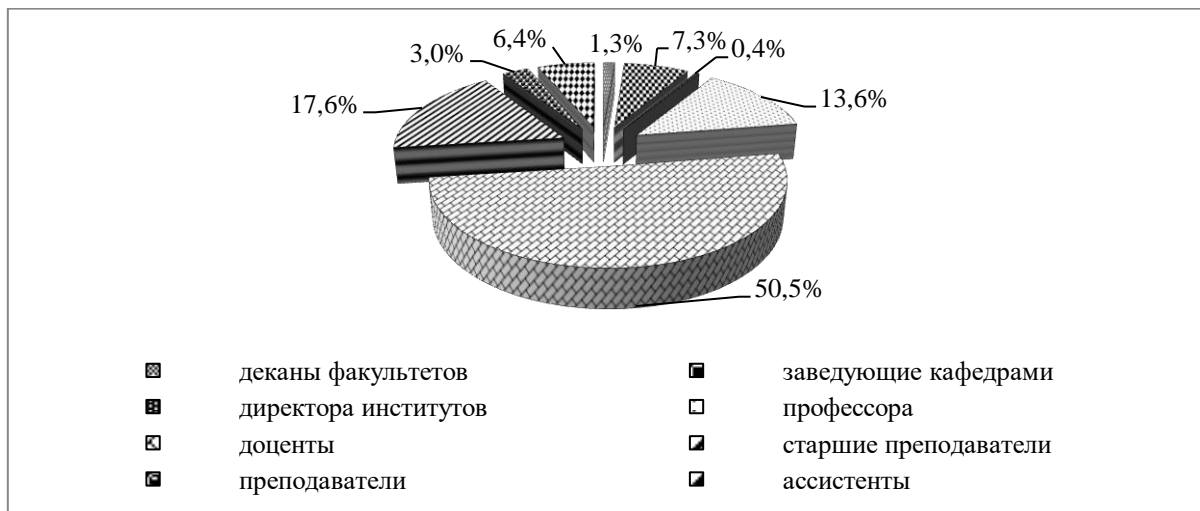


Рисунок 1. – Структура ППС по должностям на 2018 год по РФ в целом

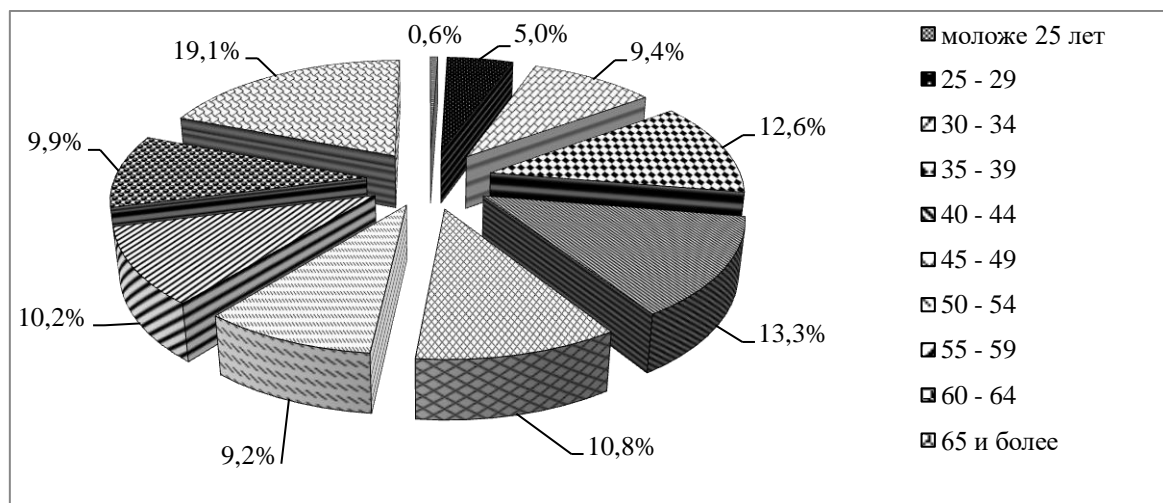


Рисунок 2. – Структура ППС по возрасту на 2018 год по РФ в целом

Выполнен анализ распределения профессорско-преподавательского состава без внешних совместителей и работающих по договорам гражданско-правового характера по возрасту и полу. По гендерному составу из 236057 человек 42% были мужчинами, 48%

женщинами. Однако структура возрастного состава отличалась у мужчин и женщин. Среди мужчин преобладали преподаватели старше 65 лет, см. рисунок 3, среди женщин преобладали преподаватели в возрасте 40 - 44 года, см. рисунок 4.

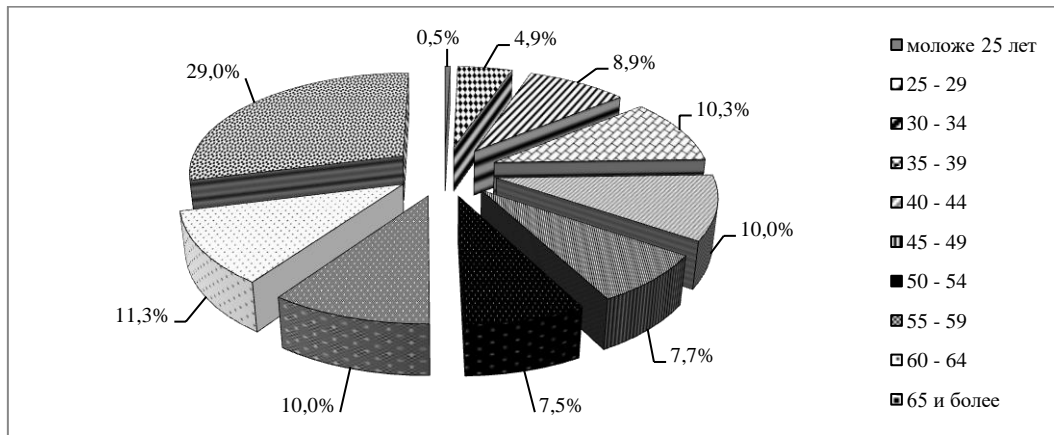


Рисунок 3. – Распределение возраста преподавателей-мужчин

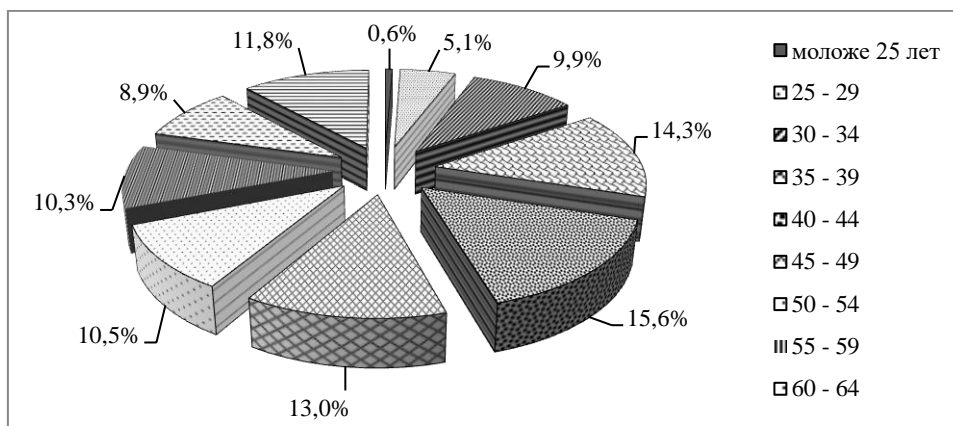


Рисунок 4. – Распределение возраста преподавателей-женщин

**Актуальность исследований.** Для решения задач федерального и регионального управления высшим образованием в России, формирования приоритетных направлений кадровой политики в области высшего образования актуальным вопросом является анализ динамики «омоложения» профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений страны и создание обобщенной классификации субъектов Федерации по возрастным признакам.

С этой целью авторами была предложена методика классификации всех 85 субъектов, входящих в состав 8-ми федеральных округов Российской Федерации, основанная на обобщенной оценке возраста профессорско-преподавательского состава ВУЗов, расположенных в пределах территории каждого субъекта.

Результаты описательной статистики процентного соотношения возраста ППС для каждой из 10-ти групп приведены в таблице 3.

Таблица 3. – Точечные характеристики долей численности ППС по возрастным группам в субъектах РФ

Характеристика	Возрастная группа, лет									
	менее 25	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65 и более
Среднее	0,44	4,58	8,86	13,39	14,41	11,70	9,76	10,26	9,67	15,75
Медиана	0,4	4,7	9,2	13,4	14,4	11,5	9,5	10,3	9,7	15,5
Мода	0	4,9	8,5	13,3	14,3	9,5	8,7	10,5	9,2	11,9
Стандартное отклонение	0,41	2,18	2,36	2,74	2,57	2,91	2,47	2,27	2,55	5,71
Экссесс	3,95	4,29	1,46	5,84	10,69	6,50	6,68	8,84	4,41	5,46
Асимметрия	1,58	1,23	-0,65	-1,18	-1,89	-0,64	-0,49	-1,82	-0,87	0,98

Продолжение таблицы 3

Характеристика	Возрастная группа, лет									
	менее 25	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65 и более
Размах выборки	2,2	14,3	14,3	19,6	20,1	21,7	18,7	15,2	17,4	42,9
Минимум	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Максимум	2,2	14,3	14,3	19,6	20,1	21,7	18,7	15,2	17,4	42,9

Представители не менее одной из возрастных групп отсутствовали в каждом из регионов – минимальное значение в таблице 3 равно нулю в каждом из столбцов. Асимметрия и эксцесс по каждой возрастной группе значительны, они намного превосходят предельные значения для выборок, имеющих нормальное распределение. Мода, медиана и средние значения по возрастным группам в большинстве случаев также нельзя

считать примерно равными друг другу. Проверка закона распределения каждой из 10-ти возрастных групп была выполнена по трем статистическим критериям: Колмогорова-Смирнова, Андерсона-Дарлинга и критерию хи-квадрат. Результаты проверки приведены в таблице 2, пример проверки приведен на рисунке 5.

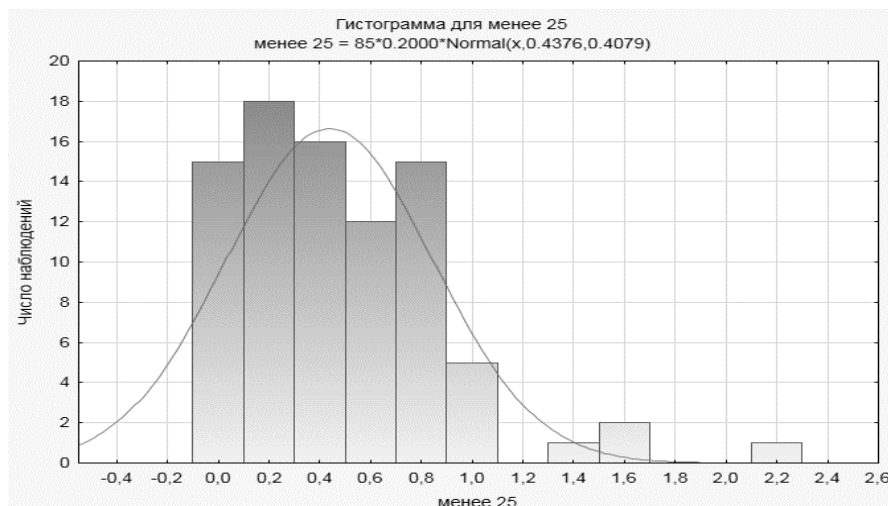


Рисунок 5. – Пример проверки нормальности распределения долевой численности ППС младше 25 лет

Гипотеза о нормальности распределения была принята только для трех возрастных групп: 30 - 34 года, 40 - 44 года и 65 лет и более. Это означает, что остальные возрастные группы (а их большинство) не могут быть охарактеризованы

устойчивым средним, то есть субъекты Российской Федерации значительно отличаются друг от друга по распределению численности внутри возрастных групп этих типов.

Таблица 4. – Статистики соответствия нормальному распределению выборок по возрастным группам

Возрастная группа	Гипотеза о нормальности распределения	p-значения для критериев		
		Колмогорова-Смирнова	Андерсона-Дарлинга	Хи-квадрат
младше 25 лет	отвергается	0,303	0,257	0,000
25-29	отвергается	0,417	0,347	0,025
30-34	принимается	0,694	0,808	0,452
35-39	отвергается	0,371	0,484	0,019
40-44	принимается	0,252	0,246	0,678
45-49	отвергается	0,052	0,019	0,002
50-54	отвергается	0,024	0,027	0,000
55-59	отвергается	0,024	0,027	0,000
60-64	отвергается	0,209	0,179	0,179
65 и более	принимается	0,520	0,430	0,454

*Методы исследований.* Для решения задачи классификации предложено использование одного из методов интеллектуального анализа данных (Data Mining), нашедшего применение при обработке массивов информации в геологии [5], гидрогеологии, социологических, биологических и экономических науках [10], а именно кластерного анализа.

При выполнении кластерного анализа субъекты группировались по принципу максимального сходства внутри кластера (минимальной внутригрупповой дисперсии) и максимальных различий между кластерами (максимальной межгрупповой дисперсии) [3]. Число кластеров было задано заранее и равно трем. В первом из кластеров общая характеристика возрастного состава «Преимущественно молодой», во втором кластере «Преимущественно среднего возраста», в третьем «Преимущественно пожилой». Для кластеризации использован метод *k*-средних,

относящийся к итеративным методам классификации.

Каждый субъект описывался с помощью набора переменных количественного типа  $X_1, X_2, \dots, X_{10}$ . Каждая из переменных соответствовала своей возрастной группе. Общий объем массива исходных данных составил 850 элементов с пределом изменения значений каждого элемента от 0 (отсутствие контингента возрастной группы) до 0,429 (максимальное из значений массива). Это позволило не использовать процедуру стандартизации переменных в дальнейших расчетах.

*Результаты исследований и обсуждение.* Вычисления были выполнены в пакете STATISTICA, использована первоначальная сортировка расстояний между объектами, и выбраны наблюдения на постоянных интервалах. Каждый из трех кластеров охарактеризован набором усредненных показателей [2]. Описательные статистики кластеров приведены в таблице 5.

Таблица 5. – Описательные статистики кластеров

	Среднее	Стандартное отклонение	Дисперсия
Кластер № 1, 30 объектов			
менее 25	0,53	0,40	0,16
25-29	5,12	1,70	2,90
30-34	10,27	2,27	5,14
35-39	15,04	3,30	10,87
40-44	14,92	3,31	10,99
45-49	11,24	2,45	6,01
50-54	9,22	2,12	4,50
55-59	9,67	2,23	4,98
60-64	8,35	2,28	5,22
65 и более	0,53	0,40	0,16
Кластер № 2, 22 объекта			
менее 25	0,27	0,49	0,24
25-29	3,50	2,38	5,67
30-34	6,78	1,46	2,12
35-39	12,91	2,17	4,72
40-44	15,45	2,17	4,73
45-49	14,46	2,64	6,96
50-54	11,53	2,57	6,61
55-59	11,84	1,88	3,52
60-64	10,54	2,66	7,08
65 и более	12,72	3,55	12,63
Кластер № 3, 33 объекта			
менее 25	0,46	0,33	0,11
25-29	4,79	2,24	5,01
30-34	8,95	1,92	3,68
35-39	12,21	1,62	2,62
40-44	13,27	1,42	2,02
45-49	10,27	2,16	4,66
50-54	9,08	2,17	4,72
55-59	9,75	2,09	4,37
60-64	10,31	2,25	5,08
65 и более	20,90	4,62	21,30

Евклидово расстояние между кластерами представляло собой геометрическое расстояние в многомерном пространстве и характеризовало степень близости между объектами в кластерном анализе [10]. Расстояние между кластерами 1 – 2 было равно 2,12, кластерами 1 – 3 равно 3,02 и между кластерами 2 – 3 составило 3,26. Качество группировки проверено с помощью гипотезы о равенстве дисперсии между кластерами и внутри кластеров с использованием *F*-критерия (критерия Фишера). Уровень значимости для каждого кластера был много меньше 0,05. Предложенная классификация признана корректной.

Кластерный анализ позволил разделить субъекты Российской Федерации на три класса, элементам которых поставлено в соответствие определенное соотношение доли профессорско-преподавательского состава каждой из возрастных групп [7]. Средние значения в кластерах приведены на рисунке 6. Детализация разнесения субъектов по кластерам приведена в таблице 4.

Классификация субъектов выполнена в многомерном пространстве, включающем условно 10 измерений. Для удобства восприятия пример графического представления кластеров в проекциях на оси двух переменных X3 и X10 изображен на рисунке 7.

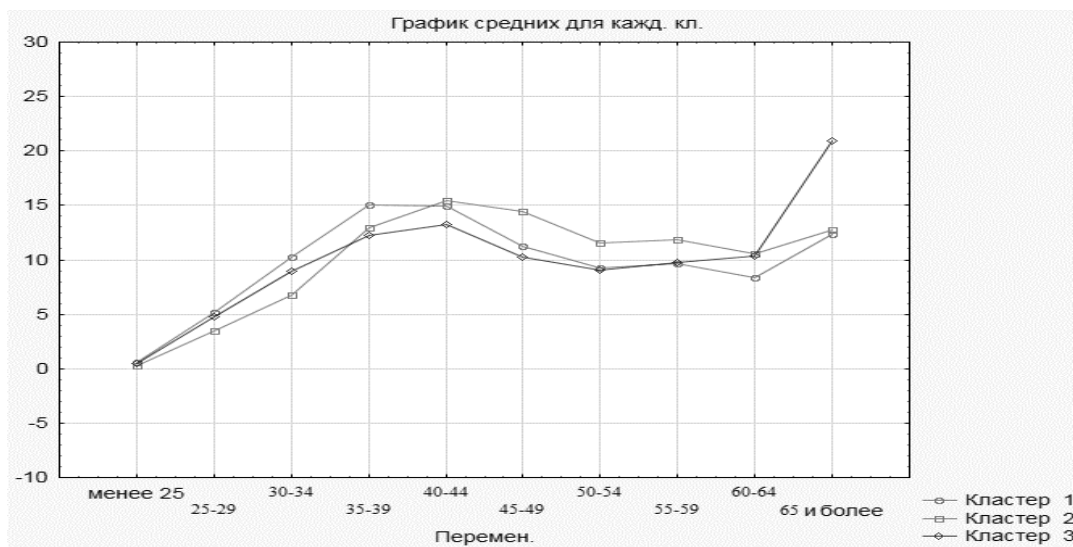


Рисунок 6. – Средние значения доли каждой возрастной группы в кластерах

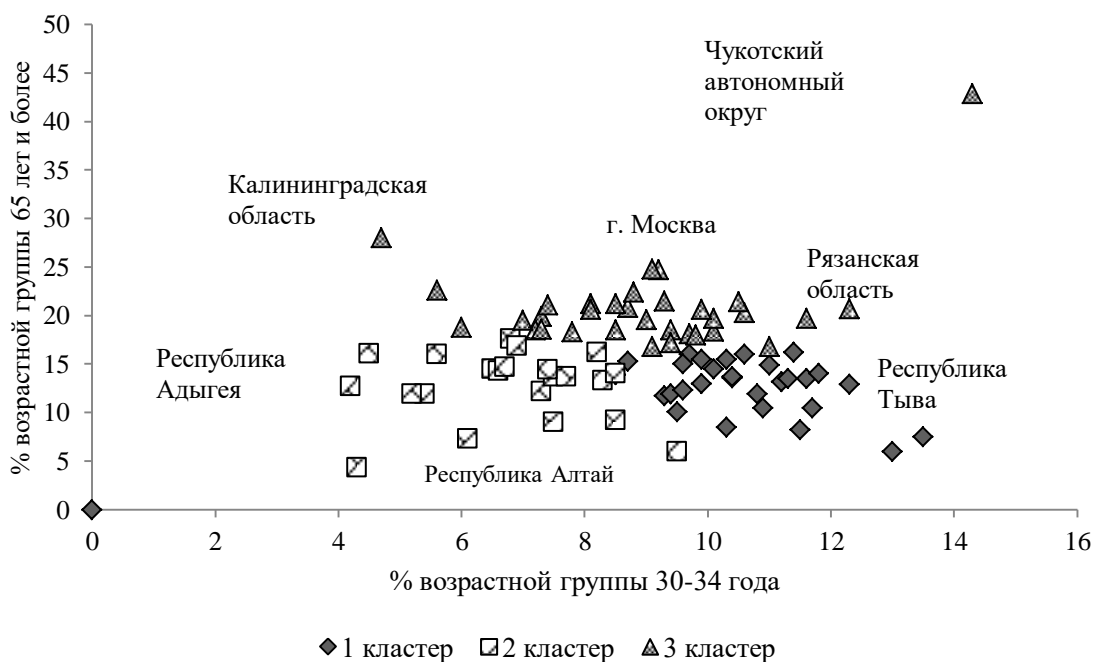


Рисунок 7. – Кластеризация субъектов РФ по процентному соотношению двух из 10-ти возрастных групп



В декартовой системе координат возможно построение кластеров по каждому из сочетаний 10-ти переменных (возрастных групп). Каждая из точек на рисунке 7 соответствует определенному субъекту Федерации. В первом кластере «Преимущественно молодой» выделено 30 субъектов РФ, во втором кластере «Преимущественно среднего возраста» 22 субъекта, в третьем кластере «Преимущественно пожилой» 33 субъекта.

Распределение субъектов по федеральным округам следующее: «молодые» сосредоточены в Южном, Приволжском, Крымском и Уральском федеральных округах, «средние» в Северо-Кавказском и Дальневосточном федеральных округах, «пожилые» в Центральном, Северо-Западном и Сибирском федеральных округах.

Таблица 6. – Классификация субъектов РФ по распределению возраста профессорско-преподавательского состава вузов

Кластер 1 «Преимущественно молодой»	Кластер 2 «Преимущественно среднего возраста»	Кластер 3 «Преимущественно пожилой»
Белгородская область	Калужская область	Владимирская область
Брянская область	Костромская область	Воронежская область
Курская область	Архангельская область	Ивановская область
Липецкая область	Вологодская область	Московская область
Орловская область	Ленинградская область	Рязанская область
Тамбовская область	Республика Адыгея	Смоленская область
Ненецкий автономный округ	Республика Дагестан	Тверская область
Краснодарский край	Республика Ингушетия	Тульская область
Астраханская область	Кабардино-Балкарская Республика	Ярославская область
Волгоградская область	Карачаево-Черкесская Республика	г. Москва
Республика Крым	Удмуртская Республика	Республика Карелия
г. Севастополь	Чувашская Республика	Республика Коми
Чеченская Республика	Курганская область	Калининградская область
Ставропольский край	Ямало-Ненецкий автономный округ	Мурманская область
Республика Башкортостан	Республика Алтай	Новгородская область
Республика Марий Эл	Республика Хакасия	Псковская область
Республика Мордовия	Алтайский край	г. Санкт-Петербург
Республика Татарстан	Республика Бурятия	Республика Калмыкия
Кировская область	Камчатский край	Ростовская область
Оренбургская область	Амурская область	Республика Северная
Пензенская область	Магаданская область	Осетия - Алания
Саратовская область	Еврейская автономная область	Пермский край
Тюменская область		Нижегородская область
Челябинская область		Самарская область
Ханты-Мансийский автономный округ		Ульяновская область
Республика Тыва		Свердловская область
Омская область		Красноярский край
Республика Саха (Якутия)		Иркутская область
Забайкальский край		Кемеровская область
Сахалинская область		Новосибирская область
		Томская область
		Приморский край
		Хабаровский край
		Чукотский автономный округ

Наиболее «молодыми» субъектами вне зависимости от принадлежности к федеральным округам являются Республика Татарстан, Ставропольский край, Белгородская область, Чеченская республика, Ханты-Мансийский автономный округ, Республика Тыва, г. Севастополь, Республика Крым. В выявленных субъектах процентное соотношение молодых преподавателей в возрасте от 30 до 34 лет к

общему числу профессорско-преподавательского состава не является достаточно высоким, поэтому существует объективная необходимость в разработке и внедрении комплекса мероприятий в каждом субъекте РФ, направленного на привлечение и удержание молодых преподавателей. Предложения по совершенствованию кадровой политики вуза могут быть следующими:

- обеспечение конкурентоспособной заработной платы молодого преподавателя без ученой степени (размер оклада должен быть сопоставим с окладом выпускника вуза, устроившегося на работу в коммерческую организацию);
- заключение трудовых контрактов на более длительные сроки, чем один год;
- совершенствование системы премирования сотрудников по показателям работы;
- предоставление возможности повышения квалификации по профилю читаемых дисциплин и в сфере научных исследований не реже одного раза в три года за счет средств вуза;
- достойное оснащение рабочих мест (своевременный ремонт помещений, замена мебели, установка современного оборудования для ведения педагогической и научно-исследовательской деятельности (вычислительная техника, оргтехника, smart-доски, проекторы, необходимое программное обеспечение и др.), подключение рабочих станций к сети Internet и локальной сети вуза);
- развитие наставничества в трудовом коллективе, с целью передачи опыта от старшего поколения и повышения уровня педагогического мастерства;
- предоставление привлекательного социального пакета (возможность приобретения жилья по сниженным ставкам ипотечного кредитования, обеспечение молодых семей ведомственным жильем, местами в детских садах и школах, обеспечение расширенным пакетом

ДМС, возможность заниматься спортом на льготных условиях, оплата проезда до места работы или предоставление служебного транспорта);

- становление и развитие корпоративной культуры (корпоративная этика, корпоративный стиль, дресс-код и др.) [4;11].

*Заключение.* Результаты проведенного исследования могут быть положены в основу разработки модели управления кадровым потенциалом вузов РФ с учетом возрастных особенностей, с целью мониторинга текущего состояния персонала и прогнозирования возможных рисков.

В качестве инструмента для разработки модели могут быть использованы возможности технологии BigData и Machine Learning, которые в настоящий момент времени являются весьма перспективными в области искусственного интеллекта [1;6].

Предлагаемая к разработке модель, представляющая собой набор аналитических данных, построенных на основе определенных алгоритмов и примеров, позволит спрогнозировать возможные исходы в тех или иных ситуациях и оптимизировать принятие управленческих решений руководства в направлении ротации сотрудников, повышении квалификации, определении эффективности работы сотрудников и их перспективности, прогнозировании увольнений, разработки стратегии удержания молодых ученых.

### Литература:

1. Big Data и Machine Learning в HR: еще 5 примеров успешного использования информационных технологий для управления человеческими ресурсами [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bigdataschool.ru/bigdata/big-data-machine-learning-hr-staff-management.html>
2. Бериков В.Б., Лбов Г.С. Современные тенденции в кластерном анализе: отчет по гранту № 08-07-00136а [Электронный ресурс] / В.Б. Бериков, Г.С. Лбов // Институт математики им. С.Л. Соболева, 2009. - Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/ft/005638/62315e1-st02.pdf>
3. Дуда Р., Харт П. Распознавание образов и анализ сцен / Р. Дуда, П. Харт. – М.: Мир, 1976. – 559 с.
4. Корпоративная культура: влияние на сотрудников и эффективность труда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hr-director.ru/article/65948-qqq-16-m3-kak-korporativnaya-kultura-vliyaet-na-sotrudnikov>
5. Курчиков А.Р., Плавник А.Г. Кластеризация гидрогеохимических данных в задачах оценки прогнозных ресурсов углеводородов нефтегазоносных комплексов Западной Сибири / А.Р. Курчиков, А.Г. Плавник // Геология и геофизика. - 2009. - Т. 50. - № 11. - С. 1218–1226.
6. Машинное обучение в сфере HR [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hr-portal.ru/blog/mashinnoe-obuchenie-v-sfere-hr>
7. Методы кластерного анализа данных и сегментации изображений: учеб. пособие / В.Б. Бериков. – Новосибирск: НГУ, 2015. - 97 с.
8. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. [Электронный ресурс] / Официальный сайт. – Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/>
9. Сауц А.В. Половые и возрастные аспекты личности преподавателя, влияющие на учебный процесс [Электронный ресурс] / А.В. Сауц // Гуманитарные научные исследования. - 2013. - № 4. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/04/2639>
10. Сафиуллин А.Р., Гатауллина Л.Р. Кластерный анализ при разработке промышленного профиля территории / А.Р. Сафиуллин, Л.Р. Гатауллина //

Экономика и предпринимательство. - 2013. - № 8(37). - С. 126–130.

11. Скрипниченко Л.С. Влияние корпоративной культуры на управление человеческими ресурсами: сборник научных трудов / Л.С. Скрипниченко //

Теоретические и прикладные исследования в области естественных и гуманитарных наук / Всероссийская научно-практическая конференция. - Прокопьевск, 2014. - С. 185-188.

### References:

1. Big Data and Machine Learning in HR: 5 more examples of the successful use of information technology for human resource management [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.bigdataschool.ru/bigdata/big-data-machine-learning-hr-staff-management.html>

2. Berikov V.B, Lbov G.S. Current trends in cluster analysis: report on grant No. 08-07-00136a [Electronic resource] / V.B. Berikov, G.S. Lbov // Institute of Mathematics S.L. Soboleva, 2009. - Access mode: <http://www.ict.edu.ru/ft/005638/62315e1-st02.pdf>

3. Duda R., Hart P. Pattern recognition and scene analysis / R. Duda, P. Hart. - M.: Mir, 1976. - 559 p.

4. Corporate culture: the impact on employees and labor efficiency [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.hr-director.ru/article/65948-qqq-16-m3-kak-korporativnaya-kultura-vliyaet-na-sotrudnikov>

5. Kurchikov A.R., Fin A.G. Clustering of hydrogeochemical data in the tasks of estimating the estimated hydrocarbon resources of oil and gas complexes in Western Siberia / A.R. Kurchikov, A.G. Fin // Geology and Geophysics. - 2009. - T. 50. - № 11. - S. 1218–1226.

6. Machine learning in the field of HR [Electronic resource]. - Access mode: [https://hr-](https://hr-portal.ru/blog/mashinnoe-obuchenie-v-sfere-hr)

[portal.ru/blog/mashinnoe-obuchenie-v-sfere-hr](https://hr-portal.ru/blog/mashinnoe-obuchenie-v-sfere-hr)

7. Methods of cluster data analysis and image segmentation: textbook. allowance / V.B. Berikov. - Novosibirsk: NSU, 2015. - 97 p.

8. The Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation [Electronic resource] / Official site. - Access mode: <https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/>

9. Sauts A.V. Sex and age aspects of the teacher's personality, affecting the educational process [Electronic resource] / A.V. Sauts // Humanitarian research. - 2013. - № 4. - Access mode: <http://human.snauka.ru/2013/04/2639>

10. Safiullin A.R., Gataullina L.R. Cluster analysis in the development of the industrial profile of the territory / A.R. Safiullin, L.R. Gataullina // Economics and Entrepreneurship. - 2013. - № 8 (37). - S. 126–130.

11. Skripnichenko L.S. The influence of corporate culture on human resource management: a collection of scientific papers / L.S. Skripnichenko // Theoretical and applied research in the field of natural sciences and humanities / All-Russian Scientific and Practical Conference. - Prokopyevsk, 2014. - S. 185-188.

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 378

## Сущность профессионально-корпоративной идентичности образовательной организации высшего образования

### The essence of professional and corporate identity of an educational institution of higher education

Гильмеева Р.Х., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,  
rimma.prof@mail.ru

Gilmeeva R., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, rimma.prof@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.006

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

**Ключевые слова:** корпоративная идентичность, профессиональная идентичность, профессионально-корпоративная идентичность, корпоративное мышление, социально-профессиональное взаимодействие.

**Keywords:** corporate identity, professional identity, professional corporate identity, corporate thinking, social and professional interaction.

**Аннотация.** Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью раскрытия и использования потенциала человеческого капитала в образовании, что выдвигает требование исследовательского поиска современных эффективных механизмов его развития. Цель статьи - изучить, обосновать и систематизировать исторический контекст, разнообразие и многоаспектность дефиниции «идентичность» с позиций принципа человекообразности. Автором сформулировано и раскрыто понятие «профессионально-корпоративная идентичность», которое проецируется в корпоративном мышлении, указывает на принадлежность к тому или иному университету, позволяет расширять и усиливать социально-профессиональные связи. Представлены основные критерии, позволяющие рассматривать этот социально-педагогический феномен системно, целостно, содействовать его утверждению в образовательной организации высшего образования и эффективному использованию в процессе наращивания ее когнитивного капитала: критерий системности, критерий научности, культурно-исторический критерий, критерий социальной ответственности. Выделены направления эффективного развития образовательной организации высшего образования и профессионально-личностного роста педагога на основе профессионально-корпоративной идентичности. Статья предназначена для научных работников, педагогов, психологов, аспирантов и студентов.

**Abstract.** The relevance of this article is due to the need to disclose and use the potential of human capital in education, which puts forward the requirement of a research search for modern effective mechanisms for its development. The purpose of the article is to study, substantiate and systematize the historical context, diversity and multidimensionality of the definition of "identity" from the standpoint of the principle of humanity. The author formulated and disclosed the concept of "professional-corporate identity", which is projected in corporate thinking, indicates belonging to a particular university, and allows you to expand and strengthen social and professional ties. The main criteria are presented that make it possible to consider this socio-pedagogical phenomenon systematically, holistically, to promote its adoption in the educational organization of higher education and its effective use in the process of building up its cognitive capital: systemicity criterion, scientific criterion, cultural-historical criterion, social responsibility criterion. The directions of the effective development of the educational organization of higher education and the professional and personal growth of the teacher on the basis of professional-corporate identity are highlighted. The article is intended for researchers, educators, psychologists, graduate students and students.

**Введение.** В современных условиях возникает непрерывное противоречие, требующее разрешения между глобализацией, массовизацией высшего образования и индивидуализацией

процесса обучения и уникальностью каждого субъекта высшего образования. Особенности функционирования образовательных организаций высшего образования заключаются в их

образовательной миссии – формировании человеческого капитала, способствующего, как достижению конкурентных преимуществ, обеспечению качества образования, так и построению стратегии формирования и развития высокопрофессионального коллектива, обладающего корпоративным мышлением. В условиях цифровизации изменились профессиональные и социальные роли субъектов образовательного процесса; миссия и ценности образовательной организации. Стратегической целью в этом контексте представляется трансформация статуса педагога не только с позиции транслятора знаний, но и с организационно-личностной позиции – на основе признания общности корпоративных целей, реализации организационной культуры и этических норм поведения; осознания и принятия ценности своей профессии, образовательной организации, отождествления собственной репутации с репутацией организации и своего будущего с траекторией ее развития. Феномен, интегрирующий понятия «профессиональная идентичность» и «корпоративная идентичность» и обеспечивающий целостность социально-профессиональной группы и образовательной организации нами определен как «профессионально-корпоративная идентичность».

*Материалы и методы исследования.* Профессиональная идентичность неразделима с причастностью к конкретной социально-профессиональной группе, ее формирование неразрывно связано с включением человека в определенную схему социально-профессиональных ролей и отношений, с принятием им трудовых ценностей. На характер формирования профессиональной идентичности влияют: статус профессии в общественном мнении и соответствующая оплата труда, определяющие профессиональный выбор и карьерные траектории человека, определяющие значимость профессиональной идентичности в общей структуре идентификации личности. Не менее важной является оценка статуса профессии, что влияет на трудовую мотивацию (упор на профессиональную отдачу и развитие или на конъюнктуру), удовлетворенность профессией; профессиональные ценности, (лояльность, патернализм, ритуализм), профессионально-личностное развитие (стратегии) – профессиональное развитие, карьера. Сформировавшаяся профессиональная идентичность подразумевает не только осознание своей тождественности с профессиональной общностью, но и социальную значимость

членства в ней, разделяемую ментальность определенной профессиональной группы. На основе обобщения различных подходов к изучаемому феномену, идентичность представлена как изменчивая система и важнейший фактор формирования, развития и социализации человека. Исследуя исторический контекст идентичности, можно отметить их разнообразие и многоаспектность. В новейшем словаре философских терминов, термин «идентичность» (лат. *identificare* — отождествлять) определяется как соотнесённость чего-либо с самим собой [11]. В современном дискурсе понятие «идентичность» часто применяют при необходимости подчеркнуть своеобразие индивидуальности. Начиная с середины прошлого века, корпоративная идентичность многими исследователями была обозначена как возможность зрительного восприятия бренда и произведенного товара как результата деятельности, то есть как особый стиль. Позже, к середине 70-х годов прошлого столетия понятие «идентичность» трактуется как часть корпоративной философии и способа развития организации. Зарубежные источники, используя понятие «фирменный стиль» («identity», «ID»), имели в виду визуальную идентичность [1]. Расширяя рамки общепринятого обозначения, данный термин стал обозначать тождественность организации на основе общности ценностей, моральных норм и целеполагания. Отечественные психологи включают в корпоративную идентичность когнитивно-эмоциональный компонент, позволяющий осознать человека членом конкретной организации, определенный уровень соответствия и принятия ее миссии [5;9]. С точки зрения философов, появлению идентичности способствует проблема ценностно-смыслового самопознания, саморефлексии. Объединяющей точкой зрения в социальных науках является мнение о том, что идентичность проявляется как итог активного процесса, отражающий субъектность и непрерывность развития «образа-Я» [14]. Многие ученые продолжают развивать различные аспекты идентичности, рассматривая данный феномен в рамках исследований самосознания и самоотношения [13]; социальной ценности; формирование ценностных ориентаций [4;8]. Данный феномен изучается также в формате когнитивного подхода, основатели которого представляют социальную идентичность когнитивной системой, обеспечивающей регуляцию поведения [10]. Далее она была представлена как категория, отражающая приобретенный социальный опыт человека [2]. В

контексте понятия «профессиональная идентичность» отдельными учеными рассматриваются: профессиональное самоопределение и профессиональное развитие [3]; профессиональное самосознание [6]; профессионально-значимые качества, отношения, ценности, мотивы, профессиональные установки и позицию [7;12]. При этом доминирующими элементами рассматриваемых дефиниций являются профессиональная направленность, удовлетворенность профессией и профессиональной деятельностью.

Таким образом, профессионально-корпоративная идентичность складывается как интегративное образование на этапе профессионализации, когда основой идентификации становятся разделяемые ценности социально-профессиональной группы.

В работе использовались теоретические *методы*: анализ и синтез научной литературы по теме исследования, включая обобщение, сравнение и систематизацию полученных результатов.

*Результаты исследования.* Профессионально-корпоративная идентичность отражает персонализированное внутреннее состояние и самоощущение каждого актора образовательной организации высшего образования и предполагает научную, профессиональную и корпоративную ответственность. Профессионально-корпоративная идентичность проецируется в *корпоративном мышлении*; принадлежность к тому или иному университету позволяет расширять и усиливать личностно-профессиональные связи индивидуума. При вхождении в профессию увеличиваются научные контакты, расширяются социальные профессиональные связи, используемые для научных целей и неформального общения, что создает основу для развития социального капитала человека. Миссия и стратегические цели образовательной организации высшего образования становятся персонально значимыми для каждого члена педагогического коллектива, а корпоративные ценности сближаются с личностно-профессиональными, транслируясь во внешнюю среду через профессиональные коммуникации.

Авторское видение позволило определить два вида профессионально-корпоративной идентичности.

*Профессионально-корпоративная идентичность сотрудника образовательной организации высшего образования* представляет собой интегративную характеристику личностной принадлежности профессиональному педагогическому сообществу и конкретной

образовательной организации, осознание и принятие ценности своей профессии, образовательной организации, отождествление собственной репутации с репутацией организации и своего будущего с траекторией ее развития.

*Профессионально-корпоративная идентичность образовательной организации высшего образования* представляет собой интегративную целостность принадлежности образовательной организации профессиональному педагогическому сообществу, следование ценностям и миссии высшего образования, служение обществу и науке с сохранением собственных образовательных традиций и уникальной траектории развития.

Профессионально-корпоративная идентичность отражает персонализированное внутреннее состояние и самоощущение каждого актора образовательной организации высшего образования и предполагает научную, профессиональную и корпоративную ответственность. Профессионально-корпоративная идентичность проецируется в *корпоративном мышлении*; принадлежность к тому или иному университету позволяет расширять и усиливать личностно-профессиональные связи индивидуума. При вхождении в профессию увеличиваются научные контакты, расширяются социальные профессиональные связи, используемые для научных целей и неформального общения, что создает основу для развития социального капитала. Миссия и стратегические цели образовательной организации высшего образования становятся персонально значимыми для каждого члена педагогического коллектива, а корпоративные ценности сближаются с личностно-профессиональными, транслируясь во внешнюю среду через профессиональные коммуникации.

Формирование профессионально-корпоративной идентичности предполагает изменение социально-профессиональных взаимодействий сотрудников образовательной организации высшего образования, акцентуации «индивидуальности» организации. Этот процесс требует применения определенных критериев, позволяющих рассматривать этот социально-педагогический феномен системно, целостно, содействовать его утверждению в образовательной организации и эффективному использованию в процессе наращивания ее когнитивного капитала.

Основные критерии профессионально-корпоративной идентичности:

- *критерий системности* определяет подход к профессионально-корпоративной идентичности как определенной целостной социально-педагогической системе, формирующейся под влиянием социальных, экономических, институциональных, психологических факторов;

- *критерий научности* предусматривает использование методов научного анализа, научных знаний, применение современных научных технологий и диагностического инструментария в процессе анализа и формирования механизмов развития профессионально-корпоративной идентичности как инструментария управления;

- *культурно-исторический критерий* основывается на изучении особенностей формирования профессионально корпоративной идентичности в конкретной социальной среде под влиянием культурно-исторических условий.

- *критерий социальной ответственности* определяет социальную ответственность всех акторов образования как способность отвечать за свои действия, результаты научных исследований и их реализацию в соответствии с принципом человекообразности.

Условием формирования профессионально корпоративной идентичности является наличие миссии, ценностей и смыслов образовательной организации высшего образования, развивающейся как уникальная социальная экосистема, как открытый социально-ориентированный вуз, определяющий векторы позиционирования высокого статуса организации.

Профессионально-корпоративная идентичность заключается в готовности и способности сотрудника образовательной организации высшего образования разделить ее ценности, принять установленные цели и нормы как свои собственные, тем самым отождествляя себя с ней. Результатом формирования профессионально корпоративной идентичности являются участие и лояльность членов профессорско-преподавательского коллектива. Участие демонстрирует их готовность быть частью организации, выражать свое мнение и активно включаться в управление; лояльность, в свою очередь, отражает корректное, позитивное отношение к коллегам, и в целом к образовательной организации.

Наличие профессионально-корпоративной идентичности означает осознание значимости своего профессионально-личностного развития каждым преподавателем, при этом личные достижения становятся значимыми для организации, повышая его статус и рейтинг, а корпоративные нормы и ценности личными ценностями транслируются во внешнюю среду с помощью различных информационных каналов.

Рассматриваемый нами феномен «профессионально-корпоративная идентичность», является динамичным образованием, участвуя в процессе профессионально-личностного развития сотрудника образовательной организации через внутренне согласование собственных ценностей, ценностей педагогического сообщества и ценностей организации.

Профессионально-корпоративная идентичность включает следующие компоненты:

– *когнитивный* проявляется через освоение и владение знаниями, позволяющими рассматривать социально-педагогический феномен «профессионально-корпоративная идентичность» системно, целостно, содействовать его утверждению в образовательной организации и эффективному использованию в процессе наращивания ее когнитивного капитала;

– *ценностный* проявляется на уровне самоосознания корпоративных ценностей как значимых в соответствии с личностными смыслами в контексте социально-коммуникативного взаимодействия всех акторов образования;

– *аффективный* проявляется через эмоциональное осознание и позиционирование собственного социального статуса педагога как члена профессионального сообщества и конкретной образовательной организации;

– *конативный* проявляется через поведенческие схемы, которые соответствуют требованиям, ценностям и миссии образовательной организации и обеспечивают профессионально-личностное развитие педагога.

Автор полагает, что в зависимости от сферы приложения существует и градация функций профессионально-корпоративной идентичности, см. таблицу 1.

Таблица 1. - Функции профессионально-корпоративной идентичности

Наименование функции	Сотрудник образовательной организации высшего образования	Образовательная организация высшего образования
адаптивная функция	обеспечивает комфортную социализацию в педагогическом коллективе через корреляцию ценностных характеристик и личностных смыслов	связывает миссию образовательной организации ценности высшего образования в целом; коррелирует задачи с потребностями регионального рынка труда

Продолжение таблицы 1

Наименование функции	Сотрудник образовательной организации высшего образования	Образовательная организация высшего образования
интегрирующая функция	связывает профессиональные и корпоративные интересы педагога и обучающегося на основе социально-коммуникативного взаимодействия	объединяет членов преподавательского и студенческого коллективов, формируя у них чувство общности и сопричастности к организации
регулятивно-этическая функция	способствует ориентации педагога и студента на социальную корпоративную ответственность; развитие личностно значимых качеств, обеспечивающих этику их взаимоотношений в коллективе и социокультурной среде	обеспечивает соблюдение этических норм социально-коммуникативного взаимодействия всех акторов образования; снижает возможность межличностных конфликтов в организации
Коммуникационная функция	поддерживает профессионально-корпоративную устойчивость и предусматривает ориентацию педагога и студента на социально коммуникативное взаимодействие с помощью различных информационных каналов	обеспечивает информационный обмен и содействует установлению межличностных и социальных контактов
мотивационная функция	обеспечивает непрерывное развитие гуманистической составляющей профессиональной деятельности педагога, его успешную самореализацию на основе саморегуляции и самоорганизации	обеспечивает благоприятный мотивационный климат в образовательной организации в целях стимулирования творческой деятельности и профессионально-личностного развития педагога и студента
Ассимиляционная функция	поддерживает стремление педагога принять ценности цели и нормы образовательной организации как свои собственные, установку и желание быть неразрывной частью организации; ориентирует студенческое сообщество на профессиональные ценности образовательной организации	ориентирует целевые аудитории на единые корпоративные цели: формирование доверия; создание единства образовательной организации; участие в привлечении дополнительных ресурсов и освоении и обмене корпоративными ценностями

Формирование профессионально-корпоративной идентичности предполагает изменение социально-профессиональных взаимодействий сотрудников образовательной организации высшего образования, акцентуации «индивидуальности» организации. Этот процесс требует применения определенных критериев, позволяющих рассматривать данный социально-педагогический феномен системно, целостно, содействовать его утверждению в образовательной организации высшего образования и эффективному использованию в процессе наращивания ее капитала.

*Заключение.* Нельзя не отметить, что профессионально-корпоративная идентичность это объективно существующая категория, отражающая междисциплинарный характер в различных контекстах науки: психологии, педагогики, социологии (социальная антропология), философии и в политической науке. Миссия и стратегические цели образовательной организации высшего образования становятся персонально значимыми для каждого члена педагогического коллектива, а корпоративные ценности сближаются с

личностно-профессиональными, транслируясь во внешнюю среду через профессиональные коммуникации.

К предпосылкам формирования и развития профессионально корпоративной идентичности можно отнести следующие векторы:

- принятие корпоративной философии;
- изменение стиля управления коллективом на основе ценностей образовательной организации;
- информационное обеспечение социально-коммуникативного взаимодействия в профессиональном педагогическом сообществе;
- развитие профессиональной и корпоративной культуры;
- повышение статуса репутации и имиджа образовательной организации;
- создание достаточных и необходимых условий для реализации профессиональных и социальных интересов сотрудников;
- вовлеченность сотрудников в общеинститутские профессионально и социально-ориентированные проекты;
- упор на профессиональное самоопределение, самоорганизацию и саморазвитие педагогических работников.



*Литература:*

1. Большов И.В. Визуальная идентичность как инструмент конкурентной борьбы в условиях новой экономики / И.В. Большов // Рекламные технологии. - 2008. - № 4. - С. 4-6.
2. Брейквелл Г.М. Методологические следствия интеграции парадигм (к проблеме изучения социальных представлений) / Г.М. Брейквелл // Социальные и гуманитарные науки: отечественная и зарубежная литература. Серия 11: Социология; пер. с англ. Е.В. Якимова. - 1996. - С. 208-218.
3. Ван Дик. Преданность и идентификация с организацией / Ван Дик. - Харьков, 2006. - С. 142.
4. Гильмеева Р.Х. Особенности системы профессионального роста педагога в условиях международного движения Worldskills / Р.Х. Гильмеева // Вестник КАЗГУКИ. - 2019. - № 4. - С. 152-156.
5. Дагаева Е.А. Ритуал как способ развития и поддержания корпоративной идентичности вузовского сообщества / Е.А. Дагаева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. - 2009. - № 2(14). - С. 99-103.
6. Джемс У. Психология / У. Джемс; под ред. Л.А. Петровской. - М.: Педагогика, 1991. - 367 с. - (Классика мировой психологии).
7. Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты / М.В. Заковоротная. - Ростов н/Д: Северо-Кавказский научный центр высшей школы, 1999.
8. Иконникова Н.К. Человек в мире вещей: проблема присвоения вещной среды / Н.К. Иконникова // Вопросы социальной теории: Научный альманах. - М., 2010. - Т. 4. - С. 319-335.
9. Кошарный А.В. Проблема организационной идентичности персонала [Электронный ресурс] / А.В. Кошарный. - Режим доступа: <http://kosharny.com/index.html/organizational-identity/>
10. Левина Е.Ю. Социокогнитивный подход в концепции образования взрослых / Е.Ю. Левина, С.Г. Никулин // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2019. - № 4(36). - С. 106-112.
11. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. - Мн.: Книжный Дом, 2003. - 1280 с. (Мир энциклопедии). - С. 400.
12. Поварёнков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности. Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества: сборник научных трудов / Ю.П. Поварёнков. - Ярославль: ЯГПУ, 2003. - С. 154-163.
13. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: учеб. пособие к курсу «Психология труда и инж. психология» / Н.С. Пряжников. - М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЕК, 1997. - С. 52.
14. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.13 / Шнейдер Лидия Бернгардовна. - М., 2001. - 327 с.

*References:*

1. Bolshov I.V. Visual identity as an instrument of competition in the new economy / I.V. Bolshov // Advertising Technologies. - 2008. - № 4. - S. 4-6.
2. Breakwell G.M. Methodological consequences of the integration of paradigms (to the problem of studying social representations) / G.M. Breakwell // Social and Human Sciences: Domestic and Foreign Literature. Series 11: Sociology; trans. from English E.V. Yakimova. - 1996. - S. 208-218.
3. Van Dyck. Devotion and identification with the organization / Van Dyck; trans. with him. - Kharkov, 2006. - S. 142.
4. Gilmeeva R.Kh. Features of the teacher's professional growth system in the context of the Worldskills international movement / R.Kh. Gilmeeva // Bulletin of KAZGUKI. - 2019. - № 4. - S. 152-156.
5. Dagaeva E.A. Ritual as a way to develop and maintain corporate identity of the university community / E.A. Dagaev // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. - 2009. - № 2 (14). - S. 99-103.
6. James W. Psychology / W. James; under the editorship of L.A. Petrovsky. - M.: Pedagogy, 1991. - 367 p. - (Classics of world psychology).
7. Zakovorotnaya M.V. Human identity. Socio-philosophical aspects / M.V. Short-circuited. - Rostov n / a: North Caucasian Scientific Center of Higher Education, 1999.
8. Ikonnikova N.K. Man in the world of things: the problem of appropriation of the material environment / N.K. Ikonnikova // Issues of social theory: Scientific almanac. - M., 2010. - T. 4. - S. 319-335.
9. Kosharny A.V. The problem of organizational identity of personnel [Electronic resource] / A.V. Horrible. - Access Mode: <http://kosharny.com/index.html/organizational-identity/>
10. Levina E.Yu. Sociocognitive approach to the concept of adult education / E.Yu. Levina, S.G. Nikulin // Vocational education in Russia and abroad. - 2019. - № 4 (36). - S. 106-112.
11. The Newest Philosophical Dictionary: 3rd ed., Rev. - Mn.: Book House, 2003. - 1280 p. (World Encyclopedia). - S. 400.
12. Povarenkov Yu.P. The psychological characteristic of professional identity. The crisis of identity and the problems of the formation of civil society: a collection of scientific papers / Yu.P. Povarenkov. - Yaroslavl: YAGPU, 2003. - S. 154-163.
13. Pryazhnikov N.S. The psychological meaning of labor: textbook. manual for the course "Psychology of Labor and Ing. psychology" / N.S. Pryazhnikov. - M.: Publishing house of the Institute of Pract. psychology; Voronezh: MODEK, 1997. - S. 52.
14. Schneider L.B. Professional identity: structure, genesis and conditions of formation: author. dis. ... Dr. crazy. Sciences: 19.00.13 / Schneider Lidiya Bernhardovna. - M., 2001. - 327 s.

УДК 378

## Изучение управленческого потенциала директора школы

### Studying the managerial potential of a school principal

**Минакова С.С.**, Московский государственный психолого-педагогический университет, [svetaminakova1@mail.ru](mailto:svetaminakova1@mail.ru)

**Николаева А.А.**, Московский государственный психолого-педагогический университет, [nikolaevaaa@mgppu.ru](mailto:nikolaevaaa@mgppu.ru)

**Minakova S.**, Moscow state University of psychology and education, [svetaminakova1@mail.ru](mailto:svetaminakova1@mail.ru)

**Nikolaeva A.**, Moscow state University of psychology and education, [nikolaevaaa@mgppu.ru](mailto:nikolaevaaa@mgppu.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.007

**Ключевые слова:** управленческий потенциал, общеобразовательная школа, руководитель образовательного учреждения, директор школы, компетентностный подход, компетентностная модель.

**Keywords:** managerial potential, general education school, head of educational institution, school director, school principal, competence model.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью выработки современных подходов к развитию управленческих кадров образовательных организаций. Цель статьи заключается в изучении управленческого потенциала директора средней общеобразовательной школы в рамках компетентностного подхода. В статье рассмотрены теоретико-методологические основы исследования управленческого потенциала руководителя образовательного учреждения. Проведено эмпирическое исследование управленческого потенциала руководителя образовательного учреждения с использованием современной методики и авторской анкеты «Оценка компетенций руководителя ОУ», основанной на модели компетенций директора школы, разработанной Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» и Global Solutions Limited. На основе полученных результатов исследования авторами разработаны практические рекомендации для руководителя образовательного учреждения по эффективно использованию его управленческого потенциала в своей деятельности. Статья предназначена для обобщения имеющихся на современном этапе знаний в сфере психологии управления образовательным учреждением.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to develop modern approaches to the development of managerial personnel in educational organizations. The purpose of the article is to study the managerial potential of the Director of a secondary school in the framework of a competence-based approach. The article deals with the theoretical and methodological foundations of the study of the managerial potential of the head of an educational institution. An empirical study of the managerial potential of the head of an educational institution was carried out using a modern methodology and the author's questionnaire "Assessment of the competence of the head of an educational institution", based on the school Director's competence model developed by the HSE and Global Solutions Limited. Based on the results of the study, the authors developed practical recommendations for the head of an educational institution on the effective use of its managerial potential in its activities. The article is intended to summarize the current knowledge in the field of psychology of educational institution management.

**Введение.** Психология профессиональной деятельности выделяет понятие «управленческий потенциал» как потенциал личности [13]. Специалисты упоминают о следующем определении данного аспекта: потенциал личности представляет собой прикладные человеческие возможности, которые учитываются в конкретной области деятельности

[5]. Поэтому в профессиональной сфере это понятие получило широкое распространение.

Понятие «управленческий потенциал» можно рассмотреть с самых различных подходов. Все зависит от определенной области научного познания, в которой оно может быть применимо. В.Л. Кубышко полагает, что «управленческий потенциал» представляет собой именно конкретные человеческие способности,

индивидуальные качества характера, мотивацию, связанную с карьерным ростом, а также наличие особых знаний, умений и навыков, благодаря которым будет успешно осуществляться управленческая деятельность [4]. А.Н. Лукшинов относит это понятие, в первую очередь, к сочетанию умений управленцев линейного и функционального типов, которые отражаются в объемах работ всего руководства [2]. А. Моримаса, менеджер из Японии, считает, что данное понятие должно содержать такие аспекты, как: стратегия управления, лидерство, политика и творчество [8]. Формирование управленческого потенциала должно быть сопряжено с творческим подходом ко всему процессу работы. Л. Никулин и А. Егоров изучали данное понятие с точки зрения показателей конкурентоспособности организации, эффективности ее деятельности. Их работы содержат результаты исследований, которые касаются величины потенциала управления, зависящего от имеющихся знаний, квалификации и профессионализма работников организации без учета творческой составляющей [10]. В. Бovyкин считает, что между потенциалом руководителя и успешностью управления организацией отсутствует прямая связь. Крайне важно направить управленческий потенциал на достижение главных целей, поставленных перед всем предприятием. Без учета данного показателя организация не сможет считаться конкурентоспособной. Можно забыть про увеличение прибыли, новые направления для развития и т.п. [3].

Таким образом, по результатам проведенного анализа понятий можно сделать вывод о том, что данный термин получил широкое распространение во многих профессиональных и научных сферах. Можно вывести общее определение, которое наиболее полно подходит для изучения в рамках данной работы. Управленческий потенциал – это личностный потенциал руководителя, позволяющий ему с помощью профессионально-квалификационных знаний и навыков, организационной способности и творческих возможностей вести управленческую деятельность в целях достижения эффективного функционирования и устойчивого развития организации.

В психологии управления существует тенденция внедрения компетентностного подхода в сферу исследования управленческого потенциала директоров школ. Важно детально проработать суть профессионализма руководителей, наличие компетенций именно в отрасли образования. В первую очередь, необходимым и наиболее важным условием

эффективности управления считается именно профессионализм [7].

В теории управления профессионализация представляет собой усвоение руководителем глубоких знаний в определенной профессиональной сфере, овладение практическими навыками управления; готовность заниматься управленческой деятельностью, которая принесет результаты; оперативную и грамотную адаптацию в конкретных обстоятельствах, прогнозирование возможных событий и планирование деятельности [11]. Это, в свою очередь, касается социально-психологических и интеллектуальных качеств руководителя, которые стали востребованы в современном мире. Таким образом, наиболее важным качеством современного управления становится именно компетентность как неотъемлемый критерий профессионализма.

Нельзя не отметить и наличие компетентностного подхода к развитию и формированию управленческих, психолого-педагогических кадров в сфере образования. Авторы отечественных и зарубежных трудов по психологии и педагогике не придерживаются единого мнения относительно трактовки понятий компетентностного подхода [12]. Компетентность считается конкретным профессиональным требованием, которое касается подготовки работника для качественного выполнения всех поставленных задач [1]. Говорить о наличии той или иной компетенции можно лишь в конкретных обстоятельствах.

Исследования, которые касались теории и практики профессионального развития руководителя общеобразовательного учреждения последних десятилетий, доказывают, что профессиональная деятельность директора школы самым непосредственным образом связана с личностными особенностями - потенциалом управления [14]. Их считают по-настоящему значимыми во время трудовой деятельности. Именно благодаря анализу всех научных психолого-педагогических аспектов удалось разработать перечень профессиональных компетенций директора школы. К ним можно отнести следующие компетенции: информационную, психологическую, экономическую, инновационную, коммуникативную, управленческую [6].

В зависимости от направления деятельности организации, у её руководителя возникает потребность в той или иной компетенции, но говоря о директоре как о единственном ответственном лице за все направления работы организации, следует подчеркнуть

интегративную сущность профессиональной компетенции и управленческого потенциала, включающих в себя вышеуказанные компетенции в контексте компетентного подхода [9].

*Материалы и методы исследования.* Обобщая теоретические основания исследования, можно сделать вывод о том, что в настоящий момент нет единого и чётко формализованного мнения о том, как должен выглядеть успешный руководитель образовательного учреждения. Эксперты образования из корпорации «Российский учебник» совместно с Центром развития лидерства в образовании НИУ ВШЭ и консалтинговой компанией Global Solutions Limited разработали гибкую модель компетентностей современного директора школы.

По данным исследования Высшей школы экономики, только 5% современных директоров школ имеют управленческое образование; в остальных случаях директорами становились, следуя карьерной лестнице: сотрудник начинал свою профессиональную деятельность с педагога, затем взял на себя административные функции, дорос до заместителя, а затем до директора. Таким образом, на своём карьерном пути директор проходит через три роли, функции которых затем совмещает в себе, выполняя обязанности руководителя ОУ: педагог; администратор; директор [15].

В ходе интервью с наиболее успешными директорами российских школ исследователи выявили шесть ценностей, которыми директора руководствуются в своей деятельности [16]: 1) образовательное лидерство (Л); 2) профессионализм (ПР); 3) развитие (РА); 4) решительность (РЕ); 5) партнёрство (ПА); 6) гуманизм (Г).

При этом если сопоставить эти 6 ценностей с каждой из ролей директора (педагог, администратор, директор), то можно получить матрицу из 18 компетентностей. На стыке каждой роли и каждой ценности оказывается одна из ключевых черт успешного руководителя образовательной организации. При оценке компетентностей руководителя по каждой из трех ролей можно составить отдельный социологический портрет.

На основе этой матрицы нами была разработана анкета «Оценка компетенций руководителя ОУ», в которой респондентам было предложено оценить по 10-ти балльной шкале уровень проявления той или иной компетенции у директора школы как у директора-руководителя для изучения его управленческого потенциала.

Исследование проводилось на базе одной из московских школ среди 54 сотрудников образовательного учреждения (45 педагогических работников и 9 сотрудников учебно-вспомогательного персонала), которым предлагалось оценить уровень проявления компетентностей руководителя их образовательного учреждения, отвечающим 6 принципам – образовательное лидерство, профессионализм; развитие; решительность; партнёрство; гуманизм.

В полной версии разработанной матрицы компетенций каждая компетенция представлена набором индикаторов, так называемых паттернов поведения. Мы выделили один индикатор в каждой и попросили оценить респондентов уровень его проявления.

В директоре-руководителе в области компетентности «образовательное лидерство» (Л) мы выделили следующую компетенцию:

- вдохновляет и мотивирует учителей и родителей для достижения лучших образовательных результатов учеников. Создает и организует высокоэффективную образовательную команду.

В области компетентности «развитие» (РА) отметили следующую компетенцию:

- предлагает и поддерживает новые идеи в работе учеников и учителей. Обучается новому вместе с командой.

В «профессионализме» (ПР):

- создает систему накопления и распространения профессиональных знаний и умений в педагогике и управлении. Профессионально разрешает разногласия на основе сочетания действительных интересов учеников, родителей и команды.

В «решительности» (РЕ):

- принимает ответственность за сложные и долгосрочные решения. Открыто обсуждает рабочие проблемы и отстаивает ценности школы при принятии управленческих решений.

«Партнёрству» (ПА) придали следующую характеристику:

- поддерживает и развивает сотрудничество с учредителем, внешней средой, командой для устранения причин и решения проблем с учетом правовых и этических ограничений.

В «гуманизме» (Г) отметили следующее:

- ценит индивидуальность каждого ученика и члена команды. Не разделяет неэтичных и противоправных поступков.

*Результаты исследования.* В результате проведенного исследования и оценки компетенций руководителя ОУ у нас появилась возможность составить мгновенный

социологический портрет директора школы в глазах его подчинённых.

Полученные результаты по тесту «Оценка компетенций руководителя ОУ», составленного

на основе модели компетентностей директора школы, разработанной НИУ ВШЭ и Global Solutions Limited, можно представить в виде следующей диаграммы на рисунке 1.



Рисунок 1. - Диаграмма уровня проявления компетенций директора школы

Среди всех полученных ответов респондентов по отдельной категории компетенции было выбрано среднее значение всех ответов и, соответственно, составлен график. На рисунке наглядно показано, какие из компетенций у директора выражены особо ярко, а какие нужно совершенствовать, чтобы показатели были приближены к точке максимум. Таким образом, можно сделать выводы о социологическом портрете руководителя и его управленческом потенциале.

По индикаторам «профессионализм», «партнёрство» и «решительность» показатели достаточно высокие (ПР = 9; РЕ = 8; ПА = 10) и не требуют особого внимания. Можно отметить, что объект исследования обладает достаточными профессиональными навыками, чтоб вести управленческую деятельность; умеет строить коммуникации и создавать деловые продуктивные отношения с коллегами, руководством и иными организациями для партнёрства; а также решает сложные образовательные задачи вместе с командой, инициативно и настойчиво, отстаивает ценности школы при решении поставленных образовательных задач.

С тремя другими показателями «гуманизм», «образовательное лидерство» и «развитие» дело стоит иначе. Это именно те компетенции, на которые стоит обратить особое внимание, а также работать над ними. Показатель «развитие» носит

среднее значение 3, это слишком низкий показатель для управленческой деятельности руководителя образовательной организации в сфере внедрения инновационных технологий, новых педагогических процессов и методик, а также управления ими. Такой низкий показатель может быть связан с возрастной особенностью директора – директор школы – человек пенсионного возраста, что может быть поводом для поддержки им консервативных идей. А директор «новой школы», обладающий высоким показателем в области компетентности «развитие», - это руководитель, который предлагает и поддерживает новые идеи в работе учеников и учителей, обучается новому вместе с командой. Можно предположить, что именно отсутствие «инновационной» компетентности у директоров школ приводит к современной тенденции отстранения их от должности с последующим замещением молодым руководителем. Данные значения показателей (Г = 6; РА = 3; Л = 8) служат поводом для работы над ними.

На основе анализа полученных результатов представляется возможным подготовить план по коррекции имеющихся компетенций управленческого потенциала и их развития.

Учитывая специфику проведённого исследования, важно отметить, что в работе руководителя ОУ выделяется шесть важных ценностей, каждая из которых включает в себя

определенные компетенции. На основе этого можно представить рекомендации по положительному преобразованию управленческого потенциала директора школы и его эффективному использованию.

1. *Управление ценностями, а также лидерство.* Есть определенные преимущества, которые можно извлечь из более четкого признания вклада эффективного управления и необходимости четко представлять управление и лидерство как равноправных партнеров в управлении сложной образовательной организацией.

- Применение программ обучения и развития лидерских качеств, которые должны обеспечивать, чтобы развитие лидерских качеств учитывало сложную взаимосвязь между навыками лидерства и практикой управления.

- Такие программы также должны сочетать акцент на лидерстве с постоянным вниманием к важности управленческих навыков (особенно связанных с лидерством навыков, таких как межличностное общение).

- Программы обучения и развития доверия могут способствовать максимальному переносу контекстно-ориентированного обучения лидерству в практику управления, обеспечивая, чтобы анализ проблем лидерства и их решения по-прежнему прочно закреплялись в сценариях решения управленческих проблем и принятия решений в системе образования.

2. *Баланс экспериментального обучения.* Исследование показывает, что проблема кодификации и перевода управленческих знаний приводит к чрезмерной зависимости от опыта и локализованных знаний. Это подчеркивает ценность сетей и других социальных форм взаимодействия для преодоления этих эпистемических границ и содействия циркуляции знаний.

- Программы профессиональной подготовки и развития, осуществляемые на уровне доверия, должны обеспечивать баланс акцента на изучение опыта с использованием более кодифицированных систем знаний, которые могут эффективно оспаривать полученную мудрость и принятую практику.

- Необходимость сбора и обмена знаниями и опытом между школами. Такие знания могут быть особенно важны для обобщения практики в свете последних изменений в предоставлении образовательных услуг.

3. *Включите рефлексивное обучение.* Восприимчивость к управленческим знаниям и инновационному или творческому использованию этих знаний усиливается

обучением и развитием, что позволяет использовать пространство и время для размышлений и перевода знаний. Это относится ко всем управленческим группам, но особенно к директорам.

- Более широкие программы подготовки руководителей могут помочь преодолеть этот пробел при условии, что база знаний, которую они предоставляют (например, системное мышление, стратегический анализ), не абстрагируется от практики, а используется вместо этого в более эвристическом ключе для информационного анализа проблем управления образованием.

- Необходимо найти способы предоставления управленцам среднего звена свободного времени от напряженного графика, чтобы воспользоваться любыми возможностями, предоставляемыми более продвинутыми программами обучения и развития, основанными на таких рефлексивных процессах обучения.

4. *Расширение общих сетей управления.* Учитывая фактические данные, касающиеся изолированности и внутренних тенденций среди общих управленческих групп, можно рассмотреть преимущества предоставления более широких возможностей для внутреннего и внешнего сетевого взаимодействия в целях содействия обмену знаниями и обучению.

- Инициативы на национальном, региональном или индивидуальном уровнях доверия должны признавать, что сетевое взаимодействие между директорами школ происходит в рамках межрайонного совета директоров, связанных с общими и функциональными управленческими группами.

- Сети управляющих могут активно культивироваться (либо отдельными трестами, либо в рамках межотраслевого сотрудничества). Эти внешние сети должны быть сосредоточены на конкретных темах знаний и обучения (например, на аспектах передовой практики управления), а не определяться главным образом оперативными потребностями.

5. *Укрепление профессиональных сообществ практиков посредством развития лидерских качеств.* Подчеркиваются проблемы, связанные с чрезвычайным разнообразием обязанностей и навыков директоров, обусловленным дифференциацией задач и организационной структуры, а также фрагментацией, возникающей в рамках управленческих структур. Это подтверждает ценность широко доступной программы развития управленческого и лидерского потенциалов,

которая более эффективно удовлетворяет потребности всего спектра руководителей.

- Программы развития лидерских качеств должны и впредь опираться на предлагаемые ими сетевые возможности и развитие сетевых навыков, которые они стремятся обеспечить.

- Программы должны также опираться на потенциал, который они открывают для более широкого коллективного развития и дальнейшей институционализации отдельного комплекса знаний и практики в области управления образованием.

*Заключение.* Проводя периодическую диагностику уровня проявления компетенций директора как успешного управленца, можно отслеживать динамику их изменений и корректировать управленческие знания, навыки, умения в необходимом ключе. Таким образом, руководитель может довести свой управленческий потенциал до совершенства и/или сохранять его на нужном уровне.

Изучение теории и практики современного менеджмента – это особая задача, позволяющая выйти за узкие рамки повседневной жизни школы и сформировать для директора и его заместителей компетенции, раскрывающие управленческий потенциал. Социально-экономические явления в современной России оказывают противоречивое воздействие на жизнь и условия деятельности руководителей средних образовательных учреждений. От результатов деятельности руководителя образовательного учреждения, его интеллектуального и профессионального развития, которые составляют его управленческие потенциал, в огромной степени зависит судьба не только среднего общего образования, но и страны в целом. Именно поэтому директора школ в большей степени становятся не учителями, педагогами, а руководителями.

#### Литература:

1. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ "Об утверждении профессионального стандарта "Руководитель профессиональной образовательной организации" (подготовлен Минтрудом России 10.07.2018) [Электронный ресурс] // Официальный интернет ресурс – Информационно-правовой портал «Гарант». – Режим доступа: <http://base.garant.ru/180646/>
2. Бовыкин В. Новый менеджмент. Управление предприятиями на уровне высших стандартов / В. Бовыкин. - М., Экономика, 1997. – 136 с.
3. Бозина Н.А., Савина Н.М. Теоретические основы развития профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений / Н.А. Бозина, Н.М. Савина // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2013. - № 6. - С. 18-27.
4. Васильева А.С., Вокуева А.С., Николаева А.А. Влияние характерологических особенностей личности педагога на поведение в конфликтной ситуации / А.С. Васильева, А.С. Вокуева, А.А. Николаева // Вестник университета. - 2019. - № 2. - С. 157-163.
5. Воронов Н.А., Удалов Ф.Е., Ягунова Н.А. Управленческий потенциал: ретроспективно-перспективный анализ / Н.А. Воронов, Ф.Е. Удалов, Н.А. Ягунова // Вестник НИИЭИ. - 2017. - № 3(70). - С. 145-159.
6. Гребенникова В.М. Деонтологический подход к развитию профессионально-коммуникативной культуры менеджеров образования: монография / В.М. Гребенникова. – М: «Риза-Принт», 2012. - 323 с.
7. Зазыкин В.Г., Смирнов Е.А., Сиягин Ю.В. Оценка управленческих кадров организации / В.Г. Зазыкин, Е.А. Смирнов, Ю.В. Сиягин. – Иваново: ОАО Издательство «Иваново», 2014. - 210 с.
8. Есенина Е. Зарубежные практики управления системой квалификаций и компетенций / Е. Есенина // Образовательная политика. - 2014. - № 1. - С. 3-6.
9. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография; под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Родионовой. - СПб.: РЕПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 198 с.
10. Митин С.Н. Психотерапевтическая компетентность руководителей образовательных учреждений: генезис, формирование, управление: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Митин Сергей Николаевич. - Москва, 2003. – 440 с.
11. Пряничникова О.Н. Проблемы формирования управленческой компетентности руководителей профессиональных образовательных учреждений / О.Н. Пряничникова // Вестник Московского университета МВД России. - 2010. - №10. - С. 120-125.
12. Савченко И.А. Актуальные проблемы управления образованием в современной России / И.А. Савченко, К.М. Сошникова, Е.А. Скундина, А.А. Борисов // Экономика и предпринимательство. - 2016. - № 3-1(68). - С. 191-194.
13. Сиягин Ю.В. Методика оценки управленческого потенциала руководителей / Ю.В. Сиягин // Акмеология. - 2007. - № 1. – 257 с.
14. Чирковская Е.Г. Развитие инновационного потенциала личности руководителя / Е.Г. Чирковская; под общ. ред. А.А. Деркача; Российская акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации. - Москва: Изд-во РАГС, 2009. – С. 230-321.
15. Брычкин А. Развитие компетентностей директора школы как ресурс повышения кадрового потенциала региона [Электронный ресурс] / А. Брычкин // Российский учебник. - Москва, 2019. –

Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/999/9998159f156ce03e1ee4f62ae0d26770.pdf>

16. Чканикова А. Модель компетентностей директора школы [Электронный ресурс] / А.

Чканикова // Журнал «Управление школой». – 2018. – № 6(601). – Режим доступа: <https://director.rosuchebnik.ru/article/model-kompetentnostey-direktora-shkoly/>

### References:

1. Draft Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation "On approval of the professional standard" Head of a professional educational organization "(prepared by the Ministry of Labor of Russia on 07/10/2018) [Electronic resource] // Official Internet resource - Information and legal portal" Garant ". - Access mode: <http://base.garant.ru/180646/>

2. Bovykin V. New management. Management of enterprises at the highest standards / V. Bovykin. - M., Economics, 1997. - 136 p.

3. Bozina N.A., Savina N.M. Theoretical Foundations of the Development of Professional Competence of Heads of Educational Institutions / N.A. Bozina, N.M. Savina // Innovative projects and programs in education. - 2013. - № 6. - P. 18-27.

4. Vasilyeva A.S., Vokueva A.S., Nikolaeva A.A. The influence of the characterological characteristics of the personality of the teacher on behavior in a conflict situation / A.S. Vasiliev, A.S. Vokueva, A.A. Nikolaev // Bulletin of the University. - 2019. - № 2. - S. 157-163.

5. Voronov N.A., Udalov F.E., Yagunova N.A. Management Potential: Retrospective Perspective Analysis / N.A. Voronov, F.E. Udalov, N.A. Yagunova // Bulletin of the NIIEI. - 2017. - № 3 (70). - S. 145-159.

6. Grebennikova V.M. A deontological approach to the development of a professionally-communicative culture of education managers: monograph / V.M. Grebennikova. - M: "Riza-Print", 2012. - 323 p.

7. Zazykin V.G., Smirnov E.A., Sinyagin Yu.V. Assessment of the managerial staff of the organization / V.G. Zazykin, E.A. Smirnov, Yu.V. Sinyagin. - Ivanovo: OAO Ivanovo Publishing House, 2014. - 210 p.

8. Yesenina E. Foreign practices of managing the system of qualifications and competencies / E. Yesenina // Educational policy. - 2014. - № 1. - S. 3-6.

9. Competency-based approach in teacher education: a collective monograph; under the editorship of V.A.

Kozyreva and N.F. Rodionova. - SPb.: REPU them. A.I. Herzen, 2004. - 198 p.

10. Mitin S.N. Psychotherapeutic competence of the heads of educational institutions: genesis, formation, management: dis. ... dr ped. sciences: 13.00.08 / Mitin Sergey Nikolaevich. - Moscow, 2003. - 440 p.

11. Gingerbread O.N. Problems of formation of managerial competence of heads of professional educational institutions / O.N. Pryanichnikova // Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. - 2010. - № 10. - S. 120-125.

12. Savchenko I.A. Actual problems of education management in modern Russia / I.A. Savchenko, K.M. Soshnikova, E.A. Skundina, A.A. Borisov // Economics and Entrepreneurship. - 2016. - № 3-1(68). - S. 191-194.

13. Sinyagin Yu.V. Methodology for assessing the managerial potential of managers / Yu.V. Sinyagin // Acmeology. - 2007. - № 1. - 257 p.

14. Chirkovskaya E.G. Development of the innovative potential of the personality of a leader / E.G. Chirkovskaya; under the general. ed. A.A. Derkach; Russian Acad. state services under the President of the Russian Federation. - Moscow: Publishing House of the RAGS, 2009. - S. 230-321.

15. Brychkin A. Development of the director's competencies as a resource for increasing the region's human resources [Electronic resource] / A. Brychkin // Russian textbook. Moscow, 2019. - Access mode: <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/999/9998159f156ce03e1ee4f62ae0d26770.pdf>

16. Chkanikova A. Model of competencies of the principal [Electronic resource] / A. Chkanikova // Journal "School Management". - 2018. - № 6 (601). - Access mode: <https://director.rosuchebnik.ru/article/model-kompetentnostey-direktora-shkoly/>

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования





УДК 372

## Специфика проектирования внутренней системы оценки качества дошкольной образовательной организации

### Specifics of designing an internal quality assessment system for preschool educational organizations

Дрягина И.С., Вятский государственный университет, dryaginai@kirovedu.ru

Dryagina I., Vyatka state University, dryaginai@kirovedu.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.008

**Ключевые слова:** дошкольное образование, качество образования, проектирование, критерии и показатели качества, оценка качества образования.

**Keywords:** preschool education, quality of education, design, criteria and indicators of quality, assessment of the quality of education.

**Аннотация.** В статье детально рассмотрен процесс проектирования внутренней системы оценки качества в условиях дошкольной образовательной организации, определены и содержательно описаны основные этапы проектирования, представлена авторская модель внутренней оценки качества. Описана поэтапная реализация предлагаемой модели в практику работы дошкольной образовательной организации. Автором статьи раскрыто содержание основных показателей качества дошкольного образования (условия, деятельность воспитателей и специалистов, сопровождающих образовательный процесс и удовлетворенность потребителей качеством оказываемых услуг). Каждый из показателей качества конкретизирован в статье через совокупность критериев и подкритериев, позволяющих провести внутреннюю оценку качества дошкольного образования. Также в статье приведен фрагмент оценочной карты, которая используется в качестве инструментальной составляющей предлагаемой модели внутренней оценки качества дошкольной образовательной организации.

**Abstract.** The article describes in detail the process of designing an internal quality assessment system in a preschool educational organization, defines and describes the main stages of design, and presents the author's model of internal quality assessment. The article describes the step-by-step implementation of the proposed model in the practice of preschool educational organizations. The author of the article reveals the content of the main indicators of the quality of preschool education (conditions, activities of teachers and specialists accompanying the educational process and consumer satisfaction with the quality of services provided). Each of the quality indicators is specified in the article through a set of criteria and sub-criteria that allow an internal assessment of the quality of preschool education. The article also contains a fragment of the evaluation map, which is used as an instrumental component of the proposed model of internal quality assessment of preschool educational organizations.

**Введение.** Одним из приоритетных направлений совершенствования системы образования Российской Федерации является проблема контроля качества. Вопрос организации качественного дошкольного образования на протяжении всего периода его изучения вызывал острые дискуссии. В историко-педагогическом контексте предпринимались различные попытки, как трактовки данного понятия, так и возможных способов его оценки.

Внутренняя система оценки качества дошкольного образования представляет собой процедуру оценки состояния различных элементов образовательной системы дошкольной

образовательной организации, проводимую на систематической основе с целью улучшения ее деятельности. В отечественной педагогике наибольшее распространение получила внутренняя оценка качества образования на основе анализа условий реализации основной общеобразовательной программы в дошкольной организации. Однако оценка условий вызывает определенные трудности, обусловленные их субъективным характером и высокой степенью динамичности.

Проблема исследования состоит в необходимости теоретического обоснования, разработки и апробации в деятельности

дошкольных образовательных организаций модели внутренней системы оценки качества образования.

*Методология исследования.* Говоря о методологической составляющей при рассмотрении вопроса проектирования оценки качества образования Т.К. Клименко предлагает опираться на несколько подходов: системно-деятельностный, процессный, компетентностный [3].

В рамках системно-деятельностного подхода процесс проектирования оценки качества образования рассматривается как ограниченное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. Система оценки качества, по мнению Т.К. Клименко, будет состоять из формулировки миссии и основных задач, стратегии действий и выделения процессов, подлежащих оценке, назначению уполномоченных по качеству в образовательном учреждении и самого мониторинга образовательной деятельности.

В системно-деятельностном подходе анализируемый объект, в данном случае качество образования, рассматривается через определенное множество взаимосвязанных элементов. А.А. Майер к системным параметрам качества дошкольного образования относит основные пространства дошкольной образовательной организации: пространство педагогов, пространство родителей, пространство детей и условия развития образовательной организации. По его мнению, развитие дошкольного образования возможно при условии функционирования указанных пространств как системного целого в сложной взаимосвязи структурных элементов [5].

Системно-деятельностный подход, заложенный в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, ориентирует на включение в систему оценки качества образования таких составляющих как «качество условий», «качество процесса», «качество результатов» [9;10].

Процессный подход, как еще один из методологических подходов к оценке качества образования, в большей степени относится к высшим учебным заведениям. Опыт применения указанного подхода в условиях средней школы только разрабатывается, в условиях дошкольного образования такие попытки не предпринимались.

Компетентностный подход занимает одну из лидирующих позиций в системе образования. Данный подход предполагает рассматривать создание системы менеджмента качества с позиции процессов, направленных на

формирование компетенций, обеспечивающих эффективность деятельности. Сторонники подхода (Короткова Н.А., Нежнов П.Г., Никитина С.В., Свирская Л.В.) в своих работах представили карты оценки индивидуального развития детей в аспектах детской инициативы и основных компетентностей [4;6;7].

*Результаты исследования.* Проектирование системы оценки качества дошкольного образования включает в себя несколько этапов [1]:

- 1) выделение показателей качества;
- 2) определение критериев оценки (эталона, требований), на основе которых будет оцениваться данный показатель;
- 3) формирование шкалы уровней достижения критериев качества;
- 4) разработка инструментария;
- 5) апробация созданных карт оценки качества дошкольного образования;
- 6) внесение корректировок в оценочные карты по итогам апробации.

Рассмотрим каждый из этапов более подробно.

Основываясь на системно-деятельностном подходе к процессу проектирования качества образования, содержательной характеристике данного понятия, в качестве показателей определены:

- условия, созданные в дошкольной образовательной организации;
- реализация образовательного процесса;
- удовлетворенность потребителей качеством дошкольного образования.

При этом отбор показателей также осуществлялся на основе следующих принципов:

- ориентация на требования внешних показателей системы оценки качества образования;
- учет потребностей системы образования, а именно требований ФГОС дошкольного образования;
- минимизация системы показателей;
- инструментальность и технологичность используемых показателей с учетом имеющихся возможностей сбора данных, методик измерения, анализа и интерпретации данных;
- иерархичность системы показателей качества образования;
- оптимальность использования источников получения данных, возможность их многократного использования;
- соблюдение морально-этических норм в отборе показателей.

В дальнейшем показатели качества более предметно были нами конкретизированы. Так,

показатель «Условия» включает в себя развивающую предметно-пространственную среду и управленческие условия. Показатель качества «Процесс» представлен деятельностью педагога и других специалистов, принимающих участие в реализации образовательного процесса. Показатель «Удовлетворенность» предполагает оценку взаимодействия с родителями и удовлетворенность родителей деятельностью дошкольной образовательной организации.

Каждый из предметов оценки, в свою очередь, получил детальное описание через систему показателей.

Таким образом, итогом первых двух этапов процесса проектирования внутренней системы оценки качества дошкольного образования стало уточнение предметов оценки и конкретизация их через систему критериев и подкритериев, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Критерии и показатели внутренней оценки качества дошкольной образовательной организации

Качество дошкольного образования	Показатель оценки	Предмет оценки	Критерии/ подкритерии оценки
Условия	Условия	Развивающая предметно-пространственная среда	12/94
		Управленческие условия	10/62
Образовательная программа	Процесс	Деятельность воспитателей	7/42
		Деятельность сопровождающих специалистов	7/48
Результаты			
Удовлетворенность	Удовлетворенность	Взаимодействие с родителями	4/19
		Удовлетворенность деятельностью ДОО	4/19

Третий этап проектирования внутренней системы оценки качества дошкольного образования связан с формированием шкалы уровней достижения. В предлагаемой модели используется трехбалльная шкала оценки критериев. Так, 0 баллов, указывает на несоответствие критерию. Это означает, что в деятельности дошкольной образовательной организации практически полностью отсутствуют доказательства соответствия данному критерию. Оценка в 1 балл означает частичное соответствие критерию, т.е. можно говорить о наличии некоторых доказательств соответствия оцениваемому критерию, представленность его в неполной мере. Оценка 2 балла предполагает полное соответствие критерию, что подтверждается наличием существенных и значительных доказательств в деятельности дошкольной образовательной организации.

По каждому показателю качества определена максимальная оценка, которую может получить дошкольная образовательная организация. Максимальная оценка рассчитывается по формуле:  $МКБ = КК \times 2$ , где МКБ – максимальное количество баллов, КК – количество критериев карты.

Четвертый этап проектирования связан с разработкой инструментария оценки качества дошкольного образования. В рамках данной

модели используются два различных вида инструментов. Так, деятельность педагогов и сопровождающих специалистов, развивающую предметно-пространственную среду, управленческие условия и взаимодействие с родителями предлагается оценивать при помощи оценочных карт.

Система внутренней оценки качества дошкольного образования (ВСОКО) представлена девятью оценочными картами (карта оценки предметно-пространственной среды, деятельности воспитателя и специалистов детского сада – инструктора по физической культуре, музыкального руководителя, педагога-психолога, учителя-логопеда и учителя-дефектолога, карта оценки управленческих условий и работы с родителями). Все варианты оценочных карт представлены в методическом пособии «Внутренняя система оценки качества образования в детском саду» [2].

Каждая из предлагаемых оценочных карт построена следующим образом. В основу карты положены критерии, которые соотносятся с требованиями ФГОС дошкольного образования [8]. Каждый из критериев конкретизирован рядом параметров, что значительно облегчает процедуру оценки и делает ее более объективной [2]. Фрагмент оценочной карты представлен в таблице 2.

Таблица 2. - Фрагмент оценочной карты деятельности воспитателя

Критерий	Параметры	Самооценка	Оценка
4. Установление правил взаимодействия в разных ситуациях (п.3.2.5/3)	4.1. Педагог привлекает детей к созданию для себя обязанностей в группе, а не самостоятельно распределяет их (наличие в группе доски выбора различных обязанностей (точит карандаши, ищет потерянные вещи, накрывает на стол, выбирает книгу для чтения, участвует в примирении детей, ищет потерянные вещи, подметает пол и т.д.) обсуждение совместно с детьми обязанностей на текущий день)	0 1 2	0 1 2
	4.2. Педагог привлекает детей к определению правил поведения в группе, к их изменению и принятию новых		
	4.3. Педагог и дети фиксируют (пишут, рисуют, раскрашивают) правила поведения в группе, принятые совместно, и вывешивают их в предметно-пространственной среде на уровне глаз детей		
	4.4. Педагог привлекает детей к пониманию своего поведения с точки зрения соблюдения правил		
	4.5. Педагог удерживает правила работы в свободной/самостоятельной деятельности (неприкосновенность личного пространства (не нарушать границы другого), говорить тихо, соблюдать очередность работы с материалом, спрашивать разрешения о присоединении к работе сверстника, убирать за собой рабочее место)		
	4.6. Педагог реагирует на конфликтные ситуации, не разрешая их сам, а напоминая правила, задавая наводящие вопросы, опираясь на чувства ребенка (а как бы ты поступил? Что же нам делать? Что он почувствовал?)		
	4.7. Педагог использует разные способы примирения детей в конфликтных ситуациях (предметы-мирилки, поговорки, присказки, примеры литературных героев и т.д.)		
	4.8. Педагог создаёт условия для развития умения детей работать в группе сверстников (в паре, в небольшой группе): использует различные способы объединения детей в группы, предлагает самим детям выбрать участника для совместной работы, вместе с детьми обсуждает и принимает правила работы в группе, помогает распределить роли детей во время групповой работы		

Заполнение оценочных карт происходит посредством использования целого ряда педагогических методов. Так, оценка деятельности педагогов и специалистов проводится с помощью структурированного наблюдения и анализа документов. Некоторые показатели требуют наблюдения событий и видов деятельности несколько раз в течение дня. Оценку показателей, описывающих взаимодействие педагога с детьми, следует выставлять только после наблюдения в течение времени, достаточного для составления объективного представления о ситуации. Оценка развивающей предметно-пространственной среды проводится по факту наличия материалов, объектов, оборудования.

Оценка работы с родителями проводится по наличию материалов (документация, наглядная информация, презентаций и т.д.). Для того чтобы проверить выполнение некоторых показателей, можно посетить группу несколько раз. Например, для проверки сменяемости тематических

информационных стендов, создания условий для участия родителей в образовательном процессе, для выявления умения общаться с родителями в утреннее и вечернее время и т.д. Оценка управленческих условий проводится с помощью анализа документов.

Для оценки степени удовлетворенности родителей качеством дошкольного образования используется анкета, которая включает в себя ряд утверждений о работе детского сада. Родителям необходимо дать оценку представленным суждениям по трех балльной шкале.

В рамках пятого этапа проектирования системы оценки качества дошкольного образования проводилась апробация созданных оценочных карт на базе дошкольных образовательных организаций. Апробация проходит в несколько этапов.

На первом этапе педагогический коллектив знакомится с внутренней системой оценки качества. С этой целью происходит представление оценочных карт. Каждая карта

представляется отдельно, согласно циклограмме оценки. На протяжении 2 - 3 дней происходит знакомство педагогов с содержанием карты, с показателями и критериями, которые будут оцениваться. При работе с картой педагог отмечает неясные моменты, готовит вопросы, которые станут предметом обсуждения в рамках круглого стола. Круглый стол позволяет согласовать позиции педагогов перед проведением оценки качества, разрешить возникшие противоречия.

Второй этап апробации предполагает предметное проведение оценки качества. Так, согласно циклограмме, в сентябре проводится оценка развивающей предметно-пространственной среды, в октябре оценивается деятельность воспитателей, а в ноябре – узких специалистов детского сада, в декабре оценивается работа с родителями, январь предполагает оценку управленческих условий.

В проведении оценки качества дошкольного образования могут принимать участие как сами педагоги (самооценка), так и привлекать коллег (взаимооценивание), а также администрацию детского сада и представителей других дошкольных образовательных организаций, в том числе и родителей.

Третий этап апробации посвящен обсуждению полученных результатов и предполагает составление аналитической справки по итогам проведенной оценки. В рамках данного этапа обязательным является обсуждение результатов внутренней оценки совместно с педагогическим коллективом. Такое обсуждение наиболее эффективно проводить по следующим аспектам: анализ соответствия результатов, полученных разными экспертами (в случае сильного расхождения оценок), анализ причин несоответствия, анализ критериев с низкими показателями (причины низких значений), планирование работы по устранению причин низкой оценки качества образования.

Четвертый этап апробации связан с использованием результатов внутренней системы оценки качества дошкольного образования в работе детского сада. Регулярно и открыто проведенные оценочные процедуры позволяют обнаружить расхожения или слабые места в работе и более точно нацелить методические семинары, которые проходят в детском саду. Анализ полученных результатов позволяет в годовом плане работы, в тематике методических семинаров учесть особенности конкретного детского сада, ориентировать педагогов на достижение тех показателей, которые оказались на низком уровне по итогам проведенной

процедуры оценки качества дошкольного образования.

Проведение процедур, оценивающих качество дошкольного образования, осуществляет экспертная группа. В состав экспертной группы входят следующие специалисты: заместитель заведующего / старший воспитатель, воспитатели групп, специалисты, представитель администрации другого учреждения (для оценки управленческих условий). По мнению Юдиной Е.Г., привлечение в рамках оценки качества дошкольного образования экспертов требует разработки специальных механизмов, повышающих объективность данной процедуры [10]. На наш взгляд, к одному из таких механизмов можно отнести систему методического обучения экспертов процедуре и методам оценки.

По итогам апробации в циклограмму ВСОКО могут быть добавлены различные методические мероприятия с учетом выявленных трудностей и проблем в работе конкретного детского сада. Это могут быть обучающие семинары, консультации, проблемные группы как с участием педагогов данного детского сада, так и с привлечением сотрудников других дошкольных организаций, в которых выявленное затруднение удалось преодолеть. При этом предложенная циклограмма в большей степени будет иметь вид плана методической работы детского сада на учебный год.

*Заключение.* Таким образом, оценка качества дошкольного образования рассматривается как процедура, в ходе которой устанавливается степень соответствия образовательной программы и условий ее реализации требованиям Стандарта, а также определяется степень удовлетворенности родителей (законных представителей) образованием дошкольной образовательной организации. Внутренняя система оценки качества дошкольного образования имеет принципиальное отличие от внешней оценки. Предлагаемая модель внутренней системы оценки качества дошкольного образования спроектирована в рамках системного подхода. Согласно которому оценку качества дошкольного образования рассматривается как совокупность взаимосвязанных между собой критериев и показателей, процедуры и результата оценки.

Результаты оценки качества, которые размещаются на официальном сайте детского сада, позволяют планировать взаимодействие с детским садом другим образовательным организациям, помогают родителям выбирать дошкольное образовательное учреждение в соответствии со своими потребностями.

*Литература:*

1. Богуславская Т.Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования / Т.Н. Богуславская // Проблемы современного образования. – 2012. - № 4. – С. 52-63.
2. Внутренняя система оценки качества образования в детском саду: методические материалы. – Киров: МКОУ ДПО ЦПКРО, 2017. – 98 с.
3. Клименко Т.К. Методологические подходы к созданию системы оценки качества образования в образовательной организации / Т.К. Клименко // Ученые записки ЗабГУ. – 2015. - № 5 (64). – С. 23-28.
4. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Возрастные нормативы и наблюдения за развитием дошкольников / Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов // Ребенок в детском саду. – 2005. - № 3-4.
5. Майер А.А. Трудности разработки стандарта дошкольного образования / А.А. Майер, Л.Л. Тимофеева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014. - № 2. – С. 20-25.
6. Никитина С.В. Компетентностный подход к оценке качества дошкольного образования / С.В. Никитина // Человек и образование. - 2009. - № 4 (21). – С. 166-170.
7. Свирская Л.В. Методика ведения педагогических наблюдений. – СПб.: Образовательные проекты; М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2010. – 144 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155.
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
10. Юдина Е.Г. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования – основной фактор повышения качества деятельности дошкольных образовательных учреждений / Е.Г. Юдина // Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы. – М.: «ГНОМ и Д», 2002. – С. 129-142.

*References:*

1. Boguslavskaya T.N. Formation of approaches to assessing the quality of preschool education / T.N. Boguslavskaya // Problems of modern education. - 2012. - № 4. - S. 52-63.
2. The internal system for assessing the quality of education in kindergarten: teaching materials. - Kirov: MKOU DPO TsKPRO, 2017. - 98 p.
3. Klimenko TK Methodological approaches to creating a system for assessing the quality of education in an educational organization / T.K. Klimenko // Scientific notes of ZabSU. - 2015. - № 5 (64). - S. 23-28.
4. Korotkova N.A., Nezhnov P.G. Age standards and observations on the development of preschool children / N.A. Korotkova, P.G. Nezhnov // A child in kindergarten. - 2005. - № 3-4.
5. Mayer A.A. Difficulties in developing a standard for preschool education / A.A. Mayer, L.L. Timofeeva // Standards and monitoring in education. - 2014. - № 2. - P. 20-25.
6. Nikitina S.V. Competency-based approach to assessing the quality of preschool education / S.V. Nikitina // Man and education. - 2009. - № 4 (21). - S. 166-170.
7. Svirskaya L.V. Methodology of conducting pedagogical observations. - SPb.: Educational projects; M.: LINKA-PRESS, 2010. - 144 p.
8. Federal State Educational Standard for Preschool Education / Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 № 1155.
9. Federal Law of December 29, 2012 № 273-ФЗ "On Education in the Russian Federation".
10. Yudina E.G. The state educational standard of preschool education is the main factor in improving the quality of activities of preschool educational institutions / E.G. Yudina // The quality of preschool education: state, problems, prospects. - M.: "GNOME and D", 2002. - S. 129-142.

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378

**Анализ китайско-российского образовательного сотрудничества и развития в контексте строительства «Один пояс и один путь»**

**Analysis of China-Russian educational cooperation and development in the backdrop of the construction of "the Belt and Road"**

**Ян Юнья**, Шэньсийский Педагогический Университет (КНР), yunya626ya@163.com

**Yang Yunya**, Shaanxi Normal University (China), yunya626ya@163.com

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.009

**Ключевые слова:** «Один пояс и один путь», Китай и Россия, образование.

**Keywords:** The Belt and Road, China and Russia, Education.

**Аннотация.** Строительство «Один пояс и один путь» является основной стратегией, выдвинутой Генеральным секретарем Си Цзиньпином, чтобы глубоко задуматься о будущем, судьбе человечества и тенденциях развития Китая и всего мира, а также содействовать общему процветанию мира и формированию сообщества общей судьбы, что определяет актуальность статьи. В новую эпоху сотрудничества между Китаем и Россией строительство «Один пояс и один путь» имеет не только важное стратегическое значение для развития двух стран, но и оказывает определенное влияние на процесс развития международного образца. С предложением о продвижении инициативы «Один пояс и один путь» расширяются формы сотрудничества между Китаем и Россией, и углубляются обмены между двумя державами в политической, экономической, культурной и образовательной сферах. Китайско-российское сотрудничество в области образования постоянно расширяется, модель школьного обучения становится все более разнообразной, а модели образования в двух странах постоянно совершенствуются, и это имеет большое практическое и актуальное значение для воспитания людей, культурного общения и экономического развития в Китае и России.

**Abstract.** The construction of the "The Belt and Road" initiative is a major strategy proposed by General Secretary Xi Jinping to think deeply about the future and destiny of mankind and the development trends of China and the world, and to promote the common prosperity of the world and build a community of shared destiny. The construction of the "The Belt and Road" in the new era, cooperation between China and Russia not only has important strategic significance for the development of the two countries, but also has a certain impact on the development process of the international pattern. With the proposal and promotion of the "The Belt and Road" initiative, the forms of cooperation between China and Russia are increasing, and the exchange between China and Russia in political, economic, cultural, and educational fields are deepening. Among them, in the field of education, China-Russian education cooperation is continuously deepening, the school training model is becoming increasingly diverse, and the educational models of the two countries are constantly improving, which has great practical significance for the students' upbringing, cultural communication, and economic development in China and Russia.

**Введение.** «Один пояс и один путь» (англ.: The Belt and Road, сокращенно B & R) - это сокращение от полного названия «Экономический пояс Шелкового пути» и «Морской шелковый путь 21-го века». «Один пояс и один путь» - это концепция и инициатива совместного развития, которая будет опираться на существующую и эффективную платформу регионального сотрудничества и на двусторонние и многосторонние механизмы между Китаем и другими странами.

1. **Практическая значимость и необходимость образовательного сотрудничества Китая и России.**

Инициатива «Один пояс и один путь» является конкретным действием Китая по активному участию и совершенствованию глобальной системы управления, и она получила широкое признание со стороны международного сообщества. «Являясь крупнейшим соседом Китая и важным стратегическим партнером, Россия выступает активным сторонником и участником строительства инициативы «Один пояс и один путь»» [12]. По словам Рушанина и Гревцевы, «В условиях современной социокультурной ситуации повышение внимания к опыту сотрудничества России и Китая в сфере культуры и образования имеет исторически

закономерный и педагогически целесообразный характер» [6]. И также можно отметить, что в рамках инициативы «Один пояс и один путь», Китай и Россия продолжают углублять сотрудничество и стремиться к общему развитию, что соответствует потребностям развития времени и общей тенденции: «Российско-китайские отношения характеризуются высокой динамикой развития, прочной правовой базой, разветвленной организационной структурой и активными связями на всех уровнях» [5].

Во-первых, по мере продвижения китайской инициативы «Один пояс и один путь», китайско-российское сотрудничество в области экономики, торговли, финансов, науки и техники углубилось. В условиях современности для обеих стран будет крайне необходимо углублять сотрудничество в области образования, обогащать стили сотрудничества и расширять его содержание.

Во-вторых, инициатива «Один пояс и один путь» вывела китайско-российские отношения на новый уровень. «От китайских партнеров по сотрудничеству до конструктивных партнеров, а затем от партнеров по стратегическому сотрудничеству до партнеров по всеобъемлющему стратегическому сотрудничеству китайско-российские отношения постепенно развивались и стабилизировались на разных этапах развития и стали сегодня образцом государственных отношений в мире» [12]. Непрерывная оптимизация китайско-российских отношений в существующих рамках также заложила хорошую основу для двух стран для углубления сотрудничества в области образования и расширения его пространства.

И снова инициатива «Один пояс и один путь» открывает новые возможности для китайско-российского сотрудничества и развития в сфере образования. Например, «4 ноября 2017 года были официально учреждены «Альянс по образованию учителей Шелкового пути», «Альянс гуманитарных и социальных наук Шелкового пути» и «Альянс по изданию книг и архивов Шелкового пути», инициированный Шэньсийским Педагогическим Университетом. Представители ряда университетов и научно-исследовательских учреждений приняли участие в первом заседании альянса. Три альянса являются важными платформами для строительства образовательного и гуманитарного сообщества «Шелковый путь»; они создадут прочный мост и связующее звено для всестороннего развития политического, экономического и культурного развития стран и регионов вдоль «Шелкового пути»» [7]. «В 2017 г. первых студентов принял российско-китайский

университет в г. Шэньчжэне (КНР), созданный на базе МГУ имени М.В. Ломоносова и Пекинского политехнического университета согласно меморандуму о взаимопонимании и сотрудничестве между Министерством образования и науки России и Министерством образования Китая от 20 мая 2014 г.» [2].

Сотрудничество в области гуманитарных наук открыло новую дверь. 21 - 24 октября 2018 года - дальнейший путь в качестве платформы сотрудничества для педагогического образования в странах и регионах вдоль Великого шелкового пути, построенной «Альянсом педагогического образования Шелкового пути», с целью повышения качества подготовки учителей базового образования в Китае и России и улучшения педагогического образования. На исследовательском уровне в Сиане (Шэньси), был проведен высококачественный форум преподавателей высшего образования в Китае и России, организованный Шэньсийским педагогическим университетом и Московским государственным университетом. «Проведение этой серии связанных форумов в значительной степени способствовало быстрому развитию китайско-российского педагогического образования путем на основе обмена идеями между экспертами из Китая и России и определило пик китайско-российского сотрудничества в области образования» [7]. Сотрудничество между Россией и другими странами и регионами по инициативе «Один пояс и один путь» в области образования и гуманитарных наук полностью реализовало взаимовыгодное развитие образования между Китаем и Россией.

Можно заметить, что «Между Россией и Китаем ведется давнее и плодотворное сотрудничество в области образования. На сегодняшний день функционирует ряд совместных проектов и программ в различных направлениях, регулярно проводятся конференции, совещания, консультации» [4]. Китайско-российские обмены и сотрудничество в области образования реализовали интеграцию преимуществ образовательных ресурсов учителей в обеих странах и способствовали внедрению соответствующих механизмов обменов и сотрудничества в сфере образования между двумя странами. Они имеют большое значение для трансформации режима развития образования и социально-экономического развития двух стран. Это важная мера необходима для достижения общего развития и общего процветания двух стран.

2. Основные формы образовательного



*сотрудничества между Китаем и Россией.*

С предложением инициативы «Один пояс и один путь» и его всесторонним продвижением формы китайско-российского сотрудничества в сфере образования становятся все более разнообразными. «За последние годы значительно выросло количество совместных образовательных программ вузов России с вузами Китайской Народной Республики (КНР)» [1]. Основные формы сотрудничества можно рассмотреть в следующих категориях:

Во-первых, обмен за границей:

В последние годы благодаря предложению и продвижению инициативы «Один пояс и один путь» китайско-российское сотрудничество в сфере образования вступило в новую эру развития. Количество китайских и российских студентов, обучающихся за рубежом, год от года растет, а число студентов, обучающихся в обеих странах, год от года увеличивается. Среди них растет число зарубежных обучающихся из государственных школ двух стран, межшкольного сотрудничества и самофинансируемого обучения за рубежом.

Во-вторых, сотрудничество между университетами:

1. Сотрудничество в управлении образованием благодаря уникальному географическому расположению Китая и России; эти две страны давно являются стратегическими партнерами, от политики до экономики, от культуры до образования, и всегда поддерживают тесные партнерские отношения друг с другом. В области образования сотрудничество в действующих школах является основным способом взаимодействия. В настоящее время китайско-российскую совместную модель управления школой можно условно разделить на три типа взаимодействия: «(1) описание соглашения между государствами, а затем создание школы в определенном месте, (2) сотрудничество между частными и государственными школами и университетами, (3) одобренные правительством и поддерживаемые департаментом управления образования две страны более тесно сотрудничают в управлении школами и университетами» [9].

2. Совместное обучение: «Примечательно, что идея создания совместных высших учебных заведений получает достаточно широкое распространение» [3]. Коалиционное обучение студентов является одной из важных форм китайско-российского сотрудничества в сфере образования. «В настоящее время основными методами обучения являются совместная работа

студентов 2 + 2, совместное обучение 3 + 1, краткосрочный обмен и создание совместной аспирантуры» [10].

3. Университетский проект ШОС: Университетский проект ШОС - это новая форма сотрудничества в области образования, которая предоставляет новые возможности и новые модели для сотрудничества в области образования между двумя странами. «Эксперты называют Университет ШОС примером транснациональной корпорации университетов международным университетским комплексом (МУК)» [11].

4. Межшкольные совместные исследования между Китаем и Россией и проводимые академические конференции также являются важными формами сотрудничества. Например, упоминавшийся «Альянс учителей Шелкового пути», инициированный Шэньсийским педагогическим университетом.

В-третьих, сотрудничество двух правительств:

С предложением инициативы «Один пояс и один путь» стратегическое сотрудничество между Китаем и Россией постоянно углубляется, улучшается, и правительства Китая и России также все больше придают значение культурному обмену и общению. «Спрос на китайские кадры в России становится все более востребованным, и изучение китайского языка постепенно становится важным преимуществом для молодых россиян при поиске работы» [10]. И количество институтов Конфуция, созданных в России, увеличивается, и число студентов, изучающих китайский язык, также растет. Курсы китайского языка предлагаются во многих начальных школах в Москве и других учебных учреждениях, «В частности, высшие учебные заведения Китая реализуют на территории РФ значительное количество образовательных программ, направленных на привлечение российских студентов в высшие учебные заведения КНР» [8]. В то же время русский язык все шире распространяется в Китае, правительство России создало центр русского языка в Китае, а Фонд «Русский мир» создал центры русского языка в Даляне, Чанчуне, Сиане и других китайских местах. Являясь важной преподавательской, исследовательской и пропагандистской базой для русской культуры, русский центр является основным популяризатором русской культуры и способствует культурному обмену между двумя государствами.

3. *Проблемы, существующие в российско-китайском образовательном сотрудничестве на фоне строительства «Один пояс и один путь».*

1. Языковые проблемы.

Языковая проблема - главная проблема, которая препятствует китайско-российским образовательным обменам. Несмотря на то, что многие иностранные студенты с обеих сторон изучают иностранный язык, большинство из них находятся на теоретическом уровне, поэтому многие учащиеся по-прежнему испытывают значительную нехватку языковых практических навыков даже после того, как уезжают за границу. Это приводит к тому, что они не могут полностью адаптироваться к языковой среде.

2. Проблемы в кооперативном совместном обучении.

«Сотрудничество между Китаем и Россией в сфере среднего профессионального и высшего образования недолгое, и существуют нерешенные проблемы, такие как неравный уровень кооперативных колледжей, низкое качество обучения и узкие области специализации» [10]. При сотрудничестве между двумя странами в действующих школах правила и положения не очень надежны. Курсы, предлагаемые в рамках межшкольного сотрудничества, не полностью эквивалентны, и в передаче кредитов по-прежнему существуют недостатки. Что касается совместного обучения, многим студентам не назначают наставников за рубежом, поэтому они часто не могут принимать должного участия в предметном исследовании и не имеют возможности проводить углубленные академические исследования.

3. Проблемы учебной среды.

«Между Китаем и Россией существуют большие различия с точки зрения системы образования, методов школьного обучения и развития инновационного сознания учащихся» [10], по этой причине многим студентам часто трудно адаптироваться к учебной среде, они не проявляют достаточного интереса к учебе.

4. Иностранные студенты «собираются вместе» в больших городах.

Китайские студенты, обучающиеся в России, в основном распространены в крупных городах, таких как Москва и Санкт-Петербург, в европейской части России. Огромное количество иностранцев в крупных городах, зачастую не способствует быстрому повышению уровня языка студентов. У нас даже нет хорошего понимания культурного происхождения языка страны, который мы изучаем. Это явление также характерно для многих российских студентов, изучающих китайский язык, например, многие люди предпочитают ездить в крупные города, такие как Пекин и Шанхай, а не в маленькие и средние города.

4. *Перспективы образовательного сотрудничества Китая и России в контексте строительства «Один пояс и один путь».*

Во-первых, китайско-российское образовательное сотрудничество имеет общегосударственное стратегическое значение в контексте строительства «Один пояс и один путь». Китайско-российское сотрудничество в области образования может оказать поддержку талантливым специалистам в разработке стратегии «Один пояс и один путь», укрепить развитие высококачественных международных талантов и содействовать сотрудничеству между Китаем и Россией в области энергетики, экономики и торговли, которые имеют важное стратегическое значение для общего развития двух стран. Во-вторых, китайско-российское сотрудничество в области образования имеет большое новаторское значение на фоне строительства «Один пояс и один путь». Китайско-российское сотрудничество в области образования позволяет Китаю и России признавать образование друг друга и дополнять учебные дисциплины обеих сторон. И в-третьих, китайско-российское сотрудничество в области образования имеет большое значение для строительства и развития инициативы «Один пояс и один путь». Китайско-российское сотрудничество в области образования может не только способствовать обучению профессионалов, но и укреплять подготовку двуязычных специалистов, углублению сотрудничества между Китаем и Россией, укреплению академических обменов, культурного взаимодействия, экономических и торговых связей между Китаем и Россией и достижению взаимовыгодных результатов. Важно совместно развивать и продвигать строительство «Один пояс и один путь».

*Заключение.* Инициатива «Один пояс и один путь» предоставила хорошие возможности для международного сотрудничества в области образования между Китаем и Россией, а также обозначила требования и проблемы. Эти проблемы возникают не только вследствие трансформации методов развития образования, но и из-за изменений в экономическом и социальном развитии, а также быстрого развития науки и техники. Среди них важнейшим является международная тенденция развития образования в двух странах: международный поток человеческих ресурсов быстро увеличивается, между тем международный поток учителей ускоряется, трансграничный поток учебных ресурсов является важным, что отражается в углублении уровня сотрудничества между двумя сторонами.

Это показывает, что Китай и Россия должны и дальше укреплять сотрудничество в области образования и в сфере гуманитарных наук, использовать платформу культурного обмена и сотрудничества «Один пояс и один путь», интегрировать важнейшие ресурсы, внедрять новаторские механизмы обмена и сотрудничества в сфере образования, а также осуществлять

различные формы сотрудничества. Постепенно решать общие проблемы, с которыми сталкиваются в образовании, содействовать гуманистическим обменам между народами, повысить культурные консенсусы и общение между людьми, и наконец, достичь общих и взаимовыгодных результатов развития.

#### Литература:

1. Баранова И.И. Международное сотрудничество в продвижении русского языка и русской культуры за рубежом / И.И. Баранова // Вопросы методики преподавания в вузе. - 2018. - Т. 7. - № 26.
2. Ефремова Л.И. О российско-китайском сотрудничестве в области образования / Л.И. Ефремова // Вестник РУДН. Серия: Международные отношения. - 2017. - Т. 17. - № 4. - С. 857-865.
3. Медяник Е.И. Совместные проекты в области образования как инновационная форма сотрудничества России и Китая в XXI в. / Е.И. Медяник // Вестник РУДН. Серия: Международные отношения. - 2016. - Т. 16. - № 1.
4. Первый российский образовательный портал Rustudy [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://rustudy.ru/sotrudnichestvo-rossii-i-kitaya-v-oblasti-obrazovaniya/>
5. РИА новости от 18.09.2019 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://ria.ru/20190918/1558725587.html>
6. Рушанин В.Я., Гревцева Г.Я. Россия и Китай: диалог в сфере культуры и образования / В.Я. Рушанин, Г.Я. Гревцева // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. -

2015. - № 3(43). - 122 с.
7. Сеть Феникс [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://sn.ifeng.com/a/20181022/6965354\\_0.shtml](http://sn.ifeng.com/a/20181022/6965354_0.shtml)
8. Старыгина А.М. Интернационализация высшего образования в России в контексте двусторонних связей с Китаем / А.М. Старыгина // Гуманитарий юга России (Humanities of the Russia). - 2017. - № 2(6). - 287 с.
9. Чжао Сяобинь. Сопутствующие проблемы и практика китайско-российского совместного образования [J] / Чжао Сяобинь // Непрерывное исследование образования, 2007.
10. Чжу Ингли. Перспективы китайско-российского образовательного сотрудничества [J] / Чжу Ингли // Северная литература (вторая половина месяца), 2012.
11. Шитов С.Б. Мировая глобализация образовательного пространства как основа создания международных университетских комплексов (социально-философский анализ) / С.Б. Шитов // Теория практика общественного развития. - 2013. - № 1.
12. Электронный ресурс. - Режим доступа: [http://www.xinhuanet.com/silkroad/2018-09/06/c\\_129948287.htm](http://www.xinhuanet.com/silkroad/2018-09/06/c_129948287.htm)

#### References:

1. Baranova I.I. International cooperation in promoting the Russian language and Russian culture abroad / I.I. Baranova // Questions of teaching methods in high school. - 2018. - T. 7. - № 26.
2. Efremova L.I. On Russian-Chinese cooperation in the field of education / L.I. Efremova // Bulletin of the RUDN University. Series: International Relations. - 2017. - T. 17. - № 4. - S. 857-865.
3. Medyanik E.I. Joint projects in the field of education as an innovative form of cooperation between Russia and China in the XXI century. / E.I. Medyanik // Bulletin of the RUDN University. Series: International Relations. - 2016. - T. 16. - № 1.
4. The first Russian educational portal Rustudy [Electronic resource]. - Access mode: <http://rustudy.ru/sotrudnichestvo-rossii-i-kitaya-v-oblasti-obrazovaniya/>
5. RIA news from 09/18/2019 [Electronic resource]. - Access mode: <https://ria.ru/20190918/1558725587.html>
6. Rushanin V.Ya., Grevtseva G.Ya. Russia and China: dialogue in the field of culture and education / V.Ya. Rushanin, G.Ya. Grevtseva // Bulletin of the Chelyabinsk

- State Academy of Culture and Arts. - 2015. - № 3(43). - 122 p.
7. Phoenix Network [Electronic resource]. - Access Mode: [http://sn.ifeng.com/a/20181022/6965354\\_0.shtml](http://sn.ifeng.com/a/20181022/6965354_0.shtml)
8. Starygina A.M. Internationalization of Higher Education in Russia in the Context of Bilateral Relations with China / A.M. Starygin // Humanities of the South of Russia (Humanities of the Russia). - 2017. - № 2 (6). - 287 с.
9. Zhao Xiaobin. Related problems and practice of Sino-Russian co-education [J] / Zhao Xiaobin // Continuing Education Research, 2007.
10. Zhu Engly. Prospects for Sino-Russian Educational Cooperation [J] / Zhu Engli // Northern Literature (second half of the month), 2012.
11. Shitov S.B. World globalization of the educational space as the basis for the creation of international university complexes (socio-philosophical analysis) / S.B. Shitov // Theory practice of social development. - 2013. - № 1.
12. Electronic resource. - Access mode: [http://www.xinhuanet.com/silkroad/2018-09/06/c\\_129948287.htm](http://www.xinhuanet.com/silkroad/2018-09/06/c_129948287.htm)

## Подготовка педагогов

УДК 37.01

### Эколого-педагогический долг как деонтологическая основа образования для устойчивого развития

### Environmental and pedagogical debt as a deontological basis of education for sustainable development

**Нестерова А.А.**, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, a\_saushkina@mail.ru

**Nesterova A.**, Ulyanovsk State University of Education, a\_saushkina@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.010

**Ключевые слова:** экологическая деонтология, педагогическая деонтология, педагогический долг, эколого-педагогический долг, эколого-педагогическая ответственность.

**Keywords:** environmental deontology, pedagogical deontology, pedagogical duty, eco-pedagogical duty, eco-pedagogical responsibility.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена остротой современного социально-экологического дискурса, который направлен на поиск философских, методологических оснований трансформации экологического мышления в обществе. Преобразующая функция в процессе такой трансформации, по мнению автора, принадлежит педагогу. Цель статьи заключается в попытке осмыслить категорию эколого-педагогического долга как деонтологическую основу образования для устойчивого развития. Автором систематизированы исходные позиции экологической и педагогической деонтологии, на основе которых раскрыта сущность понятия «эколого-педагогический долг», заключающаяся в понимании его как долга за возможность жить на планете Земля, использования её ресурсов для удовлетворения разного рода материальных и духовных потребностей, который педагог выполняет перед природой, обществом и самим собой. Подробно проанализировано понятие «экологический долг» как долг «за» что/кого и долг «перед» чем/кем. Предложено рассматривать эколого-педагогический долг как методологическое основание процесса формирования эколого-педагогической ответственности педагога в ходе его непрерывного образования. Статья предназначена для исследователей проблем педагогической деонтологии.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the acuteness of the modern socio-ecological discourse, which is aimed at finding philosophical and methodological foundations for the transformation of environmental thinking in the society. The transforming function in the process of such transformation, according to the author, belongs to the teacher. The purpose of the article is to try to comprehend the category of ecological and pedagogical duty as a deontological basis of education for sustainable development. The author systematizes the initial positions of ecological and pedagogical deontology, on the basis of which the essence of the concept of "ecological and pedagogical duty" is revealed, which consists in understanding it as a duty for the opportunity to live on the Earth, to use its resources to meet various kinds of material and spiritual needs, which the teacher performs for nature, society and himself. The concept of "environmental debt" is analyzed in detail as a debt "for" what/whom and a debt "to" what/whom. It is proposed to consider the ecological and pedagogical duty as a methodological basis for the process of forming the ecological and pedagogical responsibility of a teacher in the course of his / her continuous education. The article is intended for researchers of the problems on pedagogical deontology.

**Введение.** В условиях глобальных экологических трансформаций, вызванных антропогенным воздействием, человечество подходит к черте, где сам факт его существования на планете Земля перестаёт быть бесспорным. В поисках способов предотвращения экологической

катастрофы учёные всего мира сходятся во мнении о необходимости смены вектора экологического сознания землян, признавая, что попытки справиться с экологическим кризисом одними лишь техническими, технологическими, финансовыми инструментами являются

тщетными. Важнейшим фактором, формирующим сознание общества, является образование. В контексте современного обсуждения проблем выхода из экологического кризиса принято говорить об образовании для устойчивого развития природы и общества, т.е. о таком типе образования, при котором все педагогические ресурсы направляются не только на обучение в области экологии, но прежде всего на формирование у подрастающих поколений целостного коэволюционного мировосприятия, мироощущения и мировоззрения. Залог успеха в достижении целей образования для устойчивого развития – педагог, осознающий значимость гармоничного развития природы и общества и способный эффективно решать профессиональные задачи.

Компетентностная образовательная парадигма, утвердившаяся в системе педагогического образования, ориентирована на подготовку педагогов, обладающих набором универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, т.е. инструментов, позволяющих оперативно решать педагогические задачи. Однако, на наш взгляд, в этом случае нивелируется деонтологическая составляющая в подготовке педагога, что приводит к размыванию границ педагогической ответственности в целом, и ответственности за результаты образования для устойчивого развития в частности.

Выявление деонтологических оснований формирования эколого-педагогической ответственности педагога ориентирует на поиск моральных нормативов и понимание долга в профессиональной эколого-педагогической деятельности, что предполагает изучение научных работ по педагогической и экологической деонтологии и интеграцию существующих подходов для выявления сущности моральных нормативов и долга в профессиональной эколого-педагогической деятельности.

*Методология исследования.* Термин «деонтология» был введён И. Бентамом [1], но к проблемам должествования значительно раньше обращались Цицерон, Амбросий Медиоланский, Ф. Ницше, И. Кант, Д. Юм, Т. Гоббс и др. Центральное понятие деонтологии – «долг» – означает интериоризированную потребность исполнять моральные обязательства, подчиняясь более значимым интересам, чем индивидуальные. В большинстве толковых словарей русского языка долг понимается как «обязанность» или «обязательство». Долг как морально-этическая

категория всегда бескорыстное безусловное неизбирательное благоволение ко всем живым существам. Он выступает как важнейший внутренний мотив поведения личности и означает её отношение к социуму в конкретных условиях.

Если обратиться к этике, понятие «долг» со времён Сократа, Демокрита, Аристотеля, Цицерона неразрывно связано с ответственностью. Чаще всего греческие стоики отождествляли категории «долг» и «обязанность». Римляне понимали «долг» как способность человека или общества к привязанности. В религиозных учениях «долг» зачастую связан с божьей волей, реализуя которую человек исполняет свой долг. Представители материалистического направления утверждали, что долг – это категория, связанная с необходимостью приносить пользу обществу, а то, как он реализуется, зависит от опыта и степени развитости личности. В трудах И. Канта долг есть категорический императив, т.е. свод моральных принципов, соблюдение которых естественно для человека и не может рассматриваться как особая заслуга личности [2].

Современная деонтология не просто описывает систему требований к поведению личности, она ещё и выявляет специфику их реализации: личность в состоянии обнаружить собственную необходимость, интересы в любой внешней необходимости, поскольку является частью социума, от благополучия которого зависит его собственное благополучие. Таким образом, любая внешняя необходимость может быть детерминирована собственными смыслами и подлежит принятию.

Категория долга сопоставима с нравственной задачей, которую личность формулирует сама для себя, опираясь на нравственные требования, предъявляемые ко всем в определённой ситуации. Уточнение, связанное с конкретной ситуацией, в которой личность принимает на себя моральное обязательство, продиктовано пониманием того, что между моральным долгом и определёнными условиями деятельности человека часто имеется конфликт. Скажем, долг война требует убивать врагов, но враги – люди; а моральный долг предписывает «не убий». Из этого следует, что вопросы реализации морального долга тесно связаны с ситуацией и моральным выбором.

Деонтологический подход к изучению категории эколого-педагогической ответственности педагога и особенностей её формирования предполагает синтез выводов экологической и педагогической деонтологии при определении специфики эколого-педагогического долга.

Экологическая деонтология – новое направление экологической этики, которое формулирует систему принципов, иллюстрирующих разрыв между должным и реально существующим во взаимоотношениях человека и природы, и, в свою очередь, исследует пути уменьшения этого разрыва. Основной характерной чертой экологической деонтологии является её нацеленность на трансляцию идей экологической этики в экологическую практику [3].

Объектом исследования экологической деонтологии являются экосообразное поведение человека и его регулятивы, предметом – условия и средства актуализации норм и требований экологического императива и жизнедеятельности человека [4].

Понятие об экологическом императиве вытекает из учений экофилософов А. Швейцера, О. Леопольда, Х. Ролстона, Д. Родмана, Б. Нортон и др. Определение сущности экологического императива составляет предмет исследования Л. Андерсона, Д. Беккера, С. Игнатова, А. Матвийчука, Н. Моисеева, Т. Стоцкой, А. Урсула, Л. Халудоровой, А. Яшина, и др. Безусловно, авторские позиции в определении границ экологического императива имеют незначительные отличия, но в целом сходятся к тому пониманию, что он представляет собой дополнение, надстройку к кантовскому нравственному императиву, появление которой обусловлено обострившимся в последние столетия кризисом взаимоотношений человека и природы, когда человек настойчиво и стремительно нарушает границы дозволенного в ней.

В соответствии с этим нравственным экологическим императивом сегодня должна происходить трансформация общественных отношений с природой, перестраиваться система принятых на протяжении столетий человеческих привычек, нравов, поведения. Инструментами такой трансформации должны выступать идеология, культура, общественное мнение, социальная политика, право, образования, т.е. все социальные институты, способные оказывать влияние на сознание больших масс.

Выделяют две основные группы регулятивов поведения личности: правовые нормы во взаимоотношениях природы и общества и внутренняя убежденность в необходимости их выполнения. Большим потенциалом в регулировании поведения личности в широком смысле обладают правовые регулятивы деятельности человека, поскольку они принуждают значительную часть населения

Земли соблюдать основные экологические требования и правила на основе страха понести уголовную, финансовую, административную ответственность.

В Федеральном законе «Об охране окружающей среды» (от 10.01.2002 N 7-ФЗ (ред. от 29.07.2018)) определены обязанности россиян в области охраны окружающей среды: сохранять природу и окружающую среду; бережно относиться к природе и природным богатствам; соблюдать иные требования законодательства (Статья 11. Права и обязанности граждан в области охраны окружающей среды). Очевидно, что формулировки обязанностей граждан в области охраны окружающей среды максимально размыты, неконкретны. При этом очевидна вероятность того, что при отмене правовой регуляции природопользования (вертуальной), общество и каждая отдельная личность продолжит соблюдать правила поведения в природе, невелика. Значит, правовые регулятивы искусственные по своей сути, носят характер внешней устрашающей силы. Человек добровольно, без принуждения способен следовать тем или иным нормам и правилам только в том случае, если они приняты им на личностном уровне, носят характер убежденной потребности.

Методологическим основанием формирования эколого-педагогической ответственности педагога выступает именно внутренний экологический императив, руководствуясь которым человек осознаёт, что нравственно, гуманно и этично всё, что исходит из понимания устойчивости социоприродной среды в интересах как ныне живущих, так и будущих поколений людей и природных объектов. Из экологического императива вытекает моральный долг человека перед природой и будущими поколениями, который диктуется «обращенностью в будущее» – нравственным принципом экоэтики, предлагаемым О. Леопольдом. Обращенность в будущее – это ответ на «чувство времени», перешагивающий рубеж одного человеческого поколения и предполагающий заботу о природных условиях существования будущего, т.е. определённый запрет на игнорирование интересов индивидов, которые не осязаемы сегодня из-за их временного или пространственного отдаления. Таким образом, возникает долг перед потомками сегодняшних поколений обеспечить их безусловное право на достойную жизнь и конкретные права по отношению к ним?

Именно «убежденность», которую И. Кант определяет как «непреложный внутренний закон», следует считать главным условием и в то же время результатом действия экологического императива, на основе которого экологический долг личности реализуется в его бытовой, социальной, профессиональной сферах деятельности. Воспитание убежденности как внутреннего «принудителя» личности к исполнению экологического долга является задачей образования, ориентированного на формирование экологической ответственности общества.

Экологический долг, как и любой иной морально-этический, в процессе его практической реализации имеет конфликтный характер, поскольку он предписывает личности безусловное бескорыстное благоговение перед всем природным, но человек – тоже часть природы. Крайние проявления экологического долга созвучны идеям радикального эко- и биоцентризма, проповедующего замедление прогресса человеческой цивилизации. Вопросы реализации морального экологического долга тесно связаны с моральным выбором личности и общества в целом между крайним антропоцентризмом и крайним биоцентризмом.

В ходе осмысления процесса формирования эколого-педагогической ответственности педагога мы опираемся на положения экологической деонтологии о необходимости соблюдения личностью нравственного экологического императива, понимаемого здесь как совокупность экосообразных этических норм поведения, понимание взаимозависимости Природы и человека, его места в биосфере как составной части и иллюзорности безграничных возможностей Природы. Экологический императив является основой развития убежденности в необходимости исполнения личностью нравственного экологического долга – долга сегодняшних поколений перед потомками и будущим природы обеспечить их безусловное право на достойную жизнь, – который в свою очередь, есть внутренний регулятив личности во взаимодействии с природой.

Для эффективного выполнения профессиональной деятельности по формированию экологической ответственности новых поколений педагогу важно сознавать и принимать не только внутренний экологический долг, но и долг педагогический, это детерминирует необходимость рассмотреть ключевые позиции педагогической деонтологии в контексте эколого-педагогической проблематики. В общем смысле, педагогическая деонтология –

это раздел педагогики, который изучает особенности профессионального поведения педагога и педагогическую этику, гарантирующую отношения доверия между участниками деятельности и общения [5]. Безусловно, общие деонтологические аспекты деятельности педагога задают нормативные документы, регулирующие образовательную сферу. По сути это и есть, с правовой точки зрения, профессиональный педагогический долг. На практике педагоги, осознавая свой долг, не всегда проявляют его в образовательном процессе, нарушая при этом требования законодательных и нормативных актов, в которых определены эти обязанности, что, безусловно, снижает качество педагогических усилий. Они, как и в случае с экологическим правом, являются внешними регуляторами поведения педагога. Внутренним побудителем профессиональной деятельности является убежденность педагога в принятии и исполнении морального этического долга. Содержание педагогического долга определяется социальной природой образовательного процесса, оно всегда шире требований, которые предъявляют педагогу законы, инструкции, методические и административные предписания, программы и т.п.

Проблеме морального долга значительное место отведено в педагогических учениях прошлого: М. Квинтилиан, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я. Корчак, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, – все они полагали, что любовь учителя к детям может решить все проблемы воспитания.

Сегодня существуют различные точки зрения на определение сущности и специфики морально-этического профессионального долга педагога (Е.К. Веселова, Е.Н. Жуманкулова, Г.А. Караханова, Г.М. Кертаева, Г.Н. Коджаспирова, К.М. Левитан, Г.П. Медведева и др.). Общий тезис, объединяющий существующие позиции заключается в том, что морально-этический долг педагога – это реализация идеала любви к детям и проявление доброты в конкретных профессиональных действиях, поскольку принятие долга характеризуется поступками, нравственным поведением и активностью личности. Если педагог оперирует «должным» только на основании требований закона (по внешнему принуждению), не основываясь на нравственном убеждении (без внутреннего принуждения), то его деятельность является формальной и, в отдельных случаях, даже аморальной.

В понятии педагогический долг сосредоточены представления о многообразии требований и моральных предписаний, предъявляемых обществом к личности педагога и к выполнению им профессиональных обязанностей. Перечень таких моральных предписаний достаточно широк. Приведём некоторые примеры: глубоко осознавать своё отношение к выбранной профессии, её смысл; понимать и использовать как нравственный ориентир заповедь «Не навреди!»; быть ответственным за каждый свой профессиональный поступок; стремиться к постоянному саморазвитию; строить взаимоотношения с участниками образовательных отношений на основе уважения личности, её достоинства; предупреждать возникновение конфликтов и уметь их разрешать и т.п.

Очевидно, что этот перечень можно продолжить, обогатить на основе конкретных требований и особенностей образовательной практики. Принятие педагогом всего комплекса моральных предписаний, свидетельствует о его деонтологической культуре – социально-педагогическом образовании, являющемся результатом нравственно-ориентированной подготовки учителя с учетом требований профессионально-педагогического долга, проявляющемся в поведении и профессиональной деятельности [6].

Учитывая сказанное, мы формулируем профессиональный морально-этический долг педагога как его внутреннюю убеждённость в необходимости осуществлять учебно-воспитательную деятельность на основе совокупности созданных практикой педагогических ценностей, непрерывного саморазвития и осознания последствий своей деятельности. Напомним, что под педагогическими ценностями мы понимаем основополагающие социальные и личностные ориентиры, обеспечивающие устойчивость личности педагога и воспитанника, определяют принципы их поведения, фокусируют интересы и потребности, регулируя мотивационную сферу в процессе образования.

*Результаты исследования.* В проявлении эколого-педагогического долга задействуется механизм самодисциплины, который охватывает экологические и профессиональные убеждения педагога, формирующиеся на всех этапах личностного и профессионального развития.

В деонтологии должное всегда связано с адресатом: долг за что или долг перед кем/чем? Отвечая на вопрос «за что?», понимаем, что

экологический долг – это перерасход возобновляемых биологических ресурсов: леса, морепродуктов, посевной площади, которые не смогут сами восстановиться за год. В современной науке (преимущественно экономике) считается, что последствия загрязнения природной среды, потребительское использование ресурсов, иные критические последствия человеческой деятельности рассматриваются как предпосылки, которые могут привести к возникновению долговых обязательств одного поколения перед другим; они будут иметь конкретное финансовое выражение [7-9].

Сегодня в обиходе эоактивистов стало употребляться устойчивое выражение «день экологического долга», т.е. день, когда население Земли расходует все возобновляемые ресурсы, которые планета в течение года может воспроизвести без ущерба для себя. Вычисление дня экологического долга осуществляет Глобальная сеть экологического следа (GFN) по формуле: значение мировой биоемкости разделить на значение мирового экологического следа и умножить на 365 дней. Учитывая темпы технического прогресса человека и количество затрачиваемых на него ресурсов, неудивительно, что с каждым годом день экологического долга смещается в сторону летних месяцев: 29 декабря 1970 года, начало октября 2000 года, 20 августа 2013 года, 19 августа 2014 года, 13 августа 2015 года, 1 августа 2018 года. Это означает, что в течение первой половины года человечество расходует все ресурсы, которые, не нарушая природного баланса, должно было использовать на протяжении целого года, т.е. почти половину года человечество берёт «в кредит» у природы. Когда день экологического долга наступит в июне, это будет означать, что для удовлетворения всех нужд человечеству нужна ещё одна такая же планета.

На наш взгляд, экономисты оперируют понятием «экологический долг» в ракурсе, отличном от этического, хотя семантически его истоки лежат всё же в деонтологической плоскости. Такая материалистическая трактовка экологического долга только гиперболизировала его идеалистическую наполненность. В рамках деонтологического дискурса, по нашему мнению, экологический долг – это долг за возможность жить на планете Земля, использовать её ресурсы для удовлетворения разного рода материальных и духовных потребностей. Здесь уместно употребить русскую поговорку «Долг платежом красен». Мы предлагаем считать, что в этом



смысле эколого-педагогический долг сводится к идеалистическому экологическому долгу [10].

Если рассуждать в поисках ответа на вопрос «перед кем возникает эколого-педагогический долг?», то мы полагаем, что в контексте этики и морали эколого-педагогический долг имеет тройственную сущность и направлен на три основных субъекта: это долг перед природой, перед обществом и перед самим собой. *Долг перед природой* (биосферный) заключается в необходимости сохранять её разнообразие, жить с учётом её законов и закономерностей, не нарушая социоприродного баланса, заботиться о ней для сохранения естественных условий обитания. *Долг перед обществом* (социальный) – регуляция профессиональной деятельности на основе осознанной необходимости трансформировать взаимодействие с природой с опорой на идеи коэволюции. *Долг перед самим собой* (личностный) – регуляция повседневного бытового поведения с опорой на внутреннюю убеждённость в собственной сопричастности к переходу к обществу устойчивого развития.

Эколого-педагогический долг предстаёт как долг за возможность жить на планете Земля, использовать её ресурсы для удовлетворения разного рода материальных и духовных потребностей, который педагог выполняет перед природой, обществом и самим собой. Этот тезис является деонтологическим основанием процесса формирования эколого-педагогической ответственности педагога в ходе его непрерывного образования, что означает следующее: все компоненты образовательного процесса по подготовке педагога должны проектироваться с учётом этого постулата. В равной мере он относится не только к содержанию образования, но и к формам,

средствам, методам эколого-педагогической подготовки, предъявляется ко всем участникам образовательных отношений, к методологии построения экологического образовательного пространства.

*Заключение.* Эколого-педагогический долг – это категория, возникающая на стыке экологической и педагогической деонтологии, определяющая акценты эколого-педагогической морали. Он определяет превращение требований экологической и педагогической морали и относится как ко всему педагогическому сообществу, так и к задачам личностного плана конкретного индивида. Сущность и характеристики эколого-педагогического долга определяются в социуме исходя из ситуации, которая складывается на определённый момент времени. По большому счёту, эколого-педагогический долг – это отношение личности педагога к развитию общества на принципах коэволюции и экогуманизма. Педагог является активным носителем социально-экологических моральных обязанностей перед обществом.

Чувство эколого-педагогического долга влияет на степень нравственности в деятельности педагога по формированию экологической ответственности обучающихся. Зачастую отношения между эколого-педагогическим долгом и конкретными эколого-педагогическими обязанностями педагога имеют напряжённую, конфликтную природу. Учитывая сказанное, на наш взгляд, актуальная тенденция современного развития системы педагогического образования должна исходить из возрастания личной эколого-педагогической ответственности, складывающейся на основе чувства долга педагога перед природой и обществом.

### Литература:

1. Bentham I. Deontology or the science of morality, v. 1-2, 1834.
2. Кант И. Метафизика нравов. Сочинения: в 6 т. / Т. Кант. - М.: Мысль, 1965. – Т. 4. - Ч. 2. - С. 128-136.
3. Матвийчук А.В. Философские основания экологической деонтологии / А.В. Матвийчук // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Социально-экологические технологии: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. – 2013. – № 1. – С. 25-35.
4. Игнатов С.Б. Экологическая деонтология – новое междисциплинарное направление социально-гуманитарных исследований / С.Б. Игнатов // Перспективы науки. – 2011. – № 11(26). – С. 65-70.
5. Кичева И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века / И.В. Кичева. - Пятигорск, 2004. – С. 148.
6. Караханова Г.А. Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования / Г.А. Караханова // Общество: социология, психология, педагогика. - 2017. – С. 139-141.
7. Абубакаров М.А. Определение экологического долга на основе национального богатства / М.А. Абубакаров // Экономика. Бизнес. Информатика. – 2016. – № 5. – С. 173-182.
8. Валиуллина Г.М., Минина Ю.И. Экологический долг общества: сборник / Г.М. Валиуллина, Ю.И. Минина // Актуальные проблемы и тенденции развития современной экономики / Международная научно-практическая конференция, электронное издание: Самарский государственный технический университет; отв. ред. И.В. Косякова. – 2015. – С. 622-626.

9. Гарабаджиу А.В. Вернуть экологический долг природе / А.В. Гарабаджиу // Инновации. – 2007. – № 7. – С. 25-27.

10. Нестерова А.А. Актуализация деонтологического подхода в оценке результатов

эколого-педагогического образования / А.А. Нестерова // Поволжский педагогический поиск. – 2019. – № 3 (29). – С. 52-59.

**References:**

1. Bentham I. Deontology or the science of morality, v. 1-2, 1834.

2. Kant I. Metaphysics of manners. Works: in 6 t. / Т. Kant. - М.: Thought, 1965. - V. 4. - Part 2. - S. 128-136.

3. Matviychuk A.V. The philosophical foundations of environmental deontology / A.V. Matviychuk // Bulletin of the Moscow State Mining University M.A. Sholokhov. Social and environmental technologies: Moscow State University for the Humanities M.A. Sholokhov. - 2013. - № 1. - P. 25-35.

4. Ignatov S.B. Ecological deontology - a new interdisciplinary direction of social and humanitarian research / S.B. Ignatov // Prospects for science. - 2011. - № 11 (26). - S. 65-70.

5. Kicheva I.V. Enrichment of pedagogical terminology in the 90s of the XX century / I.V. Kicheva. - Pyatigorsk, 2004. - S. 148.

6. Karakhanova G.A. The formation of the teacher's deontological culture in the system of continuous

pedagogical education / G.A. Karakhanova // Society: sociology, psychology, pedagogy. - 2017. - S. 139-141.

7. Abubakarov M.A. Determination of environmental debt based on national wealth / M.A. Abubakarov // Economics. Business. Computer science. - 2016. - № 5. - S. 173-182.

8. Valiullina G.M., Minina Yu.I. The environmental duty of society: compilation / G.M. Valiullina, Yu.I. Minina // Actual problems and development trends of the modern economy / International Scientific and Practical Conference, electronic publication: Samara State Technical University; open ed. I.V. Kosyakova. - 2015. - S. 622-626.

9. Garabagiu A.V. Return environmental debt to nature / A.V. Garabagiu // Innovations. - 2007. - № 7. - S. 25-27.

10. Nesterova A.A. Actualization of the deontological approach in assessing the results of environmental-pedagogical education / A.A. Nesterova // Volga pedagogical search. - 2019. - № 3 (29). - S. 52-59.

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 371.018.46

## Развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя в условиях формального и неформального образования

### Development of the professional skill of the teacher as an educator in the conditions of formal and non-formal education

**Щербаков А.В.**, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», [upravka74\\_z@mail.ru](mailto:upravka74_z@mail.ru)

**Кисляков А.В.**, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», [kislyakov\\_a@mail.ru](mailto:kislyakov_a@mail.ru)

**Shcherbakov A.**, Chelyabinsk Institute for Retraining and Further Training of Education Workers, [upravka74\\_z@mail.ru](mailto:upravka74_z@mail.ru)

**Kislyakov A.**, Chelyabinsk Institute for Retraining and Further Training of Education Workers, [kislyakov\\_a@mail.ru](mailto:kislyakov_a@mail.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.011

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, формальное образование, неформальное образование, кинопедагогика, педагог как воспитатель.

**Keywords:** professional development, formal education, non-formal education, pedagogy of cinema, teacher as an educator.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена возрастанием роли неформального образования в развитии профессионального мастерства педагогов. Цель статьи заключается в выявлении и обосновании особенностей взаимодействия формального и неформального образования в развитии профессионального мастерства педагога как воспитателя на примере овладения им методами кинопедагогика.

Авторами выявлены особенности формального и неформального образования взрослых. Показана взаимосвязь формальных и неформальных форм образования педагогов в процессе реализации культурно-образовательного проекта – фестиваля образовательного кино. В обосновании выбора форм профессионального развития педагогов авторы опираются на ведущие концепты понятия «кинопедагогика». Предложены направления и формы развития профессионального мастерства педагогов как воспитателей в условиях формального и неформального образования. Статья предназначена специалистам системы дополнительного профессионального образования, руководителям образовательных организаций, исследователям.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the increasing role of non-formal education in the development of teachers' professional skills. The purpose of the article is to identify and substantiate the features of the interaction of formal and non-formal education in the development of professional skill of a teacher as educators by the example of mastering the methods pedagogy of cinema.

The authors revealed the features of formal and non-formal adult education. The interrelation of formal and informal forms of education of teachers in the process of implementation a new cultural and educational project - an educational film festival is revealed. In substantiating the choice of forms o teachers'f professional development, the authors rely on leading concepts of the concept of "pedagogy of cinema". The directions and forms of development of professional skill of teachers as educators in the conditions of formal and non-formal education are proposed. The article is intended for specialists of the system of additional professional education, heads of educational organizations, researchers.

**Введение.** Актуальность развития профессионального мастерства педагога определяется влиянием различных факторов глобализации, модернизации экономики и

образования, изменения парадигмы воспитания и т.д. Особое внимание в этом процессе уделяется развитию компетентности педагога в преподавании в соответствии с требованиями

федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Вместе с тем, мы считаем необходимым уделять внимание развитию профессионального мастерства педагога как воспитателя. Важность этого направления профессионального развития подтверждается не только российскими исследователями (И.Д. Демакова и И.Ю. Шустова [2], И.А. Колесникова [6], Н.Л. Селиванова [11], П.В. Степанов [12] и др.), но и результатами международных исследований. Как отмечается в результатах международного опроса ОЭСР по преподаванию и обучению (TALIS), проведенного в 2018 году: «от учителей сегодня все чаще ожидают выполнения дополнительных задач, таких как содействие развитию социальных и эмоциональных навыков учащихся, реагирование на индивидуальные различия учащихся, и совместная работа с другими учителями и родителями для обеспечения целостного развития учащихся» [22]. В целях непрерывного профессионального развития педагогов в нашей стране сложилась система повышения квалификации, характеризующаяся как формальное образование. Вместе с тем, наряду с данной системой развивается неформальное образование, которое, с появлением современных информационных средств коммуникации получило новый импульс и предоставляет новые возможности для развития педагогов. И, следовательно, в теории и практике дополнительного профессионального

образования возникает необходимость ответить на следующие вопросы:

1) В чем заключается потенциал взаимодействия формального и неформального образования в развитии профессионального мастерства педагога как воспитателя?

2) Какие формы формального и неформального образования обеспечивают развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя?

*Материалы и методы исследования.* Проблема определения сущностных характеристик формального и неформального образования является предметом исследования отечественных (Л.Н. Буйлова [1], А.В. Золотарева [4], Л.Г. Логинова и Г.М. Нефедова [7], О.В. Ройтблат [9], Е.М. Харланова [13] и др.) и зарубежных (Т. Арчибальд [15], Т.К. Желязкова-Тей [3], К.Б. Иоаннис [18], Н. Бертрам [16], Т. Джеффс и М.К. Смит [19], Д. Киви и Б. Чакрун [20], и др.) авторов.

Е.М. Харланова отмечает, что отличие двух форм образования проявляется по трем основным показателям: содержание, способы организации процесса обучения и формы контроля, оценки результата, на основе которых автором были сформулированы соответствующие понятия [13]. Предложенный подход к анализу позволил нам выделить следующие особенности формального и неформального образования, представленные в таблице 1.

Таблица 1. – Особенности формального и неформального образования взрослых

Признаки	Характеристики образования	
	формальное образование	неформальное образование
Содержание	Стандартизировано, ориентировано на требования профессиональных объединений или государственных структур, обеспечивает освоение обучающимся системы знаний, компетенций, гарантированно отвечающих современным квалификационным требованиям	Индивидуализировано, ориентировано на потребности личности, запросы социальных, профессиональных, демографических групп населения, обеспечивает освоение обучающимся дефицитных или востребованных им самим компетенций
Способы организации процесса обучения	«Сверху вниз», формы и методы систематизированы и упорядочены, занятия ведутся профессиональными педагогами	«Снизу вверх», формы и методы определяются субъектом или могут быть согласованы с обучающимся, занятия могут вести не только профессиональные педагоги
Формы контроля, оценки результата	Внешний промежуточный и итоговый контроль с выдачей документа государственного (установленного) образца	Самоаттестация и самооценка обучающегося с возможностью получения документа об образовании, в том числе установленного образца

Исследование деятельности учреждений дополнительного профессионального образования демонстрирует, что они по-прежнему ориентированы исключительно на

формальное образование, но, при этом спрос на неформальное образование для взрослых растет в связи с объективными факторами (технологический прогресс и необходимость

постоянного обновления компетенций персонала) и субъективными факторами [21]. Учитывая данную тенденцию, институты развития образования и повышения квалификации разрабатывают и внедряют различные модели интеграции формального и неформального образования [5;8;10]. Понимая значимость использования потенциала данных форм образования в развитии профессионального мастерства педагога как воспитателя, в 2019 году была осуществлена опытно-экспериментальная работа по овладению педагогами методами кинопедагогике в условиях формального и неформального образования.

Основанием для проведения экспериментальной работы стала развивающая практика реализации кинопедагогического социально значимого и культурно-образовательного проекта «Всероссийский фестиваль образовательного кино «Взрослеем вместе» с международным участием», что позволило выстроить особую систему повышения квалификации педагогов. Следует отметить, что фестиваль образовательного кино формировался как особое культурно-образовательное пространство на пересечении всех сфер формального, неформального и информального образования детей и молодежи, родительской общественности и педагогического сообщества. Актуальность данного проекта строится на том, что в реалиях современной жизни человека кино давно уже приобрело статус универсального и уникального средства коммуникации, и многие исследования по изучению воспитательного потенциала кино доказывают его особый интегративный характер влияния на мировоззрение и ценностные ориентации человека. Особую роль приобретает освоение педагогами знаний и умений грамотно использовать формы и методы кинопедагогике в воспитании детей и молодежи, установления особого формата проблемно-ценностного общения между обучающимися и всеми, кто заинтересован в их образовании [14]. Это будет способствовать развитию профессионального мастерства педагога как воспитателя.

*Результаты.* Исследователи, изучающие влияние формального и неформального образования на развитие профессионального мастерства педагога, как правило, отмечают необходимость сочетания данных форм, но при этом, высказывают различные точки зрения на приоритетность тех или иных форм образования. Мы считаем, что необходимо данную проблему рассматривать не только в аспекте эффективности форм формального или неформального

образования, а также в аспекте влияния внутренних или внешних факторов на профессиональное развитие педагога.

В нашем исследовании мы считаем принципиально важной позицию Н.Л. Селивановой, считающей, что на профессиональное развитие педагога и, в первую очередь, на развитие его личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя, влияют личные усилия педагога, и лишь во вторую очередь внешние факторы, такие как усилия администрации, педагогического коллектива образовательной организации [11, с.329].

В данном контексте фестиваль образовательного кино «Взрослеем вместе» реализует практику организации коммуникативных площадок для индивидуального и коллективного размышления участников различной зрительской аудитории на основе обсуждения ценностно-смыслового содержания фильмов.

В своем исследовании мы опирались на концепты понятия «кинопедагогика», которая рассматривается как отрасль науки о закономерностях, формах и методах воспитания человека экранными искусствами [14;17].

Анализ исследований показал, что кинопедагогика рассматривается в следующих аспектах её направленности:

- развитие у обучающихся и педагогов критического мышления на основе анализа кино;
- творческий характер в процессе организации интерактивной совместной деятельности обучающихся и педагогов по созданию кино или погружению в атмосферу технологии кинопроизводства;
- реализацию социокультурного потенциала взаимодействия человека и экранного творчества.

В процессе экспериментальной работы развитие профессионального мастерства педагогов как воспитателей в области кинопедагогике осуществлялось нами с учетом следующих оснований: сочетание форм формального и неформального образования, многоаспектность и комплексность в построении содержания программ повышения квалификации и самообразования, целенаправленная работа на развитие мотивов профессионального роста и проявления активной субъектной позиции педагога; единство теории и практики с акцентированием на освоение профессиональных умений и навыков организации проблемно-ценностного общения с участниками образовательных отношений; системность и

этапность образования в паритете коллективных и индивидуальных форм взаимодействия.

Базовыми направлениями разработки содержания программы развития компетенций педагогов в условиях формального и неформального образования стали:

- совершенствование знаний, умений в области основ теории и практики киноведения;
- знакомство с психологическими основами восприятия человека и в частности юного зрителя киноискусства;
- развитие исследовательских умений в целях изучения кинопредпочтений и вкусов обучающихся, уровня развития культуры кинопросмотра и обсуждения, и их медиаобразованности;
- освоение практики применения форм и методов кинопедагогики при организации проблемно-ценностного общения с детьми разных возрастных категорий и другими участниками образовательных отношений;
- приобретение опыта экспертной деятельности и организации общественно-профессиональной экспертизы (с участием детей, молодежи, родительской и профессиональной общественности) в области отбора и анализа детского, молодежного и семейного кинопроизводства;
- расширение представлений педагогов о современном кино и специфике его использования в урочной и внеурочной деятельности и внешкольном образовании.

Основу формального образования составляли модульные курсы повышения квалификации «Воспитательный потенциал кино в создании пространства для позитивного диалога детей и молодежи, семьи и профессиональных сообществ» и «Воспитательный потенциал кинопедагогики в организации проблемно-ценностного общения детей, педагогов и родителей», реализуемые в традиционных формах: интерактивные лекции, семинары, практикумы и мастер-классы. Основной задачей было не только освоить основные аспекты содержания программы курсов, но и создать сообщество, имеющее высокий уровень субъектной позиции, направленной на профессионального саморазвитие и реализацию. Каждому участнику, включенному в данную систему работы по овладению педагогами методами кинопедагогики в условиях формального и неформального образования, были предложены различные роли и их зоны ответственности, которые надо было выбрать. Так как успех проекта, зависел от развития всей команды – сообщества организаторов и

партнеров была выстроена система форм неформального образования, которая значительно расширяла практику взаимодействия и освоения кинопедагогических знаний и умений.

Необходимо отметить, что исследование охватило 120 педагогов, которые имели разный возрастной состав и стаж работы в области образования. Исследование было ориентировано на действенность направлений и форм формального и неформального образования на развитие профессионального мастерства педагогов как воспитателей. Один из опросов участников исследования показал, что актуальность содержания и технологий реализации кинопедагогического проекта оказало влияние на развитие их личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя. Так как в основе включенности участников проекта были не внешние мотивы, а личные мотивы профессионального роста, то вариативность и сочетание форм формального и неформального образования обеспечивали их влияние на развитие профессионализма как педагога воспитателя.

*Заключение.* Результаты исследования доказали результативность и эффективность таких форматов неформального образования, как:

- киностречи в формате коллективного и индивидуального просмотров фильмов с целью проведения их общественно-профессиональной экспертизы и отбора в программу фестиваля. Каждый педагог выступал в качестве эксперта, осуществляя экспертную оценку фильмов по критериям: качество кинопродукции, информационная безопасность, проблемно-ценностное содержание;
- фокус-группы по проведению просмотра фильмов, отобранных в программу фестиваля на основе общественно-профессиональной экспертизы и проведение по итогам кинопоказа индивидуальной рефлексии и группового анализа на уровне их ценностно-смыслового содержания;
- проектные группы педагогов по разработке алгоритмов модерации проведения киностреч с различными зрительскими аудиториями: детьми (были определены следующие возрастные группы: 7 - 11 лет, 11 - 13 лет, 14 - 15 лет, 16 - 17 лет), молодежью 18 лет и старше (акцент был сделан на студентах педагогических высших учебных заведений), родительской общественностью, профессиональным педагогическим сообществом (специалистами, занимающимися воспитанием и социализацией детей и молодежи);
- киностречи-презентации команд модераторов для демонстрации методов

кинопедагогики на основе просмотра и обсуждения фильмов в малых группах различной зрительской аудитории.

Проведенная экспериментальная работа по развитию профессионального мастерства педагогов как воспитателей средствами кинопедагогики подтвердило предположение о важности взаимодействия формального и неформального образования. Ценность сочетания формального и неформального образования

педагогов как воспитателей, заключалась в построении открытого вариативного пространства индивидуального развития педагогов в поддерживаемой насыщенной творческой и мотивационной среде с привлечением специалистов из разных сфер деятельности: психологов, киноведов, режиссеров, организаторов кинофестивалей, журналистов и других.

### Литература:

1. Буйлова Л.Н. Современные проблемы развития дополнительного образования детей в контексте идей непрерывного образования [Электронный ресурс] / Л.Н. Буйлова. – Режим доступа: [http://dopobraz-karelia.ru/images/library\\_for\\_teachers/Builova\\_problemi\\_DO.pdf](http://dopobraz-karelia.ru/images/library_for_teachers/Builova_problemi_DO.pdf)
2. Демакова И.Д. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании / И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова // Педагогическое искусство. – 2017. – № 2. – С. 100–108.
3. Желязкова-Тя Т.К. Модели дифференциации формального, неформального и информального образования / Т.К. Желязкова-Тя // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 4. – С. 20–36.
4. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик / А.В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 46–53.
5. Кеспики В.Н. Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников в контексте особенностей введения федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования / В.Н. Кеспики // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 4(37). – С. 5–15.
6. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 256 с.
7. Логинова Л.Г. Непрерывное образование взрослых: возможности интеграции и дезинтеграции формального, неформального и информального образования / Л.Г. Логинова, Г.М. Нефедова // Непрерывное образование: эффективные практики и перспективы развития / Материалы I Международной научно-практической конференции. – М.: МГПУ, ООО "А - Приор", 2018. – С. 184–191.
8. Окерешко А.В. Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Орешко. – Великий Новгород, 2016. – 267 с.
9. Ройтблат О.В. Методология обоснования содержания неформального образования / О.В. Ройтблат // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании / Материалы XIX Международной научно-практической конференции. – СПб, РГПУ им. Герцена, 2018. – С. 143–145.
10. Ройтблат О.В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников: дис. ... докт. пед. наук / О.В. Ройтблат. – СПб, 2015. – 392 с.
11. Селиванова Н.Л. Развитие воспитательного потенциала современного педагога / Н.Л. Селиванова // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации / Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Челябинск: ЧИППКРО, 2016. – С. 327–334.
12. Степанов П.В. Повышение квалификации педагогов как воспитателей в современном образовательном пространстве: цели и содержание / П.В. Степанов // Вопросы воспитания. – 2015. – № 2. – С. 73–81.
13. Харланова Е.М. Соотношения понятий «Формальное», «Неформальное» и дополнительное образование / Е.М. Харланова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2016. – № 7. – С. 118–123.
14. Усов Ю.Н. Примерные учебно-тематический план и программа спецсеминара по теме «Киноискусство в воспитании школьников в современных условиях» / Ю.Н. Усов, И.В. Вайсфельд. – М.: Просвещение, 1986. – 73 с.
15. Archibald T. Evidence In Practice: A Study Of "Evidence-Based" Non-Formal Education / T. Archibald. Dissertation Doctor of Philosophy. Cornell University. – N. Y., 2013. – 245 p.
16. Bertram N. An investigation into bridging formal and informal education in schools / N. Bertram. MPhil(R) thesis, University of Glasgow. – Glasgow, 2012. – 191 p.
17. Cole D.R. A Pedagogy of Cinema / D.R. Cole, J.P.N. Bradley. – Rotterdam: Sense Publishers, 2016. – 162 p.
18. Ioannis C.B. Re-shaping personhood through neoliberal governmentality: non-formal education, charities, and youth sport programmes / C.B. Ioannis. Thesis (Ph.D.). University of Bath. – Bath, 2017. – 373 p.
19. Jeffs T. Informal Education: Conversation. Democracy and Learning / T. Jeffs, M.K. Smith. – Nottingham: Educational Heretics Press, 2005. – 142 p.
20. Keevy J. Level-setting and recognition of learning outcomes: The use of level descriptors in the twenty-first century / J. Keevy, B. Chakroun. – Paris, UNESCO. 2015. – 203 p.
21. Kondratavičiūtė G. Suaugusiųjų neformalaus mokymo / si patrauklumo didinimas profesinio mokymo

įstaigose. Magistro baigiamasis darbas / G. Kondratavičiūtė. Vytauto Didžiojo universitetas. – Kaunas, 2014. – 108 p.

22. TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

### References:

1. Buylova L.N. Modern problems of the development of additional education of children in the context of the ideas of lifelong education [Electronic resource] / L.N. Buylova. – URL: [http://dopobraz-karelia.ru/images/library\\_for\\_teachers/Builova\\_problemi\\_DO.pdf](http://dopobraz-karelia.ru/images/library_for_teachers/Builova_problemi_DO.pdf)

2. Demakova I.D. The teacher as an educator: significant characteristics of educational activity, the principle of beingness in education / I.D. Demakova, I.Yu. Shustova // Pedagogical art. - 2017. - № 2. - Pp. 100-108.

3. Zhelyazkova-Thea T.K. Models of differentiation of formal, non-formal and informal education / T.K. Zhelyazkova-Thea // Pedagogy and Psychology of Education. - 2018. - № 4. - Pp. 20-36.

4. Zolotareva A.V. Additional education of children in the aspect of formal and informal characteristics / A.V. Zolotareva // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2015. - № 4. - Pp. 46-53.

5. Kespikov V.N. Continuous professional development of teachers in the context of the features of the introduction of the federal state educational standard of secondary education / V.N. Kespikov // Scientific support of the system of advanced training of personnel. - 2018. - № 4(37). - Pp. 5-15.

6. Kolesnikova I.A. Pedagogical praxeology: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions / I.A. Kolesnikova, E.V. Titova. - Moscow: Publishing House Center "Academy", 2005. - 256 p.

7. Loginova L.G. Continuing education of adults: opportunities for integration and disintegration of formal, non-formal and informal education / L.G. Loginova, G.M. Nefedova // Continuing Education: Effective Practices and Development Prospects: Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference. - Moscow: Moscow State Pedagogical University, LLC A-Prior, 2018. - Pp. 184-191.

8. Okereshko A.V. Stimulation of teachers to informal education in the process of improving their qualifications: dis. ... cand. ped. sciences / A.V. Okereshko. - Veliky Novgorod, 2016. - 267 p.

9. Roytblat O.V. Methodology for substantiating the content of non-formal education / O.V. Roytblat // Problems of pedagogical innovation in vocational education / Materials of the XIX International Scientific and Practical Conference. - St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named after Herzen, 2018. - Pp. 143-145.

10. Roytblat O.V. Development of the theory of non-formal education in the system of advanced training of teachers: dis. ... doc. ped. sciences / O.V. Roytblat. - St. Petersburg, 2015. - 392 p.

11. Selivanova N.L. Development of the educational potential of a modern teacher. Extracurricular activities of students in the context of the implementation of the Education Development Strategy in the Russian Federation / Materials of the III All-Russian Scientific and Practical Conference. - Chelyabinsk: CHIPPKRO, 2016. - Pp. 327-334.

12. Stepanov P.V. Further education of teachers as educators in the modern educational space: goals and content / P.V. Stepanov // Questions of upbringing. - 2015. - № 2. - Pp. 73-81.

13. The correlation of the concepts of "Formal", "Informal" and additional education of Lanov / E.M. Harlanova // Vestnik SUSU. - 2016. - № 7. - Pp. 118-123.

14. Usov Yu.N. Approximate curriculum and thematic plan and program of a special seminar on the theme "Cinema art in the education of schoolchildren in modern conditions" / Yu.N. Usov, I.V. Vaysfeld. - Moscow: Enlightenment, 1986. - 73 p.

15. Archibald T. Evidence In Practice: A Study Of "Evidence-Based" Non-Formal Education / T. Archibald. Dissertation Doctor of Philosophy. Cornell University. - N. Y., 2013. - 245 p.

16. Bertram N. An investigation into bridging formal and informal education in schools / N. Bertram. MPhil(R) thesis, University of Glasgow. - Glasgow, 2012. - 191 p.

17. Cole D.R. A Pedagogy of Cinema / D.R. Cole, J.P.N. Bradley. - Rotterdam: Sense Publishers, 2016. - 162 p.

18. Ioannis C. B. Re-shaping personhood through neoliberal governmentality: non-formal education, charities, and youth sport programmes / C.B. Ioannis. Thesis (Ph.D.). University of Bath. - Bath, 2017. - 373 p.

19. Jeffs T. Informal Education: Conversation. Democracy and Learning / T. Jeffs, M.K. Smith. - Nottingham: Educational Heretics Press, 2005. - 142 p.

20. Keevy J. Level-setting and recognition of learning outcomes: The use of level descriptors in the twenty-first century / J. Keevy, B. Chakroun. - Paris, UNESCO, 2015. - 203 p.

21. Kondratavičiute G. Improvement of Adult Non-Formal Learning Attractiveness in Vocational Education Institutions. Master's thesis / G. Kondratavičiute. Vytautas Magnus University. - Kaunas, 2014. - 108 p.

22. TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners [Electronic resource]. - URL: <http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>



УДК 378

## Психолого-педагогические приёмы создания ситуации успеха

### Psychological and pedagogical techniques for creating a situation of success

**Бажук О.В.**, Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, [bajuk141183@mail.ru](mailto:bajuk141183@mail.ru)

**Пузеп Л.Г.**, Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, [puzep@mail.ru](mailto:puzep@mail.ru)

**Vazhuk O.**, Branch of Omsk state pedagogical University in Tara, [bajuk141183@mail.ru](mailto:bajuk141183@mail.ru)

**Puzep L.**, Branch of Omsk state pedagogical University in Tara, [puzep@mail.ru](mailto:puzep@mail.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.012

**Ключевые слова:** учебно-профессиональная деятельность, субъекты образовательного процесса, успех, ситуация успеха, психолого-педагогические приёмы, упражнения, задания.

**Keywords:** educational and professional activities, subjects of the educational process, success, situation of success, psychological and pedagogical techniques, exercises, tasks.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью применения в образовательном процессе психолого-педагогических приёмов, направленных на формирование успешности будущих педагогов в профессиональной деятельности. Проведенный анализ литературных источников позволил выделить основные приёмы создания ситуации успеха («эмоциональное поглаживание», «коллективная похвала», «отсроченная отметка», «шанс», «эврика», «анонсирование», «задания разной сложности», «обучение самовнушению», «прием дидактической игры»), основным из которых является упражнение. В статье раскрывается содержание упражнений, способствующих снятию эмоционального напряжения, раскрытию потенциальных возможностей студентов, повышению самооценки и уверенности в себе, развитию интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных качеств, умений находить решение в разных ситуациях, а также регулировать свои эмоции и поведение. Статья предназначена для руководителей и работников образовательных организаций, педагогов, психологов, студентов.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to use psychological and pedagogical techniques in the educational process aimed at forming the success of future teachers in professional activities. The conducted analysis of literary sources allowed us to identify the main methods of creating a situation of success (“emotional touch”, “group praise”, “delayed mark”, “chance”, “eureka”, “announcement”, “tasks of different complexity”, “training in auto-suggestion”, “reception of a didactic game”), the main of which is the exercise. The article reveals the content of exercises that help to relieve emotional stress, reveal potential opportunities of students, increase self-confidence, develop intellectual, emotional, motivational qualities, self-regulation skills, etc. The article is intended for managers and employees of educational organizations, teachers, psychologists, and students.

**Введение.** Современная система российского образования характеризуется большим количеством проблем, одной из которых является проблема здоровьесбережения субъектов образовательного процесса. В последние годы показатели здоровья подрастающего поколения значительно ухудшаются. Это объясняется отсутствием здорового образа жизни, частым пребыванием обучающихся в «ситуации неуспешности», доминированием в учебно-профессиональной деятельности мотивации избегания неудачи. Поэтому основная задача,

стоящая перед педагогом – применение в образовательном процессе методов и приёмов, позволяющих обучающимся в процессе самосовершенствования почувствовать себя успешными.

В психолого-педагогической литературе даётся следующее определение понятий «успех» и «ситуация успеха».

Ситуация успеха – это целенаправленное создание комплекса условий, позволяющих достичь высоких результатов деятельности, где успех – это результат данной ситуации.

Психологи понимают под успехом положительные эмоции, чувство удовлетворения от достигнутого результата, превзошедшего все ожидания личности [6].

Педагоги трактуют успех как достижение в деятельности высоких личностных и групповых результатов [2].

Надо отметить то, что именно педагог создаёт в ходе образовательного процесса различные ситуации успеха для обучающихся, переживание которых приводит к изменениям их внутреннего психологического состояния, дает возможность почувствовать уверенность в себе и выступить своеобразным пусковым механизмом для дальнейшего личностного развития.

Так, например, К.Д. Ушинский в своих трудах говорил о необходимости обеспечения детям успеха в учебной деятельности, который позволит пробудить в ребенке гордость, самоуважение и ответственность за свои собственные достижения [9].

В.А. Сухомлинский также указывал на то, что смысловой составляющей деятельности учителя является создание ситуации успеха для каждого обучающегося. Образовательная организация должна стать школой радости, а методы, используемые учителем, должны вызывать у обучающихся радость от общения, а также от познавательной и творческой деятельности [8].

По мнению В.А. Сластенина, ситуация успеха подкрепляет учебную деятельность школьников и характеризуется дифференцированным подходом не только к определению её содержания, но и к уточнению необходимой помощи обучающимся [7].

В своих трудах И.Ф. Харламов говорил о том, что повысить познавательный интерес у обучающихся можно лишь доброжелательными, но при этом требовательными отношениями между всеми субъектами образовательного процесса (учениками, родителями, учителями). Ситуация успеха обеспечит ребенку уверенность в своих силах и укрепит чувство собственного достоинства [11].

Д. Мак-Клелланд выделяет основные характеристики людей, для которых характерно выраженное стремление к достижению успеха: интернальный локус контроля; склонность к заранее просчитанному риску; постановка реальных и достижимых целей; потребность в признании своих заслуг [3].

А.С. Белкин также говорил о том, что перспективное будущее напрямую зависит от веры обучающегося в собственные силы. Ребенок тянется к знаниям в том случае, если переживает

потребность в учении, интерес, подкрепленные успехом [5].

Исходя из этого, педагог должен замотивировать каждого обучающегося на достижение успеха, дать возможность поверить в свои силы, пережить радость этого достижения. Всё это будет способствовать не только повышению познавательной мотивации, высокой результативности труда, развитию личностных качеств (мобильности, активности, креативности и др.), но и их коррекции (неуверенности, агрессивности, низкой самооценки и др.).

*Материалы и методы исследования:* теоретический анализ психолого-педагогических научных публикаций по вопросам подготовки «успешных» студентов - будущих педагогов, метод проектирования при разработке содержания учебных заданий.

*Результаты исследования.* Переживание удовлетворения от процесса и результата своей деятельности достигается путем выполнения педагогом ряда операций, которые осуществляются вербальными и невербальными средствами. Так, например, подбадривающие слова, мягкая интонация, открытая поза, доброжелательная мимика будут способствовать созданию благоприятного психологического фона, помогающего обучающемуся справиться с поставленной перед ним задачей. Положительные эмоции, возникшие в результате успешной деятельности, будут свидетельствовать о внутреннем благополучии человека, а также о его желании вновь достигать высоких результатов.

Но надо отметить тот факт, что создание педагогом ситуации успеха в учебно-профессиональной деятельности не всегда несет в себе положительные результаты, так как постоянная успешность может сформировать безразличие обучающихся, отрицательно повлиять на их волевые качества и привести в конечном итоге к доминированию мотивации «избегания неудач».

Это происходит в связи с тем, что:

- успех, на достижение которого ребенок потратил незначительные усилия, может привести к завышенной самооценке;
- отсутствие рефлексии и релаксации после решения определенной задачи будет способствовать возникновению трудностей при решении следующей, более сложной задачи;
- переживание успеха утратит свою значимость, если полученный результат не будет адекватно оценен другими, или же его результаты окажутся незначительными для самого ребенка и др.

Таким образом, для достижения высоких результатов в учебно-профессиональной деятельности обучающихся педагогу необходимо создать ситуацию успеха, но при этом знать и учитывать индивидуальные особенности любого ребенка на каждом этапе создания данной ситуации: мотивационный этап (установка на деятельность – эмоциональная подготовка), организационный этап (обеспечение деятельности – создание условий для успешного решения задачи) и результативный этап (сравнение полученных результатов с ожиданиями обучающегося).

В настоящее время в психолого-педагогической литературе учёными делаются выводы о том, что одним из главных возрастных этапов, в процессе которого происходит развитие мотивации достижения успеха, является младший школьный возраст, так как мотивация достижения успеха тесно связана со становлением младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

Но несмотря на это исследования показывают, что на протяжении всего периода обучения в образовательных организациях (школах, СПО, вузах) проводимая целенаправленная работа в выше указанном направлении позволяет добиться высоких результатов.

Так, например, преподавателями Филиала ОмГПУ в г. Таре в рамках учебно-воспитательного процесса используются следующие приёмы создания ситуации успеха для обучающихся:

- «Эмоциональное поглаживание», которое выражается в подбадривающем и поддерживающем отношении педагога к обучающемуся в процессе выполнения какого-либо задания: «молодец», «у тебя всё получится», «я не сомневаюсь в успешном результате» и др.;

- «Коллективная похвала» – когда за определенные достижения в учебной и творческой деятельности обучающийся получает высокую оценку не только от педагога, но и от других студентов;

- «Шанс», который позволяет обучающемуся раскрыть свои потенциальные возможности при решении педагогических ситуаций;

- «Эврика» – приём, направленный на создание условий, в процессе которых обучающийся в ходе учебно-профессиональной деятельности получает новый результат, открывающий для него перспективы познания. При этом педагог должен не только заметить данное открытие, но и поддержать

обучающегося, замотивировать его на новые свершения;

- «Отсроченная отметка», которая может быть только положительной. В рамках данного приёма педагог по завершению каждого занятия даёт оценку деятельности обучающихся, которая может быть разной, но всегда обязательной. Отметка выставляется только в том случае, когда обучающийся движется вперед и демонстрирует свои достижения в различных видах деятельности;

- «Анонсирование» – приём организации и проведения репетиции будущего действия, который за счёт данной репетиции создаёт уверенность в своих силах;

- «Задания разной сложности» – прием, позволяющий каждому обучающемуся выбрать и выполнить задание, соответствующее уровню интеллектуального развития. При этом содержание задания должно быть одинаковым, а обучающиеся выбирают объем и сложность выполнения данного задания. Таким образом, «сильные» ученики получают шанс показать свою эрудицию, а «среднячки» и «слабые» учащиеся могут отличиться творческим походом, что в свою очередь приведет к получению удовлетворения от выполненного задания;

- «Обучение самовнушению». Данный приём широко используется в педагогике и в психологии, позволяет обучающимся повысить свою самооценку, поверить в свои силы и почувствовать себя более уверенными;

- «Приём дидактической игры», направленный на развитие интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных качеств обучающихся через игровую деятельность и тренинговые упражнения [4].

В качестве основного приема для формирования успешности студентов, в том числе и в будущей профессиональной педагогической деятельности, преподавателями Филиала ОмГПУ в г. Таре применяется упражнение. Этот прием работы позволяет моделировать необходимую ситуацию и совместно с обучающимися находить пути ее решения. Алгоритм работы очень прост. Сначала на занятиях в вузе отрабатываются отдельные упражнения в решении, например, конфликтных педагогических ситуаций, а затем студенты данное упражнение реализуют на практических занятиях.

Основополагающая задача в работе по созданию ситуации успеха в учебном процессе заключается в том, чтобы обучающиеся почувствовали себя успешными путем решения

конкретных педагогических ситуаций, путем приобретения опыта успеха, личностного роста и развития [5]. Так как ранние разочарования и трудности, возникающие в период педагогической практики, а также в начале трудовой деятельности молодого педагога, например, такие как: неумение устанавливать взаимоотношения, боязнь класса при решении конфликтной ситуации и др., могут привести к тому, что у студентов сформируется представление о своей неуспешности в данной деятельности, что приводит к желанию уйти из профессии.

Рассмотрим наполнение упражнений заданиями.

Вначале работы студентам предлагается осмыслить понятие «успешность» через установление ассоциативных связей на каждую букву этого слова. Все высказанные ассоциации фиксируются на доске либо на ватмане (зависит от количества участников и условий проведения), затем идет обсуждение в процессе групповой дискуссии предложенных вариантов. В итоге группа, под руководством ведущего, раскрывает сущность рассматриваемого понятия. Затем ведущий просит группу дать характеристику сочетания «успешный учитель». Для этого группе предлагается ответить на вопросы:

- Какого учителя вы считаете успешным?
- В чем проявляется успешность учителя – в своих достижениях или в победах учеников?
- Что необходимо для того, чтобы учитель стал успешным?
- Какие трудности необходимо преодолевать педагогу для эффективности педагогической деятельности?
- Какие качества и умения нужно развивать педагогу?

Если группе сложно дать характеристику понятия «успешный учитель», то им предлагается посмотреть подборку видеосюжетов из фильмов, где показаны действия педагога в различных ситуациях. Ведущий подбирает разноплановые фрагменты, в которых педагог успешно справляется с классом или проявляет растерянность [5]. После просмотра организуется обсуждение причин возникновения ситуации и возможных вариантов ее решения. В качестве примеров можно рекомендовать фильмы «4:0 в пользу Танечки», «Усатый нянь» и др.

Опыт работы с разными категориями студентов показывает, что они испытывают потребность в развитии умений:

- регулировать свои эмоции, а не «выплескивать» их;

- решать конкретную ситуацию, а не переходить на личность или проявлять обиду на собеседника;

- снятия эмоционального напряжения, а не заикливание на отдельной проблеме и др.

С учетом полученной информации планируется дальнейшая работа с группой.

Так для понимания учителем ученика мы предлагаем студентам выполнить задание «Рецепт». Группа делится на три подгруппы, каждой из которых предлагается составить рецепт: идеального учителя, идеального ученика, идеального родителя. Затем каждая из групп представляет свой рецепт. Ведущий задает вопросы, касающиеся ожиданий от каждой социальной роли. Далее предлагается обсудить, почему мы знаем, какими качествами должен обладать представитель каждой социальной роли, но не всегда их проявляем; соотносить ожидания каждой позиции друг от друга и реальное соответствие своих качеств занимаемой роли; предъявление требований к другой роли, а не к себе. В завершении занятия проводится обсуждение понимания смысла высказываний «успешный учитель» [10].

Для развития умения саморегуляции и «выхода» из ситуации участникам предлагается обсуждение притчи «Опусти стакан». На примере действий профессора рассматривается отношение человека к возникающим жизненным трудностям, в том числе и в работе учителя. Основная идея притчи заключается в том, что любую ситуацию необходимо решать, а не постоянно думать о ней. В процессе работы с аудиторией делается акцент на том, что справляться с проблемой и идти дальше позволяет только действие.

Снятию эмоционального напряжения способствует выполнение упражнений, сочетающих в себе упорядоченные движения и определенный текст. В качестве примера можно привести такие как «Австралийский дождь», «Поезд», «Бананы-бананы», «Джунгли», «Шестерка», «Лошадки» и т.д. Ведущий задает участникам темп выполнения упражнений, который постоянно возрастает. Задача игроков успеть выполнить названное действие в заданном темпе. Завершаются упражнения на снятие эмоционального напряжения аплодисментами всех участников.

Умение находить ответ в различных ситуациях, часто спорных и не корректных, можно развивать, выполняя упражнение «Достойный ответ». Данное задание помогает выработать у студентов навыки бесконфликтного взаимодействия, которые проявляются в умении

реагировать на ситуацию адекватно, а не оскорблять собеседника. В начале занятия педагогу необходимо подготовить аудиторию к выполнению практического задания. Эта форма работы не является привычной для студентов, поскольку предполагает ответы участников на заранее подготовленные «обидные» фразы и «выпады». Ведущий предлагает каждому выбрать по одной карточке, однако игроки не видят текста фраз. В качестве примера можно использовать такие фразы: «Говорите тише, вы мешаєте мне разговаривать»; «Мне все равно, ставьте два»; «Ваши уроки так скучны, что я на них засыпаю!»; «Вы точно учились на учителя?»; «Зачем мне вас слушать? Мне все равно эти знания не пригодятся»; «А вы сами понимаете, о чем рассказываете?»; «Вы только и умеете, что плохие оценки ставить!». Упражнение выполняется по кругу. Каждый участник по очереди произносит записанную на карточке фразу, обращаясь к соседу справа. Задача слушателя – достойно ответить на «выпад». Затем ответивший участник также должен вернуться к соседу справа и зачитать фразу, которая написана на его карточке. Так каждый побывает в разных ролях. Формулировки фраз подбираются в соответствии с ситуациями, которые необходимо решить. В разных аудиториях текст может меняться. В завершении упражнения «Достойный ответ» ведущий предлагает участникам ответить на вопросы: легко ли вам было выполнять задание, и принимали ли вы близко к сердцу обидные фразы?

Дальнейшую работу со студентами по выполнению заданий можно провести в формате игр «Волшебная шкатулка», «Формула на сегодня», «Корзина советов», «Корзина идей». Для выполнения заданий педагог заранее пишет на листах бумаги положительные утверждения или пожелания (зависит от состава группы), которые помогут молодым людям утвердиться в профессии, поверить в свои возможности и закрепить полученные умения. Формулировка данных утверждений обязательно включает те

умения, которые ранее отрабатывались с этой группой. Ход игры построен таким образом, что каждый участник по очереди выбирает из корзины или шкатулки записку, с содержанием которой он согласен. То есть предполагается, что все участники найдут для себя подходящую формулировку. Если такой записки не окажется, то участник вправе сам сформулировать свои достижения на сегодняшний день. Также возможно студентам подходят несколько формулировок, тогда человеку необходимо выбрать только ту, которая в большей степени ему соответствует.

Каждое из проведенных упражнений завершается обсуждением результатов проделанной работы, достижений каждого участника и группы в целом, а также выбором дальнейших направлений деятельности.

*Заключение.* Как показало исследование, применяемые педагогами вуза в учебно-воспитательном процессе психолого-педагогические приемы создания ситуации успеха способствуют более высокому уровню освоения профессиональных компетенций, мотивации к росту и самоактуализации в профессии, формированию умений преодоления негативных моментов профессиональных деформаций. Это можно объяснить эффективностью предлагаемых психолого-педагогических приемов, так как на самом деле единой формулы или рецепта успешного обучения, также как и успешного учителя, не существует. Важно в процессе занятий не открыть формулы или рецепты успеха, а необходимо овладеть приемами, которые могут помочь будущим учителям найти наиболее приемлемый способ действия в разных ситуациях.

Психолого-педагогические приемы в учебно-воспитательном процессе могут использоваться для создания «ситуации успеха» не только студентов вуза, но и студентов СПО, а также старшеклассников, так как успех в учебе – это завтрашний успех в жизни».

#### Литература:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. - 384 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М.: Academia, 2005. - 173 с.
3. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд; науч. ред. пер. Е.П. Ильина. - Питер, 2007. - 669 с.
4. Матяш Н.В. Методы активного социально-психологического обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Матяш, Т.А. Павлова. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 96 с.
5. Педагогическая психология; под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. - 416 с.
6. Подопригова А.С. Краткий психологический словарь / А.С. Подопригова. - М.: Феникс, 2012. - 459 с.
7. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф.

Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.

8. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. - 4-е изд. - М.: Политиздат, 1982. - 270 с.

9. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. - 2-е изд., М.: Издательство Юрайт, 2017. - 284 с.

10. Фопель К. Групповая сплоченность: психологические игры и упражнения: перевод с немецкого / Клаус Фопель. - Москва: Генезис, 2010. - 330 с.

11. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по пед. специальностям / И.Ф. Харламов. - М.: Гардарики, 2005. - 516 с.

### **References:**

1. Winter I.A. Pedagogical Psychology / I.A. Winter. - М.: Logos Publishing Corporation, 2000. - 384 p.

2. Kodzhaspirova G.M. Pedagogical Dictionary: for students of higher and wednesday ped textbook. institutions / G.M. Kojaspirova, A.Yu. Kojaspirov. - М.: Academia, 2005. - 173 p.

3. McClelland D. Human Motivation / D. McClelland; scientific ed. trans. E.P. Ilyina. - Peter, 2007. - 669 p.

4. Matyash N.V. Methods of active socio-psychological training: textbook. allowance for students. higher textbook. institutions / N.V. Matyash, T.A. Pavlova. - М.: Publishing Center "Academy", 2010. - 96 p.

5. Educational psychology; under the editorship of L.A., Regush, A.V. Orlova. - St. Petersburg: Peter, 2011. - 416 p.

6. Podoprigova A.S. Brief psychological dictionary / A.S. Podrigov. - М.: Phoenix, 2012. - 459 p.

7. Slastenin V.A. Pedagogy: textbook. allowance for students. higher ped textbook. institutions / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov; under the editorship of V.A. Slenin. - М.: Publishing Center "Academy", 2002. - 576 p.

8. Sukhomlinsky V.A. About education / V.A. Sukhomlinsky. - 4th ed. - М.: Politizdat, 1982. - 270 p.

9. Ushinsky K.D. Pedagogy. Selected Works / K.D. Ushinsky. - 2nd ed., Moscow: Yurayt Publishing House, 2017. - 284 p.

10. Fopel K. Group cohesion: psychological games and exercises: translation from German / Klaus Fopel. - Moscow: Genesis, 2010. - 330 p.

11. Kharlamov I.F. Pedagogy: textbook. allowance for students of ped. specialties / I.F. Kharlamov. - М.: Gardariki, 2005. - 516 p.

13.00.08 Теория и методика професисонального образования



УДК 378.1

## Использование онлайн-курсов при подготовке учителей физики

### The use of online courses in training of physics teachers

**Шигапова Э.Д.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, *elvshi@mail.ru*

**Низамова Э.И.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, *enizamova@yandex.ru*

**Гарнаева Г.И.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, *guzka-1@yandex.ru*

**Shigarova E.**, Kazan Federal University, *elvshi@mail.ru*

**Nizamova E.**, Kazan Federal University, *enizamova@yandex.ru*

**Garnaeva G.**, Kazan Federal University, *guzka-1@yandex.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.013

**Ключевые слова:** онлайн-курс, ИКТ-компетентность, ИКТ-технологии, обучение физике, педагогическое образование.

**Keywords:** online course, ICT competence, ICT technologies, teaching physics, pedagogical education.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена переходом процесса образования к федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения и новому профессиональному стандарту Педагога, согласно которым особое значение приобретает задача подготовки учителей, обладающих широтой знаний по своему предмету, сформированностью умений применять цифровые образовательные технологии в будущей профессиональной деятельности. Цель статьи показать возможности использования онлайн-курса для развития ИКТ-компетентности у будущих учителей физики. В статье авторами раскрыты структура и содержание модулей разработанного онлайн-курса «Методики и инновационные технологии обучения физике», приведены планируемые результаты освоения курса, согласованные с требованиями профессионального стандарта Педагога, представлен фонд оценочных средств, позволяющий определить уровень достижения результатов обучения. Материалы статьи будут полезны различным категориям участников образовательного процесса.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the transition of the educational process to the Federal state educational standards of the third generation and the new professional standard of the Teacher, according to which the task of training teachers with a wide knowledge of their subject, the formation of skills to apply digital educational technologies in future professional activities is of particular importance. The purpose of the article is to show the possibilities of using an online course for the development of ICT competence in future physics teachers. The article reveals the structure and content of the modules of the online course "Methods and innovative technologies of teaching physics", the planned learning outcomes of the course are given, consistent with the requirements of the professional standard of the Teacher, the Fund of assessment tools to determine the level of achievement of learning outcomes is presented. The materials of the article will be useful for various categories of participants in the educational process.

**Введение.** Изменения, происходящие в системе образования в России [3] в последние десятилетия, затрагивают все уровни образования. В новых образовательных программах основного и среднего общего образования одним из планируемых результатов является формирование метапредметных результатов, включающее в себя ИКТ-компетентность. В соответствии с этим в профессиональный стандарт «Педагог» в раздел трудовые функции учителя в число необходимых умений включено владение

общепользовательской, общепедагогической, предметно-педагогической ИКТ-компетентностями, адекватными современному уровню развития информационной культуры общества [1].

Проблемам использования средств ИКТ в предметной области посвящены исследования Т.А. Бороненко [4], И.Б. Готской [2;6], И.В. Роберт [12], Е.К. Хеннер [17] и др. Методическим основам использования компьютеров на уроках физики исследуются в работах Г.А. Бордовского, Н.Н. Гомулина [5], В.В. Лаптева [7], С.В.

Панюковой [11], А.В. Смирнова [13-16] и др. На сегодняшний день имеется ограниченное количество работ, посвященных исследованию проблем подготовки учителя физики, владеющего умениями использовать ИКТ в урочной и внеурочной деятельности учащихся (А.В. Смирнов, С.А. Смирнов, С.В. Лозовенко [8-10]).

Анализ результатов психолого-педагогических и социологических исследований, а также реальной школьной практики показывает, что учителя не в полной мере готовы к использованию в своей предметно-педагогической деятельности ИКТ-технологий, соответствующих требованиям модернизации общего среднего образования. В частности, это может быть связано с недостаточной сформированностью ИКТ-компетентности современного учителя. Это позволило сформулировать проблему исследования, заключающуюся в определении теоретической базы и поиске практических возможностей формирования и развития информационно-коммуникационной компетентности студентов, обучающихся по направлению «педагогическое образование (физика)».

Целью настоящего исследования являются разработка и апробация онлайн-курса, способствующего развитию ИКТ-компетентности будущего учителя физики.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Изучение литературы по проблемам формирования ИКТ компетентности учителей физики; разработка и внедрение онлайн-курсов в образовательный процесс по направлению подготовки «Педагогическое образование».

2. Рассмотрение требований и рекомендаций по разработке онлайн-курсов.

3. Разработка и апробация онлайн-курса, способствующего развитию ИКТ-компетентности будущего учителя физики.

*Материалы и методы исследования.* Для достижения цели исследования и решения выделенных задач авторы использовали следующие методы: изучение материалов диссертационных исследований, дидактической, психологической, методической и специальной литературы по использованию ИКТ в образовании, нормативных документов, определяющих структуру и содержание профессиональной подготовки учителя физики в области ИКТ в педагогическом вузе, изучение и обобщение педагогического опыта; наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование, проведение педагогического эксперимента.

*Результаты.* В ходе изучения публикаций по теме исследования, наблюдения, бесед, анкетирования, интервьюирования студентов и педагогических работников было установлено, что проблема сформированности навыков использования ИКТ в образовательном процессе остается актуальной и в настоящее время.

Одним из способов формирования ИКТ-компетентности будущих учителей является включение в процесс обучения форм, предполагающих использование информационных технологий [1;17], в частности элементов онлайн обучения.

Цели включения онлайн-курсов в образовательный процесс:

- повышение качества обучения и обновление содержания образовательных программ за счет использования онлайн-курсов ведущих преподавателей и экспертов по направлению подготовки;

- расширение образовательных возможностей, предлагаемых образовательными учреждениями обучающимся, обеспечение доступности содержания обучения;

- предоставление возможности обучающемуся для конструирования индивидуального образовательного маршрута;

- оптимизация аудиторной нагрузки, повышение гибкости планирования учебного процесса;

- расширение возможностей для освоения образовательных программ лицам с ограниченными возможностями здоровья;

- оптимизация затрат на организацию и реализацию учебного процесса.

В Казанском федеральном университете (КФУ) подготовка учителей физики осуществляется на двух уровнях: по уровню подготовки бакалавриат образовательную программу реализует Институт физики (направление подготовки «Педагогическое образование» профиль «Физика», «Физика и математика», «Физика и информатика»), по уровню подготовки магистратура образовательную программу реализует Институт психологии и образование (направление подготовки «Педагогическое образование» профиль «Образование в области физики»). ИКТ-компетентность является весьма важным компонентом профессионализма педагога, поэтому сложно представить процесс подготовки будущих учителей физики без включения в него информационно-коммуникационных технологий [18].

Авторами статьи разработан онлайн-курс



«Методики и инновационные технологии обучения физике», целью которого является формирование компетенций, необходимых для проектирования и организации учебного процесса с использованием современных образовательных технологий и компьютерных инструментов при обучении физике.

Общая трудоемкость онлайн-курса составила 3 зачетные единицы, количество недель обучения – 9, средняя нагрузка в неделю – 12 часов.

В результате освоения онлайн-курса обучающийся должен:

- знать: как использовать компьютерные технологии в информационно-теоретической и инструментально-практической деятельности обучающихся;

- уметь: находить и структурировать информацию по физике в нужной для восприятия обучающегося форме с использованием компьютерных технологий;

- владеть: навыками проектирования уроков физики, базирующихся на использовании компьютерного инструментария.

Планируемые результаты освоения онлайн-курса соответствуют требованиям к трудовым функциям учителя основного образования, предъявляемым Профессиональным стандартом педагога. В таблице 1 представлено соответствие обобщенных трудовых функций и трудовых действий учителя образовательным результатам освоения онлайн-курса.

Таблица 1. – Соответствие элементов профессионального стандарта и образовательных результатов

Элементы профессионального стандарта	Образовательные результаты в части действий		
Профессиональный стандарт Педагог [19]			
Обобщенная трудовая функция (3.1.) <i>Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования</i>			
Трудовая функция (3.1.1.) <i>Общепедагогическая функция. Обучение</i>	Действие 1	Действие 2	Действие 3
Трудовое действие (трудовые действия) <i>Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ)</i> <i>Необходимые умения</i> Владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)	Самостоятельно находит и структурирует информацию, ассимилированную с ИКТ по физике и умеет презентовать ее обучающимся в эффективной для восприятия форме	Рационально подбирает формы, методы, приемы обучения посредством ИКТ по теме урока с учетом специфики возрастного психофизического развития обучающихся	Составляет урок с учетом психофизической специфики возраста обучающегося и при дифференцированном использовании ИКТ в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями обучающихся

Курс состоит из модулей, каждый из которых состоит из отдельных тем. Каждая тема содержит материалы, обязательные для изучения: видеолекции длительностью 10 - 25 минут и материалы для самостоятельного изучения (в виде ссылок на материалы и источники для дополнительного изучения, которые прилагаются к каждой части лекций модулей). К каждой теме даются задания практического характера [20].

Представим структуру онлайн-курса:

*Модуль 1. Инновации в системе школьного физического образования.*

Лекция 1. Инновации в школьном физическом образовании.

Часть 1. Учитель физики в современном мире.

Часть 2. Инновационная деятельность учителя физики.

*Модуль 2. Современные образовательные технологии обучения физике.*

Лекция 2. Основные классификации и подходы.

Лекция 3. Технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся.

Часть 1. Технология проблемного обучения.

Часть 2. Игровые технологии.

Часть 3. Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала.

Лекция 4. Использование компьютерных технологий в обучении физике.

Часть 1. ИКТ как средство наглядности.

Часть 2. ИКТ как средство проведения лабораторных работ и контроля результатов обучения.

Лекция 5. Метод проектов.

Лекция 6. Кейс-технология.

Лекция 7. Технология развития критического мышления.

*Модуль 3. Итоговое событие онлайн-курса.*

Презентация портфолио.

Нумерация первых двух модулей онлайн-курса условна. Освоение этих модулей может быть в произвольном порядке. В модуле два возможно нелинейное движение по модулю, что предполагает изучение тем лекций в произвольном порядке.

Прохождение онлайн курса сопровождается выполнением практических заданий, способствующих закреплению пройденного материала и формированию умений по реализации ИКТ-технологий в профессиональной педагогической деятельности. В частности, это такие задания как создание:

- проекта дидактической игры по физике с применением электронных средств обучения;
- задания для учащихся по использованию ИКТ в лабораторных работах по физике;
- мультимедиа кейса по физике.

Онлайн обучение, как и любое обучение, должно включать в себя систему оценивания результатов обучения, позволяющую определить уровень сформированности компетенций, осваиваемых в ходе изучения курса. Система оценивания результатов освоения онлайн-курса «Методики и инновационные технологии обучения физике» предусматривает различные формы текущего и итогового контроля, практико-ориентированного характера. В качестве примера приведем критерии оценивания одного из творческих заданий текущего контроля «Проектирование технологической карты урока физики, предусматривающего использование современных технологий обучения, в том числе ИКТ»:

- диагностируемость поставленных целей урока;
- соответствие содержания технологической карты урока сформулированной цели и задачам урока;
- соответствие выбранных приемов организации учебной деятельности учащихся поставленной цели и задачам урока и используемой на уроке технологии обучения;
- соответствие выбранных форм организации учебной деятельности учащихся поставленной

цели и задачам урока и используемой на уроке технологии обучения;

- раскрытие мотивации учебной деятельности учащихся к данной теме урока;
- полнота раскрытия учебной деятельности учащихся на этапе актуализации данной темы урока;
- организация познавательной деятельности учащихся на уроке;
- организация самостоятельной деятельности учащихся на уроке;
- использование дидактических материалов;
- использование ИКТ и наглядных средств обучения;
- эффективность используемых элементов современных образовательных технологий;
- реализации межпредметных связей на уроке;
- средства контроля подобраны эффективно и определяются результатом активной деятельности учащихся по освоению компетенций;
- эффективность выбранных приемов рефлексии.

Формой проведения итогового контроля обучающихся онлайн-курса является презентация е-портфолио, включающего в себя:

1. Лист целеполагания по приему «Фишбоун».
2. Подборка проблемных ситуаций различного типа к уроку физики.
3. Проект дидактической игры по физике с применением электронных средств обучения.
4. Опорный конспект по одной из тем школьного курса физики.
5. Задание для учащихся по использованию ИКТ в лабораторных работах по физике.
6. Анализ сетевых информационных ресурсов, предоставляющих возможность выполнения виртуальных лабораторных работ школьного курса физики.
7. Паспорт проекта по физике и презентация для его представления.
8. Мультимедиа кейс.
9. Интеллект-карта по одной из тем школьного курса физики 9 класса.
10. Материал, отражающий размышления слушателя об освоении онлайн-курса.

Презентация портфолио может проходить:

- очно (при непосредственном присутствии обучающегося на рабочем месте организации, осуществляющей обучение);
- удаленно (с использованием камер и средств трансляции экрана устройства, на котором работает обучающийся (система видеоконференции, система интернет-телефонии)).

Авторы предлагают критерии оценивания портфолио (максимальное количество баллов 50):

1. Наличие зачетных материалов, входящих в портфолио (максимально 10 баллов).

2. Подобранные проблемные ситуации представлены с использованием электронных средств обучения и соответствуют теме урока (максимально 6 баллов).

3. Созданная дидактическая игра по физике использует электронные средства обучения и соответствует программе курса физики 8 класса (максимально 6 баллов).

4. Опорный конспект составлен с использованием компьютерного инструментария и соответствует выбранной теме. Элементы, входящие в опорный конспект, отображают суть темы (максимально 4 балла).

5. Задание для учащихся по предоставлению отчета о выполненной лабораторной работе, оформленного с использованием компьютерных инструментов, сформулировано на доступном учащимся языке и является посильным для выполнения данной возрастной категории учащихся (максимально 4 балла).

6. Информ-ресурсы, подобранные для получения информации по теоретической части лабораторной работы, соответствуют уровню обученности данной возрастной категории учащихся (максимально 3 балла).

7. Рекомендации по использованию подобранных сетевых информационных ресурсов по выполнению виртуальных лабораторных работ школьного курса физики позволяют организовать деятельность учащегося по получению навыков работы в виртуальных лабораториях (максимально 3 балла).

8. Формулировка темы проекта включающего условие обязательного проведения измерений, обработку числовых данных и их визуализацию с помощью программных средств изучаемых в школе на данной ступени обучения (максимально 6 баллов).

9. Соответствие материалов мультимедиа кейса уровню познавательной активности учащихся 7 класса (максимально 5 баллов).

10. Эстетичность оформления материалов портфолио (максимально 3 балла).

При успешном освоении онлайн-курса слушателю предусматривается возможность выдачи сертификата с указанием: названия курса, трудоемкости в зачетных единицах и академических часах, карты формируемых компетенций с указанием перечня результатов обучения, количеством набранных баллов по текущему и итоговому контролю знаний.

Разработанный онлайн-курс «Методики и инновационные технологии обучения физике» прошел апробацию со студентами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование». Количество участников апробации составило 50 человек. Для выявления отношения к онлайн-курсу и процессу его изучения участникам апробации было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Как Вы считаете, достигнута ли цель изучения онлайн-курса?

Да – 90%; Нет – 0%; Не знаю – 10%.

2. Как Вы считаете, являются ли созданные условия оптимальными для успешного обучения?

Да – 84%; Нет – 6%; Не знаю – 10%.

3. Соответствует ли уровень и качество обучения Вашим потребностям?

Да – 90%; Нет – 2%; Не знаю – 8%.

4. Как Вы считаете, в Вашей дальнейшей деятельности пригодятся полученные умения и знания?

Да – 86%; Нет – 0%; Не знаю – 14%.

5. Материал видеолекций по онлайн-курсу был:

интересны – 90%; не очень интересный, но полезны – 10%; не интересны – 0%.

6. Задания для самостоятельной работы были: интересны – 72%; не очень интересный, но полезны – 20%; не интересны – 8%.

7. После изучения курса интерес к профессии: возрос – 88%; остался на прежнем уровне – 12%.

8. Устроили ли Вас временные рамки освоения курса?

Да – 58%; нет – 30%; не знаю – 12%.

9. Как вы думаете, способствует ли данный онлайн-курс формированию ИКТ-компетентности будущих учителей физики?

Да – 82%; нет – 8%; не знаю – 10%

В ходе апробации онлайн-курса, проведения бесед, интервьюирования, анкетирования участников апробации разработчиками были получены результаты, характеризующие онлайн-курс как одно из средств способствующих формированию ИКТ-компетентности.

*Заключение.* Онлайн-курс «Методики и инновационные технологии обучения физике» в основном отвечает целям и задачам информатизации педагогического образования, образовательным результатам, соответствующим профессиональному стандарту педагога. Теоретические и практические компоненты онлайн-курса сбалансированы; последовательность элементов курса носит системный характер, а их взаимосвязь устойчива.

В настоящее время на научно-педагогическом отделении Института физики Казанского федерального университета идет внедрение результатов исследования, представленных в

статье, в процесс обучения студентов-бакалавров и студентов-магистрантов, обучающихся по направлению: «Педагогическое образование».

*Литература:*

1. Garnaeva G.I., Nizamova E.I., Shigapova E.D. Information and communication technologies competence formation of the future teacher of physics // The European proceedings of social & Behavioural Sciences EpSBS, № 26, 221-227.
2. Gotskay I., Zhuchkov V., Pustyl'nik P. The development of teaching methodologies based on a system-active approach: the use of 3d-technology // Moral potential of the society: reproduction preservation and intensification issues research articles / science editor: A. Burkov. - San Francisco, 2013. - С. 120-123.
3. Аганов А.В. Педагогическая технология и модульное обучение как факторы развития высшего педагогического образования / А.В. Аганов, Г.И. Гарнаева, Л.А. Нефедьев, Э.И. Низамова // Казанский Педагогический журнал. – 2015. - № 3(110). – С. 10-23.
4. Бороненко Т.А. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, В.С. Федотова // Научный диалог. - 2017. - № 1. - С. 227-243.
5. Гомулина Н.Н. Применение новых информационных и телекоммуникационных технологий в школьном физическом и астрономическом образовании: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гомулина Наталия Николаевна. – Москва. - 2003. – 332 с.
6. Готская И.Б., Котова С.А. Подходы к разработке электронно-образовательных ресурсов для учащихся основной школы / И.Б. Готская, С.А. Котова // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2014. - № 2(24). - С. 121-127.
7. Лаптев В.В. Информационная методическая система обучения физике в школе: монография / В.В. Лаптев. - СПб.: Издательство РГПУ, 2003. - 408 с.
8. Лозовенко С.В. Использование смартфонов и планшетных компьютеров в учебном физическом эксперименте / С.В. Лозовенко // Научно-методический журнал «Школа будущего». – 2014. - № 3. - С. 92-97.
9. Лозовенко С.В. Применение цифровых лабораторий AFSTM на уроке физики в основной школе. Развитие инновационной деятельности детей и молодежи в сфере науки, техники и технологии / С.В. Лозовенко // Материалы Всероссийской научно-практической конференции (20 марта 2013 г.) / Главное управление образования Курганской области, ГАОУ ДПО ИРОСТ. – Курган. - 2013. - 174 с. - С. 121–125.
10. Лозовенко С.В. Цифровые лаборатории в школьном физическом практикуме / С.В. Лозовенко // Материалы Международной научно-методической конференции «Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития». Часть 2. - М.: МПГУ, «Onebook.ru», 2015. - 248 с. - С. 99-103.
11. Панюкова С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.В. Панюкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 224 с.
12. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. - 398 с.: ил. – (Информатизация образования).
13. Смирнов А.В. О курсе «Информационные и коммуникационные технологии в физическом образовании и физической науке» / А.В. Смирнов // Школа Будущего. - 2014. - № 4. - С. 112-117.
14. Смирнов А.В., Восканян А.Г. Оценка образовательной среды кабинета физики / А.В. Смирнов, А.Г. Восканян, Ю.А. Пушкарева, С.А. Смирнов // Физика в школе. - 2013. - № 3. - С. 63–70.
15. Смирнов А.В., Калачев Н.В., Смирнов С.А. Новый курс «Информационные и коммуникационные технологии в физическом образовании» в системе подготовки бакалавров в педвузах / А.В. Смирнов, Н.В. Калачев, С.А. Смирнов // Физическое образование в вузах. - 2014. - Т. 20. - № 3. - С. 20–27.
16. Смирнов А.В., Смирнов С.А. Дидактические основы комплексного применения электронных образовательных ресурсов в обучении физике / А.В. Смирнов, С.А. Смирнов // Школа будущего. - 2012. - № 2. - С. 115–119.
17. Хеннер Е.К. Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования [Электронный ресурс] / Е.К. Хеннер. – 3-е изд. (эл.). – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 191 с.). - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015.
18. Шигапова Э.Д. Организация учебного процесса бакалавров-физиков педагогического направления с применением интерактивных форм обучения / Э.Д. Шигапова, Г.З. Хабибуллина, Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова, А.М. Ахмедова // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 1(126). - С. 46-52.
19. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550).
20. Шигапова Э.Д., Гарнаева Г.И., Низамова Э.И. Онлайн-курс как средство формирования ИКТ-компетентности будущего учителя физики: сборник научных трудов / Э.Д. Шигапова, Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова // Профессионализм учителя как условие качества образования: IV Международного форума по

педагогическому образованию и региональной конференции ISSAT: Часть 1. - Казань: Отечество,

2018. - 316 с. – Казань. – 2018. - С. 125-130.

**References:**

1. Garnaeva G.I., Nizamova E.I., Shigapova E.D. Information and communication technologies competence formation of the future teacher of physics // The European proceedings of social & Behavioural Sciences EpSBS, № 26, 221-227.
2. Gotskay I., Zhuchkov V., Pustyl'nik P. The development of teaching methodologies based on a system-active approach: the use of 3d-technology // Moral potential of the society: reproduction preservation and intensification issues research articles / science editor: A. Burkov. - San Francisco, 2013. - P. 120-123.
3. Aganov A.V. Pedagogical technology and modular training as factors in the development of higher pedagogical education / A.V. Aganov, G.I. Garnayeva, L.A. Nefediev, E.I. Nizamova // Kazan Pedagogical Journal. - 2015. - № 3(110). - S. 10-23.
4. Boronenko T.A. Active and interactive methods of pedagogical interaction in the distance learning system / T.A. Boronenko, A.V. Kaysina, V.S. Fedotova // Scientific dialogue. - 2017. - № 1. - S. 227-243.
5. Gomulina N.N. Application of new information and telecommunication technologies in school physical and astronomical education: diss. ... cand. ped sciences: 13.00.02 / Gomulina Nataliya Nikolaevna. – Moscow. - 2003. – 332 p.
6. Gotskaya I. B., Kotova S. A. Approaches to the development of electronic educational resources for primary school students / I. B. Gothic, S.A. Kotova // Historical and socio-educational thought. - 2014. - № 2(24). - S. 121-127.
7. Laptev V.V. Information methodological system for teaching physics at school: monograph / V.V. Laptev. - St. Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University, 2003. - 408 p.
8. Lozovenko S.V. The use of smartphones and tablet computers in an educational physics experiment / S.V. Lozovenko // Scientific-methodical journal "School of the Future". - 2014. - № 3. - S. 92-97.
9. Lozovenko S.V. Using AFSTM Digital Labs in a physics lesson in a primary school. Development of innovative activities of children and youth in the field of science, engineering and technology / S.V. Lozovenko // Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (March 20, 2013) / General Directorate of Education of the Kurgan Region, GAOU DPO IROST. - Mound. - 2013. - 174 p. - S. 121–125.
10. Lozovenko S.V. Digital laboratories in a school physics workshop / S.V. Lozovenko // Materials of the International scientific-methodological conference "Physics, mathematics and technology education: problems and development prospects". Part 2. - M.: Moscow State Pedagogical University, "Onebook.ru", 2015. - 248 p. - S. 99-103.
11. Panyukova S.V. The use of information and communication technologies in education: textbook. 2018. - 316 с. – Казань. – 2018. - С. 125-130.
12. Robert I.V. Theory and methods of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects) / I.V. Robert. - M.: BINOM. Laboratory of Knowledge, 2014. - 398 pp. - (Informatization of education).
13. Smirnov A.V. About the course "Information and communication technologies in physical education and physical science" / A.V. Smirnov // School of the Future. - 2014. - № 4. - S. 112-117.
14. Smirnov A.V., Voskanyan A.G. Assessment of the educational environment of the physics cabinet / A.V. Smirnov, A.G. Voskanyan, Yu.A. Pushkareva, S.A. Smirnov // Physics at school. - 2013. - № 3. - S. 63–70.
15. Smirnov A.V., Kalachev N.V., Smirnov S.A. A new course "Information and communication technologies in physical education" in the system of training bachelors in pedagogical universities / A.V. Smirnov, N.V. Kalachev, S.A. Smirnov // Physical education in universities. - 2014. - T. 20. - № 3. - S. 20–27.
16. Smirnov A.V., Smirnov S.A. The didactic foundations of the integrated use of electronic educational resources in teaching physics / A.V. Smirnov, S.A. Smirnov // School of the future. - 2012. - № 2. - S. 115–119.
17. Henner E.K. Formation of ICT competence of students and teachers in the system of continuing education [Electronic resource] / E.K. Henner. - 3rd ed. (email). - The electron. text data (1 pdf file: 191 p.). - M.: BINOM. Knowledge Laboratory, 2015.
18. Shigapova E.D. Organization of the educational process of bachelors-physicists of the pedagogical direction using interactive forms of training / E.D. Shigapova, G.Z. Khabibullina, G.I. Garnayev, E.I. Nizamova, A.M. Akhmedova // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 1(126). - S. 46-52.
19. Order of the Ministry of Labor of Russia dated 10/18/2013 N 544Н (as amended on 08/05/2016) "On approval of the professional standard" Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) (Registered in the Ministry of Justice of Russia 06.12.2013 N 30550).
20. Shigapova E.D., Garnaeva G.I., Nizamova E.I. Online course as a means of forming the ICT competence of a future physics teacher: a collection of scientific papers / E.D. Shigapova, G.I. Garnayev, E.I. Nizamova // Teacher professionalism as a condition for the quality of education: IV International Forum on Pedagogical Education and the ISSAT Regional Conference: Part 1. - Kazan: Fatherland, 2018. - 316 p. - Kazan. - 2018. - S. 125-130.

УДК 371.146:159.922

**Развитие психолого-педагогической компетентности  
учителя начальных классов как ресурс сохранения  
психологического здоровья младших школьников**

**Development of psychological and pedagogical competence  
of primary school teachers as a resource for preserving  
the psychological health of younger students**

**Девятова И.Е.**, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, devyatova74rus@mail.ru

**Devyatova I.**, Chelyabinsk Institute of retraining and advanced training of educational workers, devyatova74rus@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.014

**Ключевые слова:** компетентность учителя, повышение квалификации, психологический ресурс ребёнка, психологическое здоровье, психологическая безопасность образовательной среды.

**Keywords:** teacher's competence, professional development, psychological resource of the child, psychological health, psychological safety of the educational environment.

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам развития психолого-педагогической компетентности учителя в условиях определения новых приоритетов российского образования и ценностного переосмысления его главных результатов. В статье обосновывается актуальность роли учителя в сохранении психического здоровья ребёнка. Обозначаются границы кризиса профессиональной компетентности учителя современной школы и последствия его непрофессиональных действий для психического благополучия обучающихся. Анализируются понятие «психолого-педагогическая компетентность учителя», научные подходы к определению её структуры и способов развития данной компетентности в условиях формального повышения квалификации. Раскрывается значимость развития психолого-педагогической компетентности на всех этапах профессионального развития учителя. Приводятся результаты апробации подходов по развитию психолого-педагогической компетентности учителей начальных классов. Статья предназначена для работников системы дополнительного профессионального образования, научных специалистов, руководителям образовательных организаций.

**Abstract.** The article is devoted to the development of psychological and pedagogical competence of a teacher in the condition of determining new priorities of Russian education and the value rethinking of its main results. The article substantiates the relevance of the teacher's role in maintaining the child's mental health. The boundaries of the crisis of a modern school teacher's professional competence and the consequences of his unprofessional actions for the mental well-being of students are outlined. The article analyzes the concept of «psychological and pedagogical competence of a teacher», scientific approaches for determining its structure and ways of developing this competence in the conditions of formal professional development. The significance of the development of psychological and pedagogical competence at all stages of teacher's professional development is revealed. The results of approbation of approaches to the development of psychological and pedagogical competence of primary school teachers are presented. The article is intended for employees of the system of additional professional education, scientific specialists, heads of educational organizations.

**Введение.** Сохранение психического здоровья формирующейся личности ребёнка – это стратегическая государственная задача.

Науке ещё только предстоит ответить на ряд вопросов, связанных с особенностями социализации детей 21 века, с влиянием её новых агентов, во многом определяющих становление человека. Но, что уже очевидно, агрессивная

социальная среда, психо-эмоциональный и культурный вакуум способствуют снижению психологического ресурса сопротивляемости ребёнка к негативным воздействиям среды, усилению роста социогенных заболеваний среди детской популяции.

Становится очевидным, что ребёнок нуждается в помощи и психологической

поддержке. Такая поддержка может носить личностную ориентацию, а может относиться и к условиям, в которых осуществляется жизнедеятельность ребёнка, и, прежде всего, это относится к совершенствованию той образовательной среды, в которой реализуется непосредственное его взаимодействие с субъектами обучения.

В этой связи, на образование возлагается важнейшая миссия - обеспечение психологической безопасности детей в условиях образовательной среды.

Стабильные условия окружающей среды особенно важны для ребёнка. Его возможности успешно действовать и сопротивляться с той или иной ситуацией во многом зависят от взрослого. Поэтому образовательное пространство в школе должно обеспечивать и решение образовательных задач, и удовлетворение базисной потребности личности в безопасности.

Начало школьного детства характеризуется не только мощным потенциалом для развития личности ребёнка в условиях систематического обучения, но и негативными факторами дидактогенного происхождения, травмирующими психику ребёнка, вызывая необратимые последствия для развития, способствуя формированию комплекса неполноценности и возникновению проблем в социальной адаптации. Поэтому важным условием сохранения здоровья и обеспечения психологического благополучия детей является переживание ими психологической безопасности.

Проблема приобретает особую значимость в связи с модернизацией школьного образования на психологической основе.

На это указывается в «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года». В ней определены приоритеты психологического сопровождения в современных условиях, которые связаны с профессиональным обеспечением решения стратегических задач развития образования Российской Федерации, направленным на сохранение и укрепление здоровья обучающихся, снижение рисков их дезадаптации, негативной социализации [7].

Примером необходимости владения учителем глубокими психолого-педагогическими знаниями и соответствующими умениями, позитивным опытом разрешения непростых задач педагогического взаимодействия является актуальный сегодня персонализированный подход к обучению младших школьников. Учитель должен быть готовым обучать детей с различными образовательными потребностями,

которые определяются индивидуальными особенностями ребёнка, его социально-демографическим статусом, состоянием соматического и психического здоровья.

С другой стороны, анализ запросов педагогов Челябинской области на оказание научно-методической помощи в решении тех или педагогических проблем показал, что в условиях усложнения требований и задач к качеству образования только знание учителем предмета и методики его преподавания абсолютно недостаточно.

Полученное в своё время профессиональное педагогическое образование было сориентировано на подготовку будущего учителя к работе в идеальных образовательных условиях: мотивированные ученики из благополучных семей, квалифицированная и своевременная поддержка школьной психологической службы, благоприятная профессиональная среда школы и т.п. А приобретённые методические умения и навыки применения тех или иных инструментов на практике оказались эффективными только в традиционной парадигме, но не позволяют достигать учителю нового качества образования в новых реалиях 21 века.

Поэтому сегодня можно констатировать наличие кризиса профессиональной компетентности, который испытывают многие учителя, уже работающие в школе, но не обладающие достаточно развитыми актуальными профессионально значимыми личностными качествами. Также в практике школьного учителя существуют определённые трудности, которые в процессе педагогической деятельности выливаются в противоречие между объективно значимой в условиях современного образования личностно-развивающей функцией учителя и его реальными возможностями, отражающимися в уровне профессионального и личностного развития.

Выявленные несоответствия привели к тому, что всё чаще констатируется тот факт, что учитель становится деструктивным фактором образовательной среды школы и причиной дидактогенных нарушений в психике ребёнка.

Это подтверждается исследованиями Института возрастной физиологии РАО. Из них следует, что в школу приходят 20% детей, имеющих нарушения психического здоровья пограничного характера, но уже к концу первого года обучения их число увеличивается до 60 - 70%. Резкое ухудшение состояния здоровья учеников начальной школы обусловлено негативным влиянием школы [12].

Поэтому психологи и медики все чаще обращают внимание общественности на широкое распространение такого явления как дидактогения (психического расстройства), обусловленного психической травмой, полученной учеником в результате непрофессионального поведения учителя. 40% детских неврозов - это результат колоссальной «психологической нагрузки» в школе (С.В. Лебедев, 1979; А.А. Дубровский, 1990).

Из вышесказанного следует, что большинство проблем, связанных с адаптацией ребёнка к новой социальной ситуации развития, с преодолением трудностей в формировании учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте, с сохранением психологического здоровья обучающихся, невозможно решить без развития психолого-педагогической компетентности учителя начальных классов.

Выявленные противоречия актуализируют проблему, связанную с изменением профессиональных установок учителей начальных классов в отношении собственной психолого-педагогической компетентности через осознание личностных ресурсов и накопление позитивного опыта применения психолого-педагогических знаний и умений для решения актуальных проблем образования младших школьников и формированием профессионально значимых качеств с целью обеспечения психологической безопасности младшего школьника.

Необходимость развития психолого-педагогической компетентности учителей начальных классов обусловлена не только новыми вызовами современного образования, но и профессиональными требованиями к самим педагогам, которые должны достигать нового качества образования в условиях информационного общества. Смещение вектора с предметной составляющей школьного обучения на личностные и метапредметные невозможно без осознания учителем психологической сущности тех явлений, которые связаны с развитием ребёнка в педагогически обусловленной среде.

Усиление психолого-педагогической составляющей образовательного процесса актуализирует запрос на изучение в теоретическом и прикладном аспектах вопросов развития соответствующей компетентности педагогических работников, с одной стороны. С другой, важно понимание путей практического содействия развитию психолого-педагогической компетентности учителя начальных классов, формированию у него потребности в раскрытии

собственного профессионального потенциала и личностного ресурса для максимальной реализации в профессии без ущерба собственному психологическому здоровью.

Также сегодня есть понимание того, что и на уровне постпрофессионального педагогического образования обозначенные выше приоритеты должны стать ориентиром в определении и нового содержания, и оптимальных форматов повышения квалификации учителей начальных классов в области развития профессионально-педагогической компетентности, в том числе и психолого-педагогической [10].

Цель настоящей статьи - раскрыть сущность развития психолого-педагогической компетентности учителя начальных классов как ресурса сохранения психологического здоровья младших школьников в условиях формального повышения квалификации.

Приступая к рассмотрению сущности и особенностей развития психолого-педагогической компетентности учителя начальных классов в контексте обеспечения сохранения психологического здоровья младших школьников, в первую очередь необходимо, на наш взгляд, выяснить, что включает в себя данное понятие.

Начало активного изучения профессиональной компетентности приходится на последнее десятилетие XX века и связано с именами выдающихся отечественных ученых. Однако приходится констатировать, что в современной психолого-педагогической науке нет единства ни в определении сущности понятия «компетентность», ни в вопросах его содержательного наполнения. Разные подходы к толкованию данного понятия объясняются его динамичностью и многогранностью [2].

Понятие «компетентность» Э.Ф. Зеером рассматривается через «готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации» [5].

Вслед за И.Я. Зимней мы рассматриваем компетентность как «интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определённой области» [6].

Построение постпрофессионального педагогического образования на основе компетентностного подхода и его использование при оценке качества повышения квалификации педагогов актуализировало целое направление проблем, связанных с определением способов



формирования не отдельных знаний, умений, а развития профессионально значимых компетентностей, к числу которых, безусловно, относится психолого-педагогическая, обеспечивающая решение сложнейших комплексных задач.

В то же время следует указать, что учёные посвящают свои исследования либо психологической компетентности студентов педагогических вузов [4;11] и учителей [1], либо психологической культуре будущих специалистов [3].

Психолого-педагогическая компетентность учителя описывается весьма неоднозначно и подменяется другими терминами.

Так, ряд исследователей не разделяют понятия «компетентность» и «грамотность». Ими, например, психолого-педагогическая грамотность рассматривается как «начальный» уровень психолого-педагогической компетентности.

Следует уточнить в этой связи, что в основе различия грамотности и компетентности лежит адекватное использование собственного прошлого опыта и опыта других людей. Грамотный педагог просто знает психологию и педагогику, а компетентный мобилизует психолого-педагогические знания, профессиональные умения в этой области и внешние ресурсы для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации. Отсюда следует понимание задачи развития психолого-педагогической компетентности учителя - не просто расширять знания о ребёнке с точки зрения психологической и педагогической наук, а способствовать грамотному включению этих знаний в собственную педагогическую практику каждым учителем с целью минимизирования рисков и угроз психологическому здоровью ребёнка в образовательной среде.

Психолого-педагогическая компетентность - это комплексный термин, и он не сводится только к педагогическим способностям или психологической осведомленности. На наш взгляд, не следует рассматривать данную компетентность только как совокупность личностных черт, иначе её трактовка оказывается односторонней.

Вслед за М.И. Лукьяновой мы утверждаем, что психолого-педагогическая компетентность учителя - это «согласованность (соуровневость) между его знаниями, практическими умениями и реальным поведением, демонстрируемым в процессе педагогического взаимодействия» [8]. Для подтверждения мысли о том, что понятие «психолого-педагогическая» не является просто суммой составляющих, мы приведём мнение

М.И. Лукьяновой, которая в своём диссертационном исследовании «Развитие психолого-педагогической компетентности учителя» утверждала, что главным «инструментом» учителя при осуществлении содействия психическому развитию ученика выступает его взаимодействие с ребёнком [8].

Для понимания сущностных характеристик психолого-педагогической компетентности учителя необходимо рассмотреть её структуру.

В контексте изучаемой проблемы нами выделяется точка зрения об основных компонентах психолого-педагогической компетентности, которая была предложена М.И. Лукьяновой; она будет рассмотрена ниже.

Прочным базисом для психолого-педагогической компетентности учителя являются знания закономерностей личностного развития человека на разных возрастных этапах. Без основ *психолого-педагогической грамотности* учителю невозможно реализовать профессиональное общение с воспитанниками, в ходе которого и достигаются важные цели педагогической деятельности.

В системе повышения квалификации определение границ психолого-педагогической грамотности позволяет выстроить целенаправленную работу, с одной стороны, по преодолению дефицитов педагогов в области возрастной психологии и социальной психологии, с другой, по преодолению проблем по применению психологических знаний на практике с целью организации познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного обучающегося в ней, бесконфликтных взаимоотношений учителя с субъектами образовательных отношений.

Умение, связанное с созданием и поддержанием контакта с воспитанником, является ключевым *психолого-педагогическим умением* учителя. На выбор способов общения с воспитанниками, по мнению М.И. Лукьяновой, влияют определённые *личностные качества*, которые определяются как профессионально-значимые, а именно: рефлексивность, эмпатичность, коммуникативность, гибкость личности, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность [8].

Определение данных педагогических умений и качеств позволят на практике оказывать адресную помощь учителям начальных классов в решении проблем по преодолению трудностей в обучении и воспитании младших школьников с сохранением психологических ресурсов ребёнка и поддержанием педагогом собственного психологического баланса, в том числе через

использование возможностей интерактивного обучения в рамках совершенствования профессионального мастерства.

В завершении рассмотрения вопроса о понятии «психолого-педагогическая компетентность» следует указать, что критерием достижения педагогом оптимального уровня развития данной компетентности будет являться умение учителя самостоятельно решать педагогические ситуации с точки зрения не только их педагогической целесообразности, но и психологической защищённости ребенка, сохранения его психологического здоровья и обеспечения эмоционального благополучия.

*Материалы и методы исследования.* Настоящая теоретическая база послужила основанием для апробации подходов по развитию психолого-педагогической компетентности учителей начальной школы, которые с 2018 года активно разрабатываются на кафедре начального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (далее ГБУ ДПО ЧИППКРО).

Основанием для активизации данного направления послужил ряд факторов. С одной стороны, неудовлетворительные результаты входной и итоговой диагностики уровня субъектной позиции слушателей при освоении дополнительной профессиональной программы, в части оценки ими собственной психолого-педагогической компетентности. С другой стороны, увеличение количества запросов от образовательных организаций региона на оказание научно-методической помощи в решении проблем психологического сопровождения введения ФГОС начального общего образования и низких результатов обучения по итогам всероссийских проверочных работ в начальной школе.

В течение 2019 года в диагностике уровня субъектной позиции слушателей при освоении дополнительной профессиональной программы приняли участие 728 учителей начальных классов Челябинской области. Педагогам предлагались две стандартизированные анкеты, состоящие из 20 вопросов с закрытыми ответами.

Для анализа динамики развития психолого-педагогической компетентности учителей начальных классов были выбраны позиции, отражающие оценки ими собственной данной компетентности.

Так, слушателям на этапе входной диагностики предлагалось оценить, каким образом уровень их психолого-педагогических знаний влияет на достижение качественных

образовательных результатов в начальной школе. Менее трети респондентов посчитали, что их психолого-педагогические знания обеспечивают качественное осуществление определённых в профессиональном стандарте «Педагог» трудовых функций.

В то же время более 50% опрошенных педагогов не увидели значимости психолого-педагогического компонента в профессионально - педагогической деятельности учителя и посчитали, что успешность решаемых педагогических задач в большей степени поддерживается предметно-методическими знаниями учителя.

Большинство педагогов при оценке востребованности психолого-педагогических знаний в решении педагогических проблем подчеркнули очевидность того факта, что сама по себе педагогическая деятельность имеет психолого-педагогические основания. Однако 56% учителей отметили, что не видят за поведением ребёнка его психологического состояния. 23% педагогов не готовы принять ситуацию, что трудности в обучении у ребёнка могут возникнуть из-за неправильного поведения учителя на уроке, а деформации в поведенческой и эмоциональной сферах младшего школьника могут быть спровоцированы самим взрослым. Также большинство педагогов оценили свой уровень развития психолого-педагогической компетентности как недостаточный для осуществления индивидуального подхода в обучении на основании индивидуально-психологических характеристик учащихся начальной школы.

Следует отметить, что хотя 58% учителей и оценили уровень собственных психолого-педагогических знаний и умений как низкий, всё равно они не ставят себе в приоритет их активное наращивание и расширение, но готовы пополнять ассортимент данных знаний и умений только под ситуацию «здесь и сейчас».

В итоге, педагоги признали, что для развития профессионально-значимых качеств, личностного роста, обретения уверенности в себе, стабильности психо-эмоционального состояния им необходима помощь и со стороны психологов школы, и со стороны методических служб всех уровней в различных формах.

*Результаты исследования.* Анализ результатов итоговой диагностики слушателей показал, что они не демонстрируют существенных качественных изменений в отношении к собственным психологическим знаниям и умениям в целом.

Безусловно, данное обстоятельство стало предметом всестороннего анализа на кафедре, и в конечном итоге, были внесены ряд изменений в организацию, содержание и технологию обучения слушателей в рамках курсового повышения квалификации.

Так, был дополнен и расширен раздел «Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности» в действующих образовательных программах дополнительного профессионального образования.

Предлагаемый слушателям кафедры начального образования теоретический и практический материал позволял им компенсировать выявленные профессиональные дефициты в области психологии и педагогики. Раздел был дополнен знаниями о психологическом здоровье участников образовательных отношений, об угрозах психологическому благополучию личности в образовательной среде, о последствиях нарушений психологического здоровья учителя и ученика в контексте достижения нового качества образования. Слушатели в ходе занятий включались в активное обсуждение психолого-педагогических проблем, рефлексивно-деловые игры, решение психолого-педагогических кейсов, защиту эссе. Ключевым моментом таких занятий становилось обучение учителей навыкам психогигиены с ориентацией на сохранение собственного психобиологического баланса и психологического ресурса обучающихся.

Вторым направлением работы кафедры по развитию психолого-педагогической компетентности стала разработка модульного курса «Психолого-педагогическая безопасность личности младшего школьника», ориентированного на формирование компетенций в области теории и практики психолого-педагогической безопасности личности ребёнка в образовательной среде, необходимых педагогу для практической реализации различных моделей и технологий психолого-педагогической поддержки обучающегося.

Процесс обучения предполагал формирование у слушателей: готовности осуществлять психолого-педагогическую

поддержку обучающихся с учётом возрастных и индивидуальных особенностей, трудностей в обучении; готовности учитывать риски и угрозы нарушения безопасности образовательной среды для психического здоровья участников образовательных отношений; способности к развитию профессионального мастерства педагогических работников в контексте создания безопасной образовательной среды для обучающихся с учетом индивидуальных образовательных потребностей; способности к использованию конструктивных технологий общения и взаимодействия в образовательной среде; готовности применять современные подходы и технологии с целью предупреждения школьной дезадаптации у обучающихся, в том числе психогенной природы.

Содержание модульного курса было направлено на комплексное осмысление проблемы психолого-педагогической безопасности личности ребёнка в образовательной среде. В темах раскрываются особенности психологической безопасности образовательной среды, характер общения её участников как условие психологической безопасности образовательной среды, даётся анализ проблемы насилия в образовательной среде, определяется психогенная школьная дезадаптация как следствие школьных трудностей обучающихся и фактор личностного и социального неблагополучия ребёнка в образовательной среде школы и семьи.

На заключительном этапе обучения слушателям предлагается принять участие в деловой игре «Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды».

На основном этапе ведущий с помощью метода SWOT - анализа организует работу по выявлению и структурированию сильных и слабых сторон образовательной среды в контексте психолого-педагогической безопасности ребёнка, а также потенциальных возможностей и угроз реализации безопасного подхода в современной образовательной практике. По итогам групповой работы спикеры заполняют свой раздел таблицы, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Пример таблицы для SWOT - анализа

SWOT - анализ	
S - сильные стороны (преимущества психолого-педагогической безопасности в образовании)	W – слабые стороны (недостатки психолого-педагогической безопасности в образовании)
O – возможности (благоприятные факторы реализации безопасного подхода в организации образовательной среды)	T – угрозы (факторы, ограничивающие реализацию безопасного подхода в организации образовательной среды)

Отложенным результатом обучения в рамках модульного курса «Психолого-педагогическая безопасность личности младшего школьника» должно стать формирование у учителя представлений о собственных ресурсах, необходимых для профессионального выполнения педагогических задач.

С 2019 кафедра начального образования ГБУ ДПО ЧИПКРО осуществляет научное руководство региональной инновационной площадкой по теме «Моделирование комфортной и безопасной среды на уровне начального общего образования через создание «Навигатора педагога-психолога», организованной на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 3» города Кыштыма Челябинской области.

В рамках работы над проектом была апробирована программа двухдневного личностного развивающего тренинга для педагогических работников.

Разработка программы данного тренинга стала третьим направлением кафедры по развитию психолого-педагогической компетентности педагогов.

В рамках тренинга были использованы психотехнические упражнения, способствующие лучшему познанию педагогами себя, осознанию своих кризисных ситуаций и способов поведения в них, регуляции собственного эмоционального состояния, снятию тревоги, снижению ригидности. Описание некоторых из них представлено ниже.

1) Упражнение «В чём мне повезло в этой жизни» направлено на повышение уровня жизненного оптимизма, создание хорошего настроения на работу в группе.

Участники группы разбиваются по парам. Ведущий предлагает задание «В течение трёх минут» расскажите своему партнёру о том, в чём вам повезло в этой жизни. Через три минуты поменяйтесь ролями». После упражнения проводится короткий обмен впечатлениями.

2) Упражнение «Мои возможности и ограничения» направлено на осознание тех достижений, которые стали возможными, благодаря знаниям, умениям и способностям в рамках профессии учителя, а также барьерам, которые вызваны дефицитом соответствующей информации.

Участникам предлагается заполнить таблицу, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Пример таблицы (барьеры – достижения)

Мои самые главные достижения в профессии	Мои барьеры в профессии

3) Упражнение «Я могу решить проблемы» позволяет осознать, а затем оценить свои реальные возможности и проблемы в профессиональном развитии и сравнить их с идеальными представлениями.

Участники объединяются в мини-группы для того, чтобы составить список проблем, возникающих в профессиональной деятельности. После этого идёт совместное обсуждение выделенных проблем, и формируется обобщенный список.

Далее каждый участник индивидуально оценивает по 10-балльной шкале уровень своих возможностей в решении выделенных проблем по сравнению с коллегами. При этом каждый участник ставит две оценки - собственных возможностей и возможностей других учителей.

4) Упражнение «Мои резервы» направлено на осознание содержания психолого-педагогической компетентности, а также барьеров её развития. При этом происходит сравнение собственного результата с результатами остальных участников

группы и выделение общих закономерностей в данном развитии.

Каждый участник получает задание закончить предложения:

1. Я могу быстро и достаточно успешно повысить свой уровень психолого-педагогической компетентности, потому что:

- я знаю...
- я умею...
- я владею...
- я обладаю...

(Необходимо написать не менее трёх параметров).

2. Мне могут препятствовать в развитии психолого-педагогической компетентности... (перечислить).

Также в рамках тренинга учителя обучались навыкам психогигиены.

Например, участникам было предложено начать вести «Позитивный дневник», куда необходимо ежедневно записывать свои переживания и действия, которые принесли

радость и удовольствие, фиксировать даже самые маленькие победы и достижения.

Для восстановления своего психобиологического баланса участникам тренинга было предложено следующее упражнение:

1. Для отработки навыка выберете какую-то ситуацию, которая вас огорчает / тревожит (т.е. вызывает негативные переживания).

2. Определите свою основную негативную эмоцию (например, грусть, тревога, страх).

3. Напишите ключевую мысль, которая запускает негативную эмоцию.

4. Сформулируйте здоровую альтернативу: подумайте, как именно должна быть сформулирована новая точка зрения, чтобы эмоциональное состояние стало более ровным. Запишите здоровую ключевую мысль. Теперь придерживайтесь этой позиции. Почувствуйте, как улучшается ваше эмоциональное состояние. Заполните таблицу, см. таблицу 3.

Таблица 3. – Пример таблицы для тренинга

Ситуация	Негативная эмоция	Ключевая негативная мысль	Здоровая ключевая мысль / изменение эмоционального фона

Упражнение вначале выполняется коллективно, а затем участники получают задание продолжить эту работу самостоятельно в течение нескольких недель.

*Заключение.* Резюмируя основные положения статьи, можно сделать следующие выводы:

1) Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена необходимостью обеспечения развития психолого-педагогической компетентности учителя начальных классов, с одной стороны, для решения им профессиональных задач, связанных с построением педагогически целесообразных отношений с обучаемыми, развитием у них интереса к учению с учётом индивидуальных и возрастных особенностей в условиях психологически комфортной образовательной среде начальной школы, с другой стороны, для решения задач личностного и профессионального совершенствования через сохранение своих психологических ресурсов и педагогического потенциала.

2) Психолого-педагогическая компетентность как интегральное профессионально-личностное качество учителя начальных классов предполагает осознанное применение психолого-педагогических знаний и умений в педагогической практике для решения актуальных задач образования при сохранении психологического здоровья младших школьников.

3) Развитие психолого-педагогической компетентности учителя начальных классов

предполагает качественное изменение психолого-педагогических знаний и умений, профессионально-личностных качеств учителя, способствующее развитию положительного отношения к профессии и её результатам, обретению новых смыслов. Ключевым критерием данного развития является умение учителя самостоятельно решать педагогические ситуации с точки зрения не только их педагогической целесообразности, но и психологической защищённости ребёнка, сохранения его психологического здоровья и обеспечения эмоционального благополучия, что во многом определяет успешность профессиональной деятельности.

4) Определены пределы практического использования результатов исследования развития психолого-педагогической компетентности учителя начальных классов как ресурса сохранения психологического здоровья младших школьников с использованием потенциала формального повышения квалификации и перспективы, связанные с переносом практики на работу с другими категориями педагогов, а также с её распространением в образовательных организациях с целью развития психологического сопровождения педагогов, ориентированного на повышение у них мотивации к успеху, формирование представлений о себе как об успешной личности и профессионале, снижение тревожности и ригидности.

**Литература:**

1. Андропова Н.В. Психологическая компетентность как компонент профессиональной

компетентности учителя / Н.В. Андропова // Вестник Мордовского университета. – 2011. – № 2. – С. 166-172.

2. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск, 2004. – 171 с.
3. Дементьева Е.В. Формирование психологической культуры будущих специалистов: дис ... канд. псих. наук / Е.В. Дементьева. – Казань, 2007. – 232 с.
4. Демидова И.Ф. Развитие психологической компетентности студентов - будущих учителей: дис. ... канд. психол. наук / И.Ф. Демидова. – СПб., 1993. – 203 с.
5. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентный подход / Э.Ф. Зеер [и др.]. – М.: Моск. псих.-соц. институт, 2005. – 216 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 240 с.
7. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

8. Лукьянова М.И. Развитие психолого-педагогической компетентности учителя: дис. ... канд. пед. наук / М.И. Лукьянова. – М., 1996. – 196 с.
9. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы» / В.В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 5-12.
10. Скрипова Н.Е. Обеспечение готовности педагогов начальной школы к работе в условиях федерального государственного образовательного стандарта / Н.Е. Скрипова [и др.] // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 1 (6). – С. 107-112.
11. Чаткина С.Н. Становление психологической компетентности будущего учителя начальных классов: педагогический вуз: дис. ... канд. псих. наук / С.Н. Чаткина. – Тамбов, 2009. – 207 с.
12. Яковлев Б.П. Психическая нагрузка одаренных детей: здоровье и способности / Б.П. Яковлев // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2017. – Том 3. – № 2. – С. 61-71.

#### References:

1. Andronova N.V. Psychological competence as a component of professional competence of a teacher / N.V. Andronova // Bulletin of the Mordovian University. - 2011. - № 2. - S. 166-172.
2. Belkin A.S. Competence. Professionalism. Mastery / A.S. Belkin. - Chelyabinsk, 2004. - 171 p.
3. Dementieva E.V. Formation of the psychological culture of future specialists: dis ... cand. crazy. sciences / E.V. Dementieva. - Kazan, 2007. - 232 p.
4. Demidova I.F. The development of psychological competence of students of future teachers: dis. ... cand. psychol. sciences / I.F. Demidova. - SPb., 1993. - 203 p.
5. Zeer E.F. Modernization of vocational education: competency-based approach / E.F. Zeer [et al.]. - M.: Mosk. psycho-social Institute, 2005. - 216 p.
6. Winter I.A. Key competencies as an effective target basis of the competency-based approach in education / I.A. Winter. - M.: Research Center for the Problems of Quality of Training of Specialists, 2004. - 240 p.
7. The concept of development of psychological services in the education system in the Russian Federation for the period until 2025 (approved by the Ministry of Education and Science of Russia dated 12/19/2017)

- [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.consultant.ru>
8. Lukyanova M.I. The development of psychological and pedagogical competence of a teacher: dis. ... cand. ped. sciences / M.I. Lukyanova. - M., 1996. - 196 p.
  9. Rubtsov V.V. Psychological and pedagogical training of teachers for the "New School" / V.V. Rubtsov // Psychological science and education. - 2010. - № 1. - S. 5-12.
  10. Skripova N.E. Ensuring readiness of primary school teachers to work in the conditions of the federal state educational standard / N.E. Skripova [et al.] // Scientific support of a system for advanced training of personnel. - 2011. - № 1 (6). - S. 107-112.
  11. Chatkina S.N. Formation of the psychological competence of the future primary school teacher: pedagogical university: dis. ... cand. crazy. sciences / S.N. Chatkin. - Tambov, 2009. - 207 p.
  12. Yakovlev B.P. Mental load of gifted children: health and abilities / B.P. Yakovlev // Scientific Result. Pedagogy and psychology of education. - 2017. - Volume 3. - № 2. - P. 61-71.

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 37.013

## Формирование эргономической компетенции будущих педагогов в вузе

### Formation of ergonomic competence of future teachers at the university

**Окулова Л.П.**, филиал ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» в г. Воткинске, lokulova@yandex.ru

**Okulova L.**, Udmurt State University in Votkinsk, lokulova@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.015

**Ключевые слова:** эргономика, эргономический подход, эргономическая компетенция, будущие педагоги, вуз, формирование, развитие личности, безопасность, комфорт, образовательный процесс.

**Keywords:** ergonomics, ergonomic approach, ergonomic competence, future teachers, university, formation, personality development, safety, comfort, educational process.

**Аннотация.** Автором исследуется проблема подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. Цель статьи заключается в выявлении возможности формирования эргономической компетенции у будущих педагогов в вузе посредством внедрения предлагаемой системы подготовки педагогов. В исследовании применялись методики: опросники, эссе, тесты, анализ и обобщение научных исследований по проблеме формирования эргономической компетенции. Показаны возможности формирования эргономической компетенции будущих педагогов направления «Педагогическое образование» профиля «Начальное образование» в процессе обучения в вузе посредством внедрения системы формирования эргономической компетенции будущих педагогов. На основании эргономического подхода в исследовании эргономической компетенции выявлено, что данный феномен в педагогике практически не исследован. Даны определения понятиям «эргономическая компетенция будущих педагогов», «формирование эргономической компетенции будущих педагогов». Представлена система формирования эргономической компетенции будущих педагогов, имеющая теоретическое обоснование. Дана характеристика компонентам и этапам предлагаемой системы. Предложена система измерителей эргономической компетенции будущих педагогов; описаны результаты экспериментального исследования по внедрению в образовательный процесс системы формирования эргономической компетенции будущих педагогов в вузе.

**Abstract.** The author explores the problem of preparing future teachers for professional activities. The purpose of the article is to identify the possibility of the formation of ergonomic competence among future teachers at the university by introducing the proposed system of teacher training. The following methods were used in the study: questionnaires, essays, tests, analysis and generalization of scientific research on the problem of the formation of ergonomic competence. The possibilities of ergonomic competence formation for future teachers of the “Pedagogical education” direction of the “Primary education” profile in the process of studying at the university through the introduction of an ergonomic competence formation system for future teachers are shown. Based on the ergonomic approach, the study of ergonomic competence revealed that this phenomenon has not been practically studied in pedagogy. Definitions to the concepts “ergonomic competence of future teachers”, “formation of ergonomic competence of future teachers” are given. A system for the formation of ergonomic competence among future teachers is presented, which has a theoretical justification. The characteristic to the components and stages of the proposed system is given. A system of measuring ergonomic competence of future teachers is proposed, the results of an experimental study on introducing into the educational process a system of forming ergonomic competence of future teachers at the university are described.

**Введение.** В соответствии с принятием ФЗ «Об образовании в РФ» в рамках электронного и дистанционного обучения, сохранения здоровья обучающихся и педагогов назрела необходимость в создании безопасных условий обучения и воспитания, обеспечивающих индивидуальное развитие обучающихся [4]. Условия обучения

должны предоставлять благоприятные возможности для развития личности и сохранения здоровья, как требуют ФЗ «Об образовании в РФ» и профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)

(воспитатель, учитель)». В этих условиях актуализируется практика внедрения в процесс обучения эргономической составляющей, создающей качественно новую образовательную среду, в которой реализуются основные функции эргономики: безопасность и комфортность [9].

Постановка проблемы. Понимая значимость профессиональной деятельности современного педагога, А.А. Белов [1], Е.В. Воронина [2], А.А. Криулина [5], Е.В. Рябова [10], Р.С. Сафин [11], С.Ф. Сергеев [12] доказывают актуальность включения эргономики в образовательный процесс, следовательно, и формирование эргономической компетенции у педагогов. Р.С. Сафин, изучая эргономические технологии обучения студентов, выявил особенности деятельности педагогов в условиях внедрения эргономических технологий обучения. Сергеев С.Ф., анализируя эргономику иммерсивных сред, доказал, что основные виды обучения в искусственных средах обучения обеспечивают формирование эффективной обучающей среды. Криулина А.А., раскрывая сущностные характеристики профессиональной культуры и систему психологической подготовки учителя, доказывает необходимость формирования эргономической компетенции педагога посредством осуществления макроэргономического подхода. Таким образом, мы видим, что для создания комфортной учебной среды у педагогов должна быть сформирована эргономическая компетенция.

Анализ и обобщение исследований представителей зарубежья (В.К. Кучинская [6], В.Н. Наумчик [8], С.А. Скидан [13], J. Gedrovics [14], T. Smith [15] и другие) показали, что решение проблемы формирования эргономической компетенции у будущих педагогов, учёные видят в новых возможностях формирующейся образовательной среды. Авторы указывают на необходимость применения эргономического подхода в подготовке будущих педагогов, ориентированных на формирование компетенций в области эргономики. В настоящее время проблема создания комфортной среды обучения на основе эргономических составляющих среды, системно не исследуется, а рассматривается фрагментарно. На наш взгляд, причиной такого положения является редкое использование эргономического подхода в образовательном процессе [3].

Анализ и обобщение исследований по вопросу изучения эргономической дисциплины будущими педагогами показал, что данная дисциплина не включена в учебные планы высшего педагогического образования.

Деятельность педагога в качестве профессионала по созданию комфортной и безопасной учебной среды включает наличие эргономических компетенций. Л.М. Митина, исследуя проблемы профессионального развития учителя, определяет педагогическую компетентность как совокупность знаний, умений и навыков, используемую учителем в деятельности, общении и развитии [7]. Тем самым, современный педагог должен обладать не только набором определенных знаний, умений и навыков, но и способностью их использования и готовности применения для построения комфортной и безопасной учебной среды для субъектов образовательного процесса. Мы рассматриваем эргономическую компетентность как вид профессиональной компетенции, обладающей её качественными признаками. Эргономическая компетентность – это способность человека оптимальным способом создавать комфортные и безопасные условия образовательного процесса с целью сохранения здоровья и развития личности субъектов образовательного процесса. Основными этапами деятельности педагога в построении комфортной и безопасной учебной среды являются: изучение нормативно-правовых, учебно-методических документов, обеспечивающих формирование эргономической образовательной среды; получение информации об эргономике в образовании, освоение эргономических знаний, умений и навыков, их применение в образовательной организации и вне её; ознакомление с эргономическим подходом в образовании и способами создания комфортных и безопасных рабочих мест субъектов образовательного процесса; умение диагностировать и освоить эргономико-педагогические требования создания комфортной и безопасной среды обучения; использовать технологию приспособления учебной среды и средств обучения к личности обучающегося; технологию эргономической экспертизы учебного места; формирования мотивации обучающихся и их родителей к созданию комфортной и безопасной образовательной среды.

Педагог третьего тысячелетия согласно профессиональному стандарту педагога должен руководствоваться не только вышеуказанными рекомендациями в создании комфортной и безопасной учебной среды, но и формировать эргономическое содержание образования на основе модульных образовательных программ, обеспечивающих интеграцию приёмов, средств и методов сетевого взаимодействия всех участников образовательного процесса, иметь



высокую степень готовности педагогов к реализации эргономического подхода в образовательном процессе, применять продуктивный характер педагогических технологий, направленных на формирование эргономической компетенции будущих педагогов. В условиях возрастания роли приоритетного направления в системе образования – сохранение здоровья и развития личности необходима система подготовки педагогов основам эргономики образования. Сегодня отечественной системе образования требуются педагоги, обладающие эргономическими знаниями построения эргономической образовательной среды, учитывающей мировые тренды обеспечения комфортной и безопасной среды обучения. В связи с этим подготовка будущих педагогов в области эргономики образования является актуальной проблемой вузов на современном этапе развития образования. Практические задачи по подготовке педагогов, обладающих эргономической компетенцией, должны быть отражены в содержании рабочих программ

подготовки в вузе, в частности, в внедрении системы формирования эргономической компетенции у студентов направления «Педагогическое образование» профиля «Начальное образование». Возникает проблема обоснования и апробации системы формирования эргономической компетенции будущих педагогов в вузе.

Цель исследования заключается в формировании эргономической компетенции будущих педагогов направления «Педагогическое образование» профиля «Начальное образование» в вузе посредством системы подготовки педагогов основам эргономики образования.

*Методология исследования.* Методология нашего исследования основана на эргономическом, системном и компетентностном подходах. Посредством указанных подходов представлена система подготовки педагогов основам эргономики образования, и осуществлена деятельность по формированию эргономической компетенции будущих педагогов в вузе. Представим методики диагностики эргономической компетенции в таблице 1.

Таблица 1. – Методики диагностики эргономической компетенции

Компоненты	Методики исследования
Эргономико-личностный	Опросник «Готовность к построению комфортной и безопасной образовательной среды». Эссе («Роль эргономических знаний, умений и навыков педагога в создании эргономической образовательной среды», «Эргономико-педагогические требования и условия в построении эргономической образовательной среды», «Эргономическая образовательная среда – это ...»). Методика определения уровня развития эргономико-педагогической культуры педагога (основана на самооценке)
Предметно-пространственный	Составление и заполнение кроссвордов по основным разделам курса «Эргономика образования». Тест на выявление коэффициента усвоения основных эргономических понятий в образовании. Упражнение «Организация комфортного и безопасного образовательного места»
Когнитивный	Методика «Опросник профессиональной готовности» Л.Н. Кабардовой. Учебные тесты. Изучение продуктов педагогической деятельности (закончить предложения: «Я думаю, что комфортные и безопасные условия обучения обеспечат ...», «Формирование эргономической компетенции субъектов образовательного процесса позволит ...»)

Реализация эргономического и системного подходов в образовательном процессе позволит приспособить имеющуюся учебную среду, средства обучения к деятельности основных субъектов образовательного процесса в рамках реализации эргономической образовательной системы «субъекты образовательного процесса (педагог, обучающийся) – средство обучения – учебная среда».

Учебный процесс подчинялся цели нашего исследования – формирование эргономической компетенции будущих педагогов в вузе; установление связи компонентов эргономической компетенции будущих педагогов;

последовательная реализация этапов деятельности педагогов; взаимодействие субъектов образовательного процесса с учётом сетевого партнёрства; реализация эргономико-педагогических условий, обеспечивающих формирующее средство на исследуемый феномен. Для формирования эргономической компетенции будущих педагогов в вузе нами была разработана система подготовки педагогов основам эргономики образования, см. рисунок 1.

Повсеместная цифровизация образования предопределила подготовку учебно-методического комплекса (спецкурс для будущих педагогов, монография, учебные пособия).

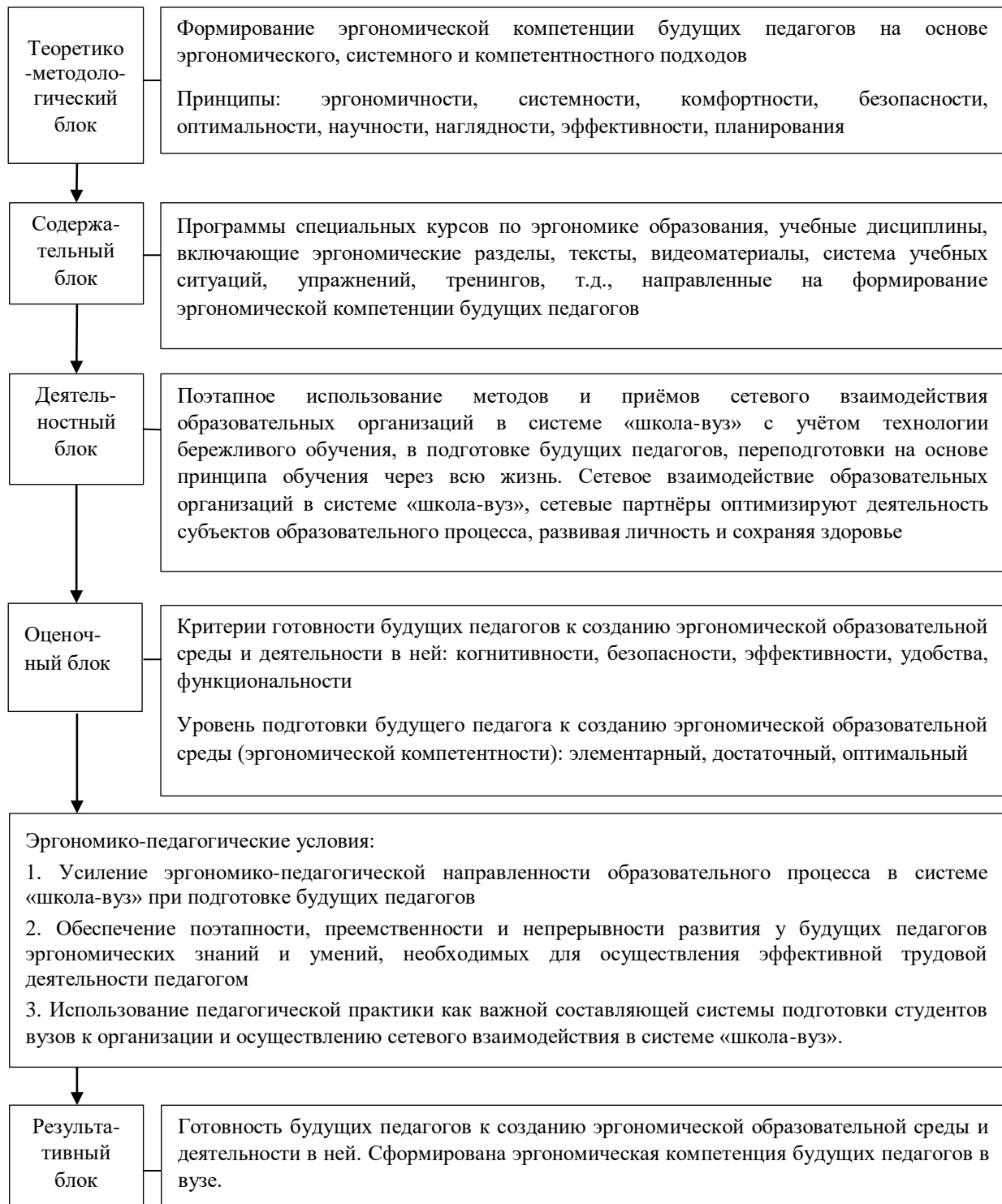


Рисунок 1. – Система формирования эргономической компетенции будущих педагогов в вузе

Эргономическую компетенцию будущих педагогов мы понимаем, как составляющую профессиональной компетентности, способствующую оптимальному использованию эргономических знаний, умений и навыков в условиях комфортной и безопасной учебной среды и включающую эргономический, предметно-пространственный и когнитивный компоненты.

Эргономико-личностный компонент заключается в характеристике личностной направленности будущих педагогов на формирование эргономической компетенции; приспособлении учебной среды и средств обучения к личности обучающегося; осознании значимости эргономической компетенции в педагогической профессии.

Предметно-пространственный компонент определяется эстетикой оформления учебных помещений, интерьеров, разнообразием предметно-пространственного наполнения и содержания; созданием физической, учебной, эмоциональной трансформации образовательного процесса с соблюдением эргономико-педагогических требований для оптимизации учебной деятельности обучающихся и трудовой деятельности педагогов.

Когнитивный компонент заключается в наличии у будущих педагогов эргономических знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности педагога по созданию комфортной и безопасной учебной среды с целью сохранения здоровья и развития личности и приложению этих знаний к своей трудовой деятельности.

Под формированием эргономической компетенции будущего педагога мы понимаем процесс педагогического воздействия в процессе обучения на эргономический, предметно-пространственный и когнитивный компоненты компетентности будущего педагога, способного создать эргономическую образовательную среду как в образовательной организации, так и вне её, обеспечивая развития личности и сохранение здоровья, т.е. обладающего так называемыми эргономическими качествами, характеризующимися как эргономически компетентными.

Предлагаемая система формирования эргономической компетенции будущих педагогов в вузе представляет собой взаимосвязь компонентов: целевого, содержательного, деятельностного, результативного.

Целевой компонент системы задаётся на основании социального заказа, нормативно-законодательных документов, определяющих эргономико-педагогические требования к формированию профессиональных качеств будущего педагога, развивая личность и сохраняя здоровье в комфортных и безопасных условиях учебного процесса. Поэтому целью разработанной системы подготовки является формирование эргономической компетенции у будущих педагогов направления «Педагогическое образование» профиля «Начальное образование» в вузе. Задачами целевого компонента являются: формирование у будущих педагогов личностной и профессиональной направленности на

значимость эргономической компетенции в трудовой деятельности; усвоение эргономических знаний и их применении в учебном процессе; овладение приёмами и способами построения комфортной и безопасной учебной среды и управления эргономико-педагогической деятельностью; формирование рефлексивных составляющих по анализу и корректировке эргономико-педагогической деятельности.

Для формирования эргономической компетенции будущих педагогов в вузе необходимо соблюдать принципы: эргономичности, системности, комфортности, безопасности, оптимальности, научности, наглядности, эффективности, планирования.

Дальнейшее научное обоснование системы формирования эргономической компетенции будущих педагогов в вузе заключается в определении эргономико-педагогических условий. Под педагогическими условиями формирования эргономической компетенции будущих педагогов в вузе мы понимаем совокупность способов педагогического воздействия на построение комфортного и безопасного образовательного процесса, сконструированного педагогом, для получения знаний об эргономической компетенции и эргономико-педагогических умений, и навыков управления эргономико-педагогической деятельностью.

Наполняемость содержательного компонента включала цели и задачи системы формирования эргономической компетенции будущих педагогов в вузе, образовательных программ направления «Психолого-педагогическое образование», рабочих учебных планов, учебно-методических материалов.

Деятельностный компонент представляет собой деятельность педагога по созданию комфортной и безопасной учебной среды. Результативный компонент заключается в проведении диагностики формирования эргономической компетенции будущих педагогов в вузе и появлении будущего педагога, обладающего эргономической компетенцией.

Материалами исследования стали: образовательные программы, учебные планы, спецкурсы. Представим критерии и показатели системы формирования эргономической компетенции будущих педагогов в вузе в таблице 2.

Таблица 2. – Критерии и показатели формирования эргономической компетенции будущих педагогов в вузе

Компо- ненты	Крите- рии	Показатели	Характеристика уровней		
			Элементарный (низкий)	Достаточный (средний)	Оптимальный (высокий)
Эргономико-личностный	Личностная направленность на формирование эргономической компетенции	Понимание использования эргономических знаний, умений, навыков	Понимание отсутствует	Частичное понимание	Ясное и чёткое понимание
		Необходимость в подготовке овладения эргономической компетенцией	Необходимость в подготовке овладения эргономической компетенцией отсутствует	Неустойчивая необходимость в подготовке овладения эргономической компетенцией	Ярко выраженная необходимость в подготовке овладения эргономической компетенцией
		Убежденность в применении эргономической компетенции	Убежденность в применении эргономической компетенции отсутствует	Убежденность в применении эргономической компетенции частично присутствует	Наличие убежденности в применении эргономической компетенции
Предметно-пространственный	Эстетика оформления учебных помещений, интерьеров, разнообразие предметно-пространственного наполнения и содержания учебного процесса	Субъективное удовлетворение эргономичности предметно-пространственного наполнения и содержания учебного процесса	Субъективное удовлетворение эргономичности предметно-пространственного наполнения и содержания учебного процесса отсутствует	Субъективное удовлетворение эргономичности предметно-пространственного наполнения и содержания учебного процесса частично присутствует	Субъективное удовлетворение эргономичности предметно-пространственного наполнения и содержания учебного процесса присутствует
		Соответствие антропометрических, гигиенических, физиологических, психофизиологических и психологических показателей предметно-пространственного наполнения и содержания учебного процесса	Соответствие антропометрических, гигиенических, физиологических, психофизиологических и психологических показателей предметно-пространственного наполнения и содержания учебного процесса отсутствует	Соответствие антропометрических, гигиенических, физиологических, психофизиологических и психологических показателей предметно-пространственного наполнения и содержания учебного процесса частично присутствует	Соответствие антропометрических, гигиенических, физиологических, психофизиологических и психологических показателей предметно-пространственного наполнения и содержания учебного процесса присутствует
		Развивающий потенциал комфортности и безопасности предметно-пространственного наполнения и содержания	Развивающий потенциал комфортности и безопасности предметно-пространственного наполнения и содержания отсутствует	Развивающий потенциал комфортности и безопасности предметно-пространственного наполнения и содержания частично присутствует	Развивающий потенциал комфортности и безопасности предметно-пространственного наполнения и содержания присутствует

Продолжение таблицы 2

Компоненты	Критерии	Показатели	Характеристика уровней		
			Элементарный (низкий)	Достаточный (средний)	Оптимальный (высокий)
Когнитивный	Эргономические знания, умения и навыки по созданию комфортной и безопасной учебной среды	Эргономические знания в области эргономики образования, способах применения эргономической компетенции и ее формировании	Эргономические знания в области эргономики образования, способах применения эргономической компетенции и ее формировании отсутствуют	Фрагментарные эргономические знания в области эргономики образования, способах применения эргономической компетенции и ее формировании	Системные эргономические знания в области эргономики образования, способах применения эргономической компетенции и ее формировании
		Умение создать эргономическую образовательную среду	Не сформировано умение создать эргономическую образовательную среду	Недостаточно сформировано умение создать эргономическую образовательную среду	Сформировано умение создать эргономическую образовательную среду
		Навык владения управлением эргономической деятельностью	Не сформирован навык владения управлением эргономической деятельностью	Недостаточно сформирован навык владения управлением эргономической деятельностью	Сформирован навык владения управлением эргономической деятельностью

*Результаты исследования.* Базой исследования стали будущие педагоги филиала ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» в г. Воткинске. В эксперименте участвовало 14 студентов контрольной группы, 16 студентов экспериментальной группы. Целью педагогического эксперимента являлось подтверждение гипотезы о том, что разработанная и внедренная система формирования эргономической компетенции

будущих педагогов в вузе положительно отразится на становлении профессиональной деятельности за счёт получения эргономических знаний, умений и навыков.

Констатирующий этап эксперимента по определению исходного уровня сформированности эргономической компетенции будущих педагогов в вузе на основе данных компонентного состава представлен в таблице 3.

Таблица 3. – Уровень сформированности компонентов эргономической компетенции у будущих педагогов в вузе на констатирующем этапе

Уровни Компоненты	Элементарный		Достаточный		Оптимальный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
	Чел/%	Чел/%	Чел/%	Чел/%	Чел/%	Чел/%
Эргономико-личностный	11/78,6	13/81,3	2/14,3	2/12,5	1/7,1	1/6,2
Предметно-пространственный	12/85,8	14/87,6	1/7,1	1/6,2	1/7,1	1/6,2
Когнитивный	13/92,9	15/93,8	1/7,1	1/6,2	0/0	0/0

Средний показатель результатов констатирующего этапа по уровням сформированности компонентов эргономической компетенции будущих педагогов в вузе на констатирующем этапе представлен в таблице 4.

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о том, что уровень сформированности компонентов эргономической компетенции будущих педагогов в вузе можно характеризовать как элементарный уровень.

Таблица 4. – Средний показатель результатов по уровням сформированности компонентов эргономической компетенции у будущих педагогов в вузе на констатирующем этапе

Уровни	Элементарный	Достаточный	Оптимальный
КГ	85,8%	9,5%	4,7%
ЭГ	87,6%	8,3%	4,1%

На достаточном и оптимальном уровнях сформированности находится малая часть будущих педагогов, что свидетельствует о том, что эргономическая компетенция будущих педагогов в вузе не формируется.

Согласно системе формирования эргономической компетенции будущих педагогов (деятельностный компонент) на формирующем этапе эксперимента были реализованы следующие эргономико-педагогические условия:

- усиление эргономико-педагогической направленности образовательного процесса при подготовке будущих педагогов в вузе;

- обеспечение поэтапности, преемственности и непрерывности развития у будущих педагогов эргономических знаний и умений, необходимых для осуществления эффективной трудовой деятельности педагогом;

- использование педагогической практики как важной составляющей системы подготовки студентов вузов к организации и осуществлению сетевого взаимодействия.

Процесс усиления эргономико-педагогической направленности образовательного процесса при подготовке будущих педагогов в вузе основывался на внедрении дополнений в содержание учебных дисциплин подготовки студентов направления «Педагогическое образование» профиля «Начальное образование»: «Ведение в профессию», «Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура и спорт». Также была разработана и внедрена дисциплина «Эргономика образования». Целью данной дисциплины является освоения студентами эргономических знаний и умений по созданию комфортной и безопасной среды обучения. Данная дисциплина направлена на развитие эргономико-педагогических качеств будущих педагогов с целью создания комфортных и безопасных условий обучения и развития личности обучающегося и сохранения здоровья. Процесс подготовки будущих педагогов в вузе также включал электронный учебник «Эргономика труда», монографию «Педагогическая эргономика», методические указания по выполнению контрольных работ по дисциплине «Эргономика образования» и методических

указаний по выполнению самостоятельной работы по дисциплине «Эргономика образования».

Обеспечение поэтапности, преемственности и непрерывности развития у будущих педагогов эргономических знаний и умений, необходимых для осуществления эффективной трудовой деятельности педагогом, реализовывалось посредством комплекса образовательных, человеческих, методических, кадровых, инфраструктурных, цифровых и прочих ресурсов и совокупности средств обучения (гаджеты, компьютеры, и т.д.), форм обучения (электронные, дистанционные, цифровые и т.д.), образовательных технологий (смешанное, проектное, адаптивное, социальное, виртуальное, нативное, интерактивное, перевернутое обучение, экообучение, микрообучение, геймобучение и другие), создающих условия для удобного, комфортного, безопасного обучения в рамках проекта «комфортная школа», «комфортный вуз», и реализацию системы непрерывного эргономического образования (система «школа-вуз») на уровне муниципалитета.

Использование педагогической практики как важной составляющей системы подготовки студентов вузов к организации и осуществлению сетевого взаимодействия образовательных организаций в условиях малого города, интегрирующих учебные ресурсы, средства для взаимного обучения и обмена эргономико-педагогическими знаниями, выступающими своеобразным многофункциональным пространством, предоставляющим услуги основного, дополнительного, консультативного образования и базы прототипирования, наделённой учебными средствами, ресурсами и оборудованием, кадрами, навигацией для возможности создания прототипа (образца) комфортных и безопасных условий обучения.

Для определения эффективности системы формирования эргономической компетенции будущих педагогов в вузе был проведен контрольный этап эксперимента, который позволил выявить положительные изменения в уровнях сформированности компонентов эргономической компетенции будущих педагогов в вузе, см. таблицу 5.

Таблица 5. – Уровень сформированности компонентов эргономической компетенции у будущих педагогов в вузе

Уровни Компоненты	Элементарный		Достаточный		Оптимальный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
	Чел/%	Чел/%	Чел/%	Чел/%	Чел/%	Чел/%
Эргономико-личностный	11/78,6	4/25,0	2/14,3	5/31,2	1/7,1	7/43,8
Предметно-пространственный	12/85,8	6/37,5	1/7,1	4/25,0	1/7,1	6/37,5
Когнитивный	13/92,9	2/12,5	1/7,1	5/31,2	0/0	9/56,3

Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что в каждом компоненте эргономической компетенции будущих педагогов в вузе в экспериментальной группе произошла положительная динамика. Так, данные диагностических методик показывают, что у 9 студентов экспериментальной группы отмечается оптимальный уровень сформированности эргономической компетенции, у 5 студентов –

оптимальный уровень и у 2 студентов – элементарный уровень, в то время в контрольной группе по-прежнему никто из студентов не достиг оптимального уровня. Средний показатель количественных результатов контрольного этапа по уровням сформированности компонентов эргономической компетенции будущих педагогов в вузе представлен в таблице 6.

Таблица 6. – Средний показатель уровня сформированности компонентов эргономической компетенции будущих педагогов в вузе на контрольном этапе

Уровни Группы	Элементарный	Достаточный	Оптимальный
КГ	85,8%	9,5%	4,7%
ЭГ	25,0%	29,1%	45,9%

Результаты контрольного этапа эксперимента показывают повышение уровня сформированности. Таким образом, приходим к выводу, что разработанная система формирования эргономической компетенции является эффективной. По результатам сравнительного анализа будущие педагоги экспериментальной группы показали положительную динамику в уровнях сформированности компонентов эргономической компетенции.

*Заключение.* Теоретический анализ исследования эргономической компетенции показал, что данный феномен в педагогической науке представлен как научная проблема. Под эргономической компетенцией будущих педагогов мы понимаем составляющую профессиональной компетентности, способствующую оптимальному использованию эргономических знаний, умений и навыков в условиях комфортной и безопасной учебной среды и включающих эргономический, предметно-пространственный и когнитивный компоненты. Под формированием эргономической компетенции будущего педагога мы понимаем процесс педагогического

воздействия в процессе обучения на эргономический, предметно-пространственный и когнитивный компоненты компетентности будущего педагога, способного создать эргономическую образовательную среду как в образовательной организации, так и вне её, обеспечивая развития личности и сохранение здоровья, т.е. обладающая так называемыми эргономическими качествами, характеризующимися как эргономически компетентными.

Предлагаемая нами система формирования эргономической компетенции будущих педагогов в вузе основана на эргономическом, системном и компетентностном подходах, эргономико-педагогические условиях и принципах и представляет собой взаимосвязь блоков: теоретико-методологического, содержательного, деятельностного, оценочного и результативного. Полученные результаты позволяют утверждать, что при подготовке будущих педагогов направления «Педагогическое образование» профиля «Начальное образование» необходимо учитывать, что эргономическая компетенция является составляющей их профессиональной компетенции.

*Литература:*

1. Белов А.А. Основы педагогической эргономики: учеб. пособие / А.А. Белов; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. - 94 с.
2. Воронина Е.В. Педагогическая эргономика / Е.В. Воронина; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования, Ишимский гос. пед. ин-т им. П.П. Ершова. - Ишим: Изд-во ИГПИ, 2006. - 111 с.
3. Евсева И.Г., Ульянова И.В., Никитина Е.О. Эргономический подход в образовании: сборник тезисов / И.Г. Евсева, И.В. Ульянова, Е.О. Никитина // Коченовские чтения «Психология и право в современной России» / Материалы Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. - М.: МГППУ, 2016. - С. 235-237.
4. Закон «Об образовании в Российской Федерации». - М.: Сфера, 2014. - 192 с.
5. Криулина А.А. Профессиональная культура и система психологической подготовки учителя: Макроэргonomический подход: дисс. ... д-ра психол. наук: 05.02.20 / Криулина Александра Александровна. - Москва, 1996. - 279 с.
6. Кучинскас В.К. Эргономические основы интенсификации учебного процесса в вузе / В.К. Кучинскас. - Вильнюс, Мокслас, 1987.
7. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал: (Психол. пробл.) / Л.М. Митина. - М.: Дело, 1994. - 215 с.
8. Наумчик В.Н. Наглядность в демонстрационном эксперименте по физике: (эргон. подход) / В.Н. Наумчик. - Минск: БГУ, 1983. - 96 с.
9. Окулова Л.П. Формирование эргономической образовательной среды в системе «школа-вуз»: монография / Л.П. Окулова – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2019. – 128 с.
10. Рябова Е.В. Подготовка будущие учителей начальных классов к созданию оптимальных условий обучения для младших школьников / Е.В. Рябова // Современная педагогика: новые вызовы и перспективы развития / Материалы Всерос. науч.-практич. конф. (с международным участием). - Чебоксары: «Перфектум», 2011. - С. 294-296.
11. Сафин Р.С. Дидактические основы проектирования эргономических технологий обучения студентов инженерно-строительных специальностей: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Сафин Раис Семигуллович. - Казань, 2001. - 556 с.
12. Сергеев С. Ф. Эргономика иммерсивных сред: методология, теория, практика: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / Сергеев Сергей Фёдорович; Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т. - Санкт-Петербург, 2010. - 420 с.
13. Скидан С.А. Сущность и содержание педагогической эргономики / С.А. Скидан // Придніпровський науковий вісник. Педагогіка середньої та вищої школи. - 1998. - № 70. - С. 8–16.
14. Gedrovics J. Die Ergonomie im Curriculum der Lehrerbildung // LehrerInnenbildung in Europa: Konferenzband, Wien, 8. und 9. Mai 2008. Wien: Pädagogische Hochschule, 2008. S. 71–78.
15. Smith T.J. The ergonomics of learning: educational design and learning performance // Ergonomics. 2007. Vol. 50, № 10. - P. 1530–1546.

*References:*

1. Belov A.A. Fundamentals of pedagogical ergonomics: textbook. allowance / A.A. Belov; Grew up. state ped un-t them. A.I. Herzen. - St. Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, 2002. - 94 p.
2. Voronina E.V. Pedagogical ergonomics / E.V. Voronin; M-in education and science of the Russian Federation, State. higher education institution prof. education, Ishim state. ped Institute of them. P.P. Ershov. - Ishim: Publishing house of the IGPI, 2006. - 111 p.
3. Evseeva I.G., Ulyanova I.V., Nikitina E.O. Ergonomic approach in education: collection of theses / I.G. Evseeva, I.V. Ulyanova, E.O. Nikitina // Cochenov Readings “Psychology and Law in Modern Russia” / Materials of the All-Russian Conference on Legal Psychology with international participation. - M.: MGPPU, 2016. - S. 235-237.
4. The Law “On Education in the Russian Federation”. - M.: Sphere, 2014. - 192 p.
5. Criulina A.A. Professional culture and the system of psychological training of teachers: Macroergonomic approach: Diss. ... Dr. Psychol. Sciences: 05.02.20 / Criulina Aleksandra Aleksandrovna. - Moscow, 1996. - 279 p.
6. Kuchinskask V.K. Ergonomic foundations of the intensification of the educational process in high school / V.K. Kuchinskask. - Vilnius, Moxlas, 1987.
7. Mitina L.M. Teacher as a person and a professional: (Psychol. Probl.) / L.M. Mitina. - M.: Delo, 1994. - 215 p.
8. Naumchik V.N. Visibility in a demonstration experiment in physics: (ergon. Approach) / V.N. Mummy. - Minsk: BSU, 1983. - 96 s.
9. Okulova L.P. Formation of an ergonomic educational environment in the school-university system: monograph / L.P. Okulova - Izhevsk: Publishing Center "Udmurt University", 2019. - 128 p.
10. Ryabova E.V. Preparing future elementary school teachers to create optimal learning conditions for elementary school students / E.V. Ryabova // Modern pedagogy: new challenges and development prospects / Materials of All-Russian. scientific and practical conf. (with international participation). - Cheboksary: "Perfectum", 2011. - S. 294-296.
11. Safin R.S. Didactic principles of designing ergonomic technologies for teaching students of engineering and construction specialties: Diss. ... dr ped. Sciences: 13.00.08 / Safin Rais Semigullovich. - Kazan, 2001. - 556 p.



12. Sergeev S.F. Ergonomics of immersive environments: methodology, theory, practice: Diss. ... Dr. Psychol. Sciences: 19.00.03 / Sergeev Sergey Fedorovich; Place of protection: St. Petersburg. state un-t - St. Petersburg, 2010. - 420 p.

13. Skidan S.A. The essence and content of pedagogical ergonomics / S.A. Skidan // Pridniprovsy Science News. Pedagogy of secondary and secondary schools. - 1998. - № 70. - S. 8–16.

14. Gedrovics J. Die Ergonomie im Curriculum der Lehrerbildung // LehrerInnenbildung in Europa: Konferenzband, Wien, 8. und 9. Mai 2008. Wien: Pädagogische Hochschule, 2008. S. 71–78.

15. Smith T.J. The ergonomics of learning: educational design and learning performance // Ergonomics. 2007. Vol. 50, № 10. - P. 1530-1546.

13.00.08 Теория и методика профессионального образования



УДК 378

## Формализация и развитие коммуникативной компетентности будущих педагогов общеобразовательных организаций

### Formalization and development of communicative competence future teachers of educational organizations

**Тращев С.В.,** Самарский государственный социально-педагогический университет, [tsv\\_samara@mail.ru](mailto:tsv_samara@mail.ru)

**Trashcheev S.,** Samara State Social Pedagogical University, [tsv\\_samara@mail.ru](mailto:tsv_samara@mail.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.016

**Ключевые слова:** оценка коммуникативной компетентности будущих педагогов, педагогическая коммуникация, компоненты коммуникативной компетентности.

**Keywords:** assessment of communicative competence of future teachers, pedagogical communication, components of communicative competence.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена высокими требованиями к уровню развития коммуникативной компетентности будущих педагогов общеобразовательных организаций как основы для эффективного достижения образовательного результата будущими высококвалифицированными кадрами РФ. Цель статьи – проанализировать и сравнить существующие методики отечественных ученых по оценке коммуникативной компетентности будущих педагогов, сформулировать основные компоненты и метрики рассматриваемой категории, позволяющие наиболее точно формализовать зоны роста их коммуникативной компетентности. Подчеркивается значимость выявления сильных сторон коммуникативной компетентности будущих педагогов в связи с необходимостью осознанного использования и совершенствования уже имеющегося инструментария педагогической коммуникации. Также в статье представлен авторский алгоритм процедуры оценки коммуникативной компетентности студентов старших курсов педагогического профиля СГСПУ и формализованы основные результаты исследования.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the high requirements for the level of development of communicative competence of future teachers of educational institutions as the basis for the effective achievement of educational results by future highly qualified personnel of the Russian Federation. The purpose of the article is to analyze and compare the existing methods of Russian scientists to assess the communicative competence of teachers, to formulate the main components and metrics of the category in question, which will most accurately formalize the growth areas of communicative competence of future teachers. The importance of identifying the strengths of the communicative competence of future teachers in connection with the need for conscious use and improvement of the existing tools of pedagogical communication is emphasized. The article also formulates the author's algorithm for assessing the communicative competence of senior students of the pedagogical profile of SGSPU and formalizes the main results of the study.

**Введение.** Важнейшей приоритетной задачей изменения современной образовательной системы является подготовка высококвалифицированных кадров. В послании к Федеральному собранию от 22 февраля 2019 года Президент Российской Федерации обозначил необходимость подготовки специалистов «нового поколения, способных обеспечить и поддержать научно-технологический прорыв», а также обновление учебных программ на всех уровнях профессионального образования с целью

формирования у молодых специалистов «мультидисциплинарных знаний и навыков» [1].

В данной ситуации актуализируется роль преподавателя общеобразовательного учреждения, являющегося модератором формирования «базиса знаний, умений и навыков», необходимых для эффективного освоения дальнейших профессиональных компетенций [2].

При этом в качестве основной профессиональной компетенции современного

педагога общеобразовательной организации многими отечественными учеными, включая Д.Б. Эльконина [4], И.С. Криштофик [3], И.М. Зинову [5], Г.Ф. Шайдуллину [5], рассматривается коммуникативная компетентность, напрямую влияющая на эффективность «решения стандартных и нестандартных педагогических задач», в которых «коммуникативные качества педагога становятся наиболее ценными» [3].

При этом возникает проблема формализации базовых составляющих коммуникативной компетентности как основы для целенаправленной оценки и развития отдельных ее параметров (метрик).

Цель исследования – проанализировать и сравнить существующие методики отечественных ученых по оценке коммуникативной компетентности будущих педагогов, сформулировать основные компоненты и метрики рассматриваемой категории, позволяющие наиболее точно формализовать зоны роста коммуникативной компетентности студентов педагогического профиля.

*Материалы и методы исследования:* теоретический анализ психолого-педагогических научных публикаций по вопросам оценки коммуникативной компетентности педагогов; анализ ФГОС и профессиональных стандартов деятельности студентов педагогических направлений подготовки.

Исследование базируется на сравнительном анализе научных работ отечественных ученых по заявленной проблематике, методах анкетирования и опроса студентов направлений подготовки 44.03.05, 44.03.01 «Педагогическое образование» Самарского государственного социально-педагогического университета, участвовавших в процессе оценки и развития коммуникативной компетентности.

Сравнительный анализ работ отечественных ученых в области определения составляющих коммуникативной компетентности позволил формализовать основные её составляющие, см. таблицу 1.

В научной статье «Развитие и оценка коммуникативной компетентности будущего педагога» И.С. Криштофик [3] формирует перечень актуальных и измеримых коммуникативных умений относительно четырех выделенных компонентов коммуникативной компетентности:

- личностная сфера;
- сфера общения;
- структура деятельности;
- познавательный компонент.

Преимуществом данной методики является ее апробированность и наличие четко сформулированных метрик каждой из составляющих коммуникативной компетентности, с помощью которых возможно формализовать её наличие у будущего педагога общеобразовательной организации. При этом важно отметить, что коммуникативная компетентность будущих педагогов школ в полной мере не может быть сформирована в рамках обучения в университете, так как она неразрывно связана с дальнейшей педагогической профессиональной деятельностью и подлежит дальнейшему непрерывному развитию в будущем.

По нашему мнению, авторская методика И.С. Криштофик может быть дополнена мотивационным компонентом, сформулированным в научном труде группой ученых Кабардино-Балкарского государственного университета имени Бербекова (далее КБГУ) Л.И. Кагермазовой [6], И.В. Абакумовым [6], С.Л. Луниным [6], Е.О. Шульц [6].

Данный компонент рассматривается учеными в качестве первостепенного, так как осознание будущим педагогом необходимости развития его коммуникативных качеств является первым шагом на пути совершенствования вышеприведенных метрик.

Примечательно, что сравнительный анализ двух вышеприведенных авторских методик позволил выявить и соотнести три аналогичных составляющих компонента в структуре коммуникативной компетентности: когнитивный (познавательный), операционно-деятельностный (структура деятельности), а также личностный компонент (личностная сфера).

В данных методиках названные компоненты отличаются степенью детализации метрик, включенных в каждый из компонентов. При этом авторский подход И.С. Криштофик [3] включает в себя более узкоспециализированные и измеримые метрики и носит более практичный характер в контексте процесса самодиагностики уровня развития коммуникативной компетентности выпускников университета педагогического профиля.

Данные методики оценки коммуникативной компетентности легли в основу раздела «Педагогическая коммуникация в условиях цифрового общества» учебной дисциплины «Организация образовательного пространства на основе Web 2.0», преподаваемого для студентов направлений подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование».

Таблица 1. - Сравнительная таблица составляющих коммуникативной компетентности будущих педагогов общеобразовательных организаций

Название компонента	Метрики компонента	Авторы методики
Мотивационный компонент	1. Осознание будущим педагогом роли коммуникативных качеств в профессиональной деятельности	Зинова И.М. [5], Шайдуллина Г.Ф. [5]
	2. Наличие ценностной мотивации к изучению коммуникативной составляющей педагогической деятельности	Кагермазова Л.И. [6], Абакумов И.В. [6], Лунин С.Л. [6], Шульц Е.О. [6]
Когнитивный компонент (познавательный)	1. Постановка учебной задачи	Криштофик И.С. [3]
	2. Текстовое оформление педагогом способа и результата решения задачи учащимся	Кагермазова Л.И. [6], Абакумов И.В. [6], Лунин С.Л. [6], Шульц Е.О. [6]
	3. Понимание затруднений ученика в процессе решения учебной задачи	Зинова И.М. [5], Шайдуллина Г.Ф. [5]
Операционно-деятельностный компонент (структура деятельности)	4. Взаимодействие с учениками в режиме диалога в процессе решения учебной задачи	Зинова И.М. [5], Шайдуллина Г.Ф. [5]
	1. Структурирование своих педагогических текстов логике, способствующей изменению соотношения между мотивами и целями ребенка	Криштофик И.С. [3]
Личностный компонент (личностная сфера)	2. Понимание действий ученика в различных учебных ситуациях	Кагермазова Л.И. [6], Абакумов И.В. [6], Лунин С.Л. [6], Шульц Е.О. [6]
	1. Наличие развитых личностных характеристик будущего педагога, являющихся составной частью способности управления состоянием таких как сдержанность, стрессоустойчивость, самообладание	Зинова И.М. [5], Шайдуллина Г.Ф. [5]
	2. Развитость психолого-педагогических качеств (красноречивость, эмпатичность)	Криштофик И.С. [3]
Компонент сферы общения	1. Наличие развитых личностных характеристик будущего педагога, являющихся составной частью способности управления состоянием таких как сдержанность, стрессоустойчивость, самообладание	Кагермазова Л.И. [6], Абакумов И.В. [6], Лунин С.Л. [6], Шульц Е.О. [6]
	2. Развитость психолого-педагогических качеств (красноречивость, эмпатичность)	Криштофик И.С. [3]
Компонент сферы общения	1. Создание насыщенной информационной среды в школе	Криштофик И.С. [3]
	2. Совместное с детьми определение норм коммуникации	
	3. Предъявление своей позиции (оснований) в коммуникации	
	4. Интерпретация смысла текста в контексте ситуации	

Перед включением данной методики в раздел учебной дисциплины нами был проведен пилотный проект по оценке уровня коммуникативной компетентности 95 студентов педагогического направления подготовки. В ходе данного проекта нами был формализован алгоритм проведения процедуры оценки коммуникативной компетентности будущих педагогов на основе самодиагностики, способствующей повышению эффективности процесса, а также были формализованы возможные барьеры эффективной реализации каждого из этапов исследования.

Данный алгоритм включает в себя 5 последовательных и взаимосвязанных этапов, которые подлежат пересмотру и дополнению в ходе изменения условий самодиагностики. Данный алгоритм не претендует на завершенность и может быть дополнен актуальными этапами на основе опроса

педагогов, обладающих опытом практической деятельности в данном вопросе, однако он помогает выявить «узкие места» в процессе самодиагностики студентов.

На первом этапе исследования необходимо определиться с целями исследования и ресурсами. Целью исследования является определение коммуникативного стиля будущих педагогов школ. При этом данные цели должны быть подробно сформулированы в письменном виде и доведены до всех участников исследования. Так как отсутствие понимания целевых ориентиров самодиагностики коммуникативной компетентности может значительно снизить точность ответов на вопросы анкеты по выявлению метрик.

Вторым этапом в алгоритме проведения исследования является верификация процедуры по основанию понятности методики для всех респондентов. На данном этапе необходимо

проинструктировать студентов о временных ограничениях и необходимости отвечать на вопросы анкеты без проявлений конформизма.

Возможным барьером данного этапа является отсутствие мотивации к оценке и развитию коммуникативной компетентности либо желание «завысить» уровень исследуемых метрик. Для нивелирования данного барьера необходимо провести разъяснительную беседу о ключевой роли коммуникативной компетентности в дальнейшей педагогической деятельности студентов.

*Третьим этапом* исследования явился процесс заполнения анкет и подсчета баллов. На данном этапе была формализована проблема разной скорости обработки анкет студентами, а также возникновения вопросов по подсчету итоговых баллов анкет.

Для разъяснения информации по подсчету баллов было принято решение разделить инструктаж на 2 этапа: первичный, включающий общую информацию о целях и важности исследования; вторичный, включающий в себя информацию по итоговому подсчету баллов.

*В качестве четвертого этапа* студентам было предложено ознакомиться с возможными методами повышения отдельных метрик коммуникативной компетентности и выбрать для себя наиболее эффективные.

Во избежание формального отношения к методам развития коммуникативной компетентности, упорядоченным в табличном виде, студентам было предложено ранжировать представленные методы по шкале от 0 до 10 в контексте эффективности развития отдельных метрик.

*Пятым итоговым этапом* исследования предложено считать оценку воздействия применяемой методики к дальнейшим целям обучения студентов. Возможная проблема, формализованная на данном этапе, заключается в сложности трансформации полученного теоретического знания в практические действия студента по самостоятельной реализации траектории развития коммуникативной компетентности. В связи с этим важно акцентировать внимание будущих педагогов на необходимости трансформации цели обучения студентов с получения знаний по перечню дисциплин учебного плана к совершенствованию коммуникативных умений будущего педагога на основе анализа и последующего применения эффективных педагогических приемов, используемых преподавателями высшего учебного учреждения в рамках образовательной деятельности.

В ходе последнего этапа целесообразно применение групповых рефлексивных методик, так как они помогают поделиться полученными результатами со всеми участниками исследования, что способствует закреплению полученного знания [7;8].

Важно отметить, что помимо выявленных возможных барьеров процесса самодиагностики традиционно выявляются такие помехи в восприятии информации как искажение, пропуск и обобщение [9]. В данных условиях значение групповых рефлексивных методик обретает особую актуальность.

*Результаты исследования.* Процедура оценки сформированности метрик у студентов старших курсов педагогического профиля позволила формализовать ряд следующих выводов:

1. 72% респондентов отметили затруднения в развитии операционно-деятельностного компонента в части структурирования своих педагогических текстов логике, способствующей изменению соотношения между мотивами и целями ученика школы. Данное затруднение связано со сложностями внедрения мотивационной составляющей перед выполнением отдельных учебных задач в ходе реализации образовательного процесса.

2. 65% респондентов отметили важность развития мотивационного компонента коммуникативной компетентности для будущего преподавателя как в части образовательного процесса, так и в части взаимодействия с профессиональным сообществом для обмена профессиональным опытом.

3. 94% признали результаты анкетирования актуальными для себя, соглашаясь с выявленными зонами роста. Остальная часть респондентов затруднилась с ответом о своих зонах роста в связи с трудностью моделирования и многофакторностью реальных ситуаций взаимодействия с учениками общеобразовательного учреждения.

В дополнение к вышеприведенным выводам, целесообразно отметить, что выявление сильных сторон педагогической коммуникации у будущих преподавателей является не менее важным результатом, так как способствует более осознанному управлению профессиональными коммуникативными инструментами и выработке умения оптимально использовать методы и формы обучения и воспитания [10].

*Заключение.* Таким образом, на основе сравнительного анализа методик оценки коммуникативной компетентности педагогов автором были формализованы компоненты и метрики рассматриваемой категории. А также

был предложен авторский алгоритм проведения процедуры самодиагностики коммуникативной компетентности у студентов педагогического профиля, позволивший formalизовать основные барьеры на пути к эффективному определению формализованных метрик:

1. Отсутствие понимания целей исследования у студентов.
2. Понятность процедуры самодиагностики и возможные проявления конформизма респондентов.
3. Сложности в самостоятельном итоговом подсчете баллов студентами.
4. Отсутствие должного внимания со стороны респондентов к предлагаемым мерам развития выявленных метрик.

5. Затруднения в трансформации полученного теоретического знания в реальные практические шаги по повышению уровня коммуникативной компетентности будущих преподавателей.

Данный алгоритм может быть применен преподавателями высших учебных учреждений с целью повышения точности формализации отдельных метрик коммуникативной компетентности студентов педагогического профиля, что является необходимым условием разработки индивидуальной траектории развития коммуникативной компетентности как в рамках образовательного процесса, так и в рамках дальнейшей профессиональной деятельности.

### Литература:

1. Президент наметил основные векторы развития образования и науки [Электронный ресурс] / Проект 5-100 Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. – Режим доступа: <https://www.5top100.ru/news/98064/>
2. Бычкова Д.Д. Формирование профессиональных качеств у будущих учителей информатики в области разработки и оценки электронных образовательных ресурсов / Д.Д. Бычкова // Международный научно-исследовательский журнал. - 2017. - № 05(59). – Ч. 2. - С. 18-20.
3. Криштофик И.С. Развитие и оценка коммуникативной компетентности будущего педагога / И.С. Криштофик // Международный научно-исследовательский журнал. - 2017. - № 05(59). – Ч. 2. - С. 32-34.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика. – 1989. – 560 с.
5. Зинова И.М., Шайдуллина Г.Ф. Коммуникативная компетентность педагогических работников в условиях перехода к инклюзивному

образованию // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 8-4. – С. 961-965.

6. Кагермазова Л.Ц. О формировании коммуникативной компетентности будущего педагога / Л.Ц. Кагермазова, И.В. Абакумова, С.Л. Лунин, Е.О. Шульц // *Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки*. - 2015. - № 1(185). – С. 134-136.

7. Примчук Н.В. Исследование условий организации образовательной коммуникации студентов педагогического ВУЗа в контексте профессионального становления будущих учителей / Н.В. Примчук // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. - 2019. - № 193. – С. 70-71.

8. Даутова О.Б. Образовательная коммуникация. Традиционные и инновационные технологии / О.Б. Даутова. - СПб.: КАРО. - 2018. – С. 106.

9. Троянская С.В. Педагогическая коммуникация: методология и практика: учебное пособие / С.В. Троянская. - Ижевск: УдГУ, 2011. – С. 16.

10. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация: Теоретические основы: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Ширшов Владимир Дмитриевич. – Екатеринбург. - 1994. – С. 242.

### References:

1. The President outlined the main vectors for the development of education and science [Electronic resource] / Project 5-100 of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. - Access mode: <https://www.5top100.ru/news/98064/>
2. Bychkova D.D. The formation of professional qualities of future informatics teachers in the field of development and evaluation of electronic educational resources / D.D. Bychkova // *International Research Journal*. - 2017. - № 05(59). - Part 2. - P. 18-20.
3. Krishtofik I.S. Development and assessment of the communicative competence of the future teacher / I.S. Krishtofik // *International research journal*. - 2017. - № 05(59). - Part 2. - S. 32-34.

4. Elkonin D.B. Selected psychological works / D.B. Elkonin. - M.: Pedagogy. - 1989. - 560 s.

5. Zinova I.M., Shaydullina G.F. Communicative competence of teachers in the transition to inclusive education // *Fundamental Research*. - 2014. - № 8-4. - S. 961-965.

6. Kagermazova L.Ts. On the formation of the communicative competence of a future teacher / L.Ts. Kagermazova, I.V. Abakumova, S.L. Lunin, E.O. Schulz // *University News. North Caucasus region. Series: Social Sciences*. - 2015. - № 1 (185). – S. 134-136.

7. Primchuk N.V. Study of the conditions for the organization of educational communication of students of a pedagogical university in the context of the professional

formation of future teachers / N.V. Primchuk // Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. - 2019. - № 193. - S. 70-71.

8. Dautova O.B. Educational communication. Traditional and innovative technologies / O.B. Dautova. - SPb.: KARO. - 2018. - S. 106.

9. Troyanskaya S.V. Pedagogical communication:

methodology, theory and practice: a training manual / S.V. Trojan - Izhevsk: Udmurt State University, 2011. - S. 16.

10. Shirshov V.D. Pedagogical communication: Theoretical foundations: Diss. ... doctor. ped. sciences: 13.00.01 / Shirshov Vladimir Dmitrievich. - Ekaterinburg. - 1994. - S. 242.

13.00.08 Теория и методика профессионального образования



## Высшее образование

УДК 378.14

**Педагогические методы обучения при профессиональной подготовке инженерных кадров в электронной образовательной среде университета**

**Pedagogical methods of education in professional training of engineering personnel in the electronic educational environment of the university**

**Лейфа А.В.**, Амурский государственный университет, [aleifa@mail.ru](mailto:aleifa@mail.ru)

**Бодруг Н.С.**, Амурский государственный университет, [bodrug82@rambler.ru](mailto:bodrug82@rambler.ru)

**Скрипко О.В.**, Амурский государственный университет, [oskripko@rambler.ru](mailto:oskripko@rambler.ru)

**Leifa A.**, Amur State University, [aleifa@mail.ru](mailto:aleifa@mail.ru)

**Bodrug N.**, Amur State University, [bodrug82@rambler.ru](mailto:bodrug82@rambler.ru)

**Skripko O.**, Amur State University, [oskripko@rambler.ru](mailto:oskripko@rambler.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.017

*Ключевые слова:* методы обучения, профессиональная подготовка, дополнительное образование, дистанционные образовательные технологии, электронное обучение.

*Keywords:* training methods, professional training, additional education, distance learning technologies, e-learning.

*Аннотация.* В статье рассмотрен вопрос применения педагогических методов обучения при профессиональной подготовке инженерных кадров в электронной образовательной среде университета в дополнительном профессиональном образовании. Проведен анализ существующих на сегодняшний день классификаций методов обучения, выделены традиционные методы обучения и инновационные методы организации обучения. На примере раскрыта возможность применения различных методов обучения при профессиональной подготовке инженерных кадров в электронной образовательной среде университета и соответствующих им методов организации обучения. Для профессиональной подготовки инженерных кадров в электронной образовательной среде возможно применение общедидактических методов обучения, но обязательным условием является использование инновационных методов обучения. В статье даны частные характеристики использования данных методов обучения применительно к изучению электротехнических дисциплин в рамках освоения программ профессиональной подготовки инженерных кадров «Системы автоматизации и управления в нефтяной и газовой промышленности», «Системы автоматизации и управления в энергетике» реализуемых в Амурском государственном университете. Проведенные исследования позволили систематизировать педагогические методы обучения, методы организации обучения, используемые при профессиональной подготовке инженерных кадров в электронной образовательной среде университета.

*Abstract.* The article considers the application of pedagogical methods of teaching in vocational training of engineering personnel in the electronic educational environment of the university in additional vocational education. The existing classifications of teaching methods were analysed, traditional teaching methods and innovative teaching methods were identified. The example reveals the possibility of applying different methods of education in the professional training of engineering personnel in the electronic educational environment of the university and their corresponding methods of organization of education. For the professional training of engineering personnel in the electronic educational environment, the application of general diagnostic methods of education is possible, but the use of innovative methods of education is a precondition. The article gives the private characteristics of the use of these teaching methods in the study of electrical disciplines within the framework of the training programs "Automation and management systems in the energy sector", "Automation and management systems in the oil and gas industry" implemented at the Amur State University. The conducted research made it possible to systematize pedagogical methods of education, methods of organization of education used in professional training of engineering personnel in the electronic educational environment of the university.

*Введение.* На сегодняшний день российское образование находится в стадии интенсивного развития. Электронное образование (ЭО) и дистанционные образовательные технологии (ДОТ) входят в образование как важный элемент обучения. Поэтому установившиеся, традиционные педагогические методики преподавания могут не соответствовать

сегодняшнему вызову времени. Вопрос использования методов обучения при профессиональной подготовке инженерных кадров в электронной образовательной среде (ЭОС) вуза в дополнительном профессиональном образовании (ДПО), является актуальным.

Понятие педагогические методы обучения, давно не ново. Анализируя научно-



педагогическую литературу [1-9], мы выявили, что в процессе обучения применяются разнообразные методы. Существует великое множество классификаций методов обучения, которые резюмировали ученые педагог-психологи (Верзилин Н.М., Перовский Е.И., Лордкипанидзе Д.О., Голант Е.Я., Данилов М.А., Есипов Б.П., Лернер И.Я., Скаткин М.Н., Махмутов М.И., Бабанский Ю.К. и другие). Каждый из них выделяет свои особенности методов обучения. Систематизируя и разграничивая методы обучения по признакам, формам и специфики использования в образовательном процессе.

Методы обучения в исследованиях Верзилина Н.М., Перовского Е.И., Голанта Е.Я. подразделяются по источнику информации. Авторы Данилов М.А., Есипов Б.П. делят их по характеру дидактических целей и решению познавательных задач в процессе обучения. Лернер И.Я., Скапсин М.Н. – по способу усвоения в соответствии с характером учебно-познавательной деятельности. Бабанский Ю.К. предлагает комбинирование разных признаков. Махмутов М.И. классифицирует их по сочетанию способов взаимодействия преподавателя и учащегося [1-9].

Сформированные классификации методов обучения ученых показывают, что в современных информационных условиях стремительное развитие образования, увеличение объема и глубины знаний, многообразие их реализации порождают все новые методы обучения студентов. Поэтому, анализируя вышеуказанные методы обучения и коррелируя их с дистанционным обучением для реализации инженерных дисциплин дополнительного профессионального образования в ЭОС вуза, можно однозначно сказать, что не все методы обучения могут быть использованы для реализации электронного обучения.

*Методология исследования.* Амурский государственный университет является одним из ведущих вузов на Дальнем Востоке. Энергетический факультет считается ключевым в подготовке высококвалифицированных кадров для промышленных предприятий дальневосточного региона и всей России. Инженерные, электротехнические дисциплины – это базовые дисциплины для подготовки и переподготовки инженерных кадров. На факультете с 2014 года ведет образовательную деятельность по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки, учебно-консультационный центр (УКЦ) «Автоматика и управление в технических системах». УКЦ входит в структурное

подразделение вуза – факультет дополнительного образования. На сегодняшний день учебно-консультационный центр проводит профессиональную подготовку инженерных кадров по программам «Системы автоматизации и управления в нефтяной и газовой промышленности», «Системы автоматизации и управления в энергетике».

Программа профессиональной подготовки (ППП) «Системы автоматизации и управления в энергетике» (форма обучения заочная) предполагает смешанное обучение с применением дистанционных образовательных технологий: аудиторные занятия и дистанционное обучение с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

ППП «Системы автоматизации и управления в нефтяной и газовой промышленности» реализуется в заочной форме обучения и предполагает только дистанционное обучение с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Дистанционное обучение с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий обеих программ реализуется в ЭОС университета на базе LMS «Moodle».

К числу методов, которые применяются при реализации инженерных дисциплин в ЭОС вуза, относятся общедидактические методы: исследовательский, проблемный, проектный, эвристический, интерактивный и в какой-то степени информационно-рецептивный, репродуктивный [10-12]. Разберем данные методы обучения применительно к вышеуказанным программам.

*Исследовательские методы обучения.* Самостоятельное исследование обучающегося – основа данного метода. Обучающемуся выдается исследовательская задача, которую ему необходимо самостоятельно решить, находя методы и пути ее решения. Работа в данном случае выполняется самостоятельно, преподаватель лишь направляет и оказывает помощь в выходе из сложных ситуаций. При использовании данного метода у обучающихся развиваются интерес, творческое мышление и новые подходы для решения исследовательских задач. В эту группу входят методы организации учебных занятий: практические работы исследовательского направления, разработка проектов и другие.

*Проблемный метод.* Слушателю предлагаются заведомо созданная проблемная ситуация и пути ее решения. Слушатель должен проанализировать проблемную ситуацию, разобрать предложенные пути решения и выбрать верный. К данному методу организации обучения

относятся: проблемная лекция, интерактивная лекция, проблемные задачи.

Эвристические методы обучения. Суть метода – поэтапное решение проблемы. Роль преподавателя – задать проблемную ситуацию, направить обучающихся, для самостоятельного поиска знаний. Роль обучающегося – поэтапное решение проблемных ситуаций, самостоятельная добыча знаний, проведение анализа, сравнение, обобщение и выводы по проблемной задаче. В эту группу можно отнести следующие методы организации обучения: интерактивные игры, практические и лабораторные работы, письменный опрос с постановкой проблемных вопросов, заданий, эссе, «мозговой штурм», конференция и другие.

Интерактивные методы обучения. В основе данного метода лежит процесс взаимодействия преподавателя с обучающимся (пассивный метод) и обучающегося с обучающимся (активный метод). При применении пассивного метода обучения обучающийся выступает в роли слушателя, и от него не требуется решение поставленных задач. Пассивные методы обучения – это информационно-рецептивные методы организации обучения, такие как лекция-презентация. Во время использования активных методов обучения обучающиеся активно участвуют в диалоге с педагогом, выполняют задания. Активные методы используются на семинарских занятиях и при выполнении самостоятельных работ [13].

Информационно-рецептивные методы обучения (рецепция-восприятие). Суть метода: преподаватель презентует информацию, слушатель воспринимает, осознает, фиксирует. В эту группу методов организации учебных занятий можно отнести: лекцию-визуализацию, пояснение, лекцию-презентацию, работу с учебно-методической литературой, пособиями, учебно-методическими комплексами, с электронными учебниками, работу с информационными ресурсами и другие.

Метод обучения – репродуктивный. В данном методе преподаватель демонстрирует алгоритм действий. Метод обеспечит консолидацию полученных знаний, умений и навыков, необходимая устойчивость усвоения которых обеспечивается при постоянных повторениях. Критерием оценки является правильное воспроизведение алгоритма. В эту группу входят следующие методы организации обучения: практическая работа, лабораторная работа, письменный опрос, решение задач, решение тестовых заданий и другие [1-9].

Все вышеуказанные методы являются традиционными, но при этом они применяются в преподавании электротехнических дисциплин при профессиональной подготовке инженерных кадров в ЭОС университета в дополнительном профессиональном образовании.

Наряду с общедидактическими методами в системе дополнительного профессионального образования в ЭОС должны применяться методы, которые отличают традиционную дидактику от дидактики, применяемой в электронной образовательной среде вуза. Опираясь на научные исследования Полат Е.С., Кларина М.В., Вайндорф-Сысоевой М.Е. выделим инновационные методы обучения, используемые для реализации электротехнических дисциплин при профессиональной подготовке инженерных кадров в ДПО в ЭОС вуза [10; 14-16].

Первый метод, это метод обучения посредством взаимодействия обучающегося с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других обучающихся. Суть метода – самостоятельная работа обучающегося. В данном методе роль преподавателя – координировать по мере необходимости действия обучающегося. В эту группу входят следующие методы организации обучения: эссе, видео-лекция, интерактивные лекции, дистанционные курсовые проекты и работы, практические работы, интерактивные лабораторные работы, решение тестовых заданий, рефераты, web-квесты и другие.

Следующий метод – это метод, построенный на интерактивном взаимодействии между всеми участниками учебного процесса. Роль преподавателя – задать тему дискуссии. Роль обучающегося активно участвовать в обсуждении заданной темы. При этом обучающиеся находятся на расстоянии друг от друга, в комфортных для себя условиях, не могут повлиять на мнение друг друга, но в то же время работают в режимах онлайн или офлайн. Обучающиеся могут общаться и между собой, и с преподавателем, тем самым становятся важным источником получения знаний. К данному методу организации обучения относятся: лекций-дискуссии, учебные коллективные дискуссии, конференций, выполнение совместных проектов, вебинары и т.д.

Далее, это методы индивидуализированного обучения и взаимодействия, применяемые в электронной образовательной среде вуза. Задача преподавателей в данном методе – оказывать психолого-педагогическую поддержку каждому из обучающихся на всех этапах обучения.

Регулировать темп продвижения в процессе обучения каждого слушателя согласно его подготовке и возможностям. В эту группу можно отнести следующие методы организации обучения: онлайн – консультации, офлайн – консультации, мгновенные сообщения, переписка [10; 15-17].

Анализируя вышеуказанные методы обучения, можно сказать, что при преподавании электротехнических специальных дисциплин при профессиональной переподготовке инженеров на основе электронной образовательной среды вуза в системе ДПО могут использоваться как традиционные методы организации обучения, так и инновационные методы организации обучения. К традиционным методам организации обучения относятся: слайд-лекции, полнотекстовые лекции, семинары, консультации, лабораторные и практические занятия, курсовые проекты и работы, экзамены, рефераты, контрольные работы, самостоятельная работа и другие, так и методы, созданные на основе цифровизации и интернет-технологий. К методам организации обучения, созданным на основе цифровизации и интернет-технологий, используемых в ЭОС вуза, относятся: интерактивные лекции, видео-лекции, форум-семинар, онлайн – консультации, офлайн – консультации, дистанционные лабораторные практикумы и т.д.

*Результаты исследования.* Учебный план программы «Системы автоматизации и управления в энергетике» содержит 14 дисциплин. В дисциплинах «Автоматизация технологических процессов и производств», «Автоматическое управление на электрических станциях», «Моделирование систем и процессов», «Технические измерения и приборы», «Средства автоматизации и управления», «Электромехатроника», «Интегрированные системы проектирования и управления», отведено из общих часов по 8 часов аудиторной нагрузки для выполнения и защиты лабораторных работ. Аудиторные занятия проводятся в лабораториях кафедры «Автоматизация производственных

процессов и электротехника» («АППиЭ»). Дистанционные занятия, в объеме 28 часов, проводятся в ЭОС университета в системе дистанционного обучения «Moodle». Дисциплины учебного плана, объемом 36 часов каждая, «Технологические процессы и производства», «Диагностика и надежность автоматизированных систем», «Микропроцессорные системы управления», «Программное обеспечение систем управления», «Теория автоматического управления», «Релейная защита и автоматика электроэнергетических систем», «Метрология, стандартизация и сертификация», реализуются только в ЭОС университета в LMS «Moodle».

Учебный план программы «Системы автоматизации и управления в нефтяной и газовой промышленности» содержит 14 дисциплин. Дисциплины (по 36 часов каждая) «Технологические процессы и производства», «Теория автоматического управления», «Моделирование систем и процессов», «Метрология, стандартизация и сертификация», «Диагностика и надежность автоматизированных систем», «Технические измерения и приборы», «Средства автоматизации и управления», «Микропроцессорные системы управления», «Программное обеспечение систем управления», «Автоматизация технологических процессов и производств в нефтяной и газовой промышленности», «Интегрированные системы проектирования и управления», «Основы нефтегазового дела», «Основы электротехники», «Основы электроники» реализуются исключительно в ЭОС университета в LMS «Moodle».

Педагогические методы обучения и методы организации обучения, применяемые при реализации электротехнических дисциплин для профессиональной подготовки инженеров на основе электронной образовательной среды вуза в системе ДПО по программам «Системы автоматизации и управления в нефтяной и газовой промышленности», «Системы автоматизации и управления в энергетике» представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Педагогические методы обучения, применяемые на основе ЭОС вуза в системе ДПО при профессиональной подготовке инженерных кадров по программам, реализуемым вузом

Программа переподготовки	Методы обучения		Методы организации обучения
«Системы автоматизации и управления в энергетике»	Традиционные	Эвристический	лабораторные работы, письменный опрос по проблемным вопросам и заданиям
		Интерактивный	самостоятельная работа
		Информационно-рецептивный	пояснения, работа с учебно-методической литературой, работа с электронной учебно-методической литературой, учебным пособием, работа с информационными ресурсами
		Репродуктивный	лабораторная работа, письменный опрос

Продолжение таблицы 1

Программа переподготовки		Методы обучения		Методы организации обучения
		Иновационные	Взаимодействие обучающегося с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других обучающихся (самостоятельная работа)	видео-лекция, интерактивные лекции, практические работы, решение тестовых заданий, дистанционные курсовые работы, проекты, реферативные задания
			Интерактивное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса	вебинары, форумы, чаты
			Индивидуализированные обучение и взаимодействие	онлайн – консультации, офлайн – консультации, мгновенные сообщения, переписка
«Системы автоматизации и управления в нефтяной и газовой промышленности»	Традиционные	Интерактивный		Самостоятельная работа
		Информационно-рецептивный		пояснения, работа с учебно-методической литературой, работа с электронной учебно-методической литературой, учебным пособием, работа с информационными ресурсами
	Иновационные	Взаимодействие обучающегося с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других обучаемых (самостоятельная работа)	видео-лекция, интерактивные лекции, практические работы, интерактивные лабораторные работы, решение тестовых заданий	
		Интерактивное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса	вебинары, форумы, чаты	
		Индивидуализированные обучение и взаимодействие	онлайн – консультации, офлайн – консультации, мгновенные сообщения, переписка	

Анализируя информацию, видим, что в программах переподготовки используются разные методы обучения. Они меняются в зависимости от формы обучения, целей и задач программы.

Как было выше сказано, программа «Системы автоматизации и управления в энергетике» реализуется в смешанной форме обучения. Объем программы составляет 504 часа, 56 из них отведены под аудиторские занятия, а остальные проводятся дистанционно. Именно эвристический и репродуктивный методы применяются при аудиторной нагрузке – выполнение лабораторных работ. Суть методов – преподаватель дает теорию, поясняет алгоритм действий, слушатель, в свою очередь, поэтапно выполняет представленную работу, проводит расчеты, замеры, анализирует и самостоятельно делает выводы. Основная задача применения эвристического и репродуктивного методов - это максимальная практикоориентированность. Обучающимся предоставляется возможность работать на современном лабораторном оборудовании кафедры «АППиЭ» с применением компьютерных программ, которые на сегодняшний день используются на производстве. Слушатели, используя данные методы обучения, знакомятся с языками программирования стандарта МЭК 61131-3, создают программы контроллера «Ремиконт Р-130», программы управления для контроллера «Овен ПЛК 150» и

т.д. Вместе с тем, при реализации программы смешанного обучения, с точки зрения учебного процесса, пришлось столкнуться с проблемами. Программа реализуется 18 недель, на 9 и 10 неделе, слушатели должны посещать университет и присутствовать на аудиторных занятиях. Как правило, обучающимися являются и студенты, и представители производства. Учитывая жизненные ситуации, график работы, территориальную удаленность от вуза, не все слушатели могут присутствовать на этих занятиях. Поэтому в настоящее время рассматривается возможность перевода аудиторных занятий в дистанционные.

Программа «Системы автоматизации и управления в нефтяной и газовой промышленности» реализуется в заочной форме обучения, исключительно с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. В связи с этим были подобраны соответствующие методы обучения. Объем программы составляет 506 часов, 238 часов из них проводятся интерактивным и информационно-рецептивным методом обучения, т.е. самостоятельная работа обучающихся, работа с методической литературой и информационными ресурсами. Остальные часы – использование инновационных методов обучения. Именно применение инновационных методов позволили сохранить практикоориентированность этой программе. При

проведении интерактивных лабораторных и практических занятий слушателям предлагаются к загрузке через гиперссылки различные программы, такие как пакет прикладных программ «Matlab», среда для программирования «CoDeSys», программа «Debugger» и другие. С помощью, которых слушатели учатся имитационному моделированию; построению графического интерфейса пользователя в интегрированной среде разработки; программированию программно-логических контроллеров, автоматических процессов отладки и точности систем автоматического регулирования в установившихся режимах и т.д. Однако введение инновационных методов обучения в учебный процесс выявило проблему недостаточной компетентности слушателей в правильном использовании информационной образовательной среды. Данная проблема решается путем разработки методических рекомендаций к курсу, инструкций по входу в электронную библиотеку, по работе на форуме, размещению ответов в «LMS Moodle» и других для удобства и комфортного обучения слушателей.

*Заключение.* Таким образом, анализ существующих на сегодняшний день и применяемых педагогических методов обучения позволил обобщить и классифицировать известные методы, выявить возможности их применения в программах профессиональной

подготовки в ЭОС университета в ДПО. Применение инновационных и традиционных методов обучения нашло отражение в реализуемых вузом программах «Системы автоматизации и управления в нефтяной и газовой промышленности», «Системы автоматизации и управления в энергетике». Они были разработаны с учетом региональных особенностей расположения университета, прежде всего присутствия в регионе высокоразвитых промышленных предприятий энергетической, нефтяной и газовой отрасли. Поэтому программы являются очень востребованными, при этом есть возможность профессиональной подготовки инженеров без отрыва от производства. При разработке программ и учебных планов нами был сделан акцент по подбору методов обучения для каждой дисциплины. Использование определенных методов обучения зависит от формы реализации программы, будь то заочное обучение смешанного формата (аудиторные и дистанционные занятия) или заочное обучение с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Высокое качество при профессиональной подготовке инженерных кадров в электронной образовательной среде университета возможно при использовании традиционных методов только в комплексе с инновационными методами обучения.

#### *Литература:*

1. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. - Москва, 1988.
2. Лернер И.Я., Скоткин М.Н. О методах обучения. Советская педагогика / И.Я. Лернер, М.Н. Скоткин. - Москва, 1973.
3. Лордкипанидзе Д.О. Принципы организации и методы обучения / Д.О. Лордкипанидзе. - Москва, 1957.
4. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе / Е.Я. Голант. - Москва, 1957.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - Москва, 1981.
6. Данилов М.А. Дидактика [Электронный ресурс] / Б.П. Есипов, М.А. Данилов, М.Н. Скоткин, Э.И. Монозон, С.М. Шабалов; под ред. Б.П. Есипова; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. - М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1957. - 517 с. - Режим доступа: [http://elibr.gnpbu.ru/text/danilov\\_esipov\\_didaktika\\_1957/](http://elibr.gnpbu.ru/text/danilov_esipov_didaktika_1957/)
7. Махмутов М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. - Москва: Педагогика, 1981.
8. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. - Москва: Педагогика, 1989.
9. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. - Москва: Педагогика, 1976.
10. Вайндорф-Сысоева М.Е. Элементы дидактического обеспечения реализации модели многоуровневой подготовки педагогических кадров в условиях цифрового обучения [Электронный ресурс] / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева. – Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_38228595\\_91494882.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_38228595_91494882.pdf)
11. Вайндорф-Сысоева М.Е. Интерактив в актив: технологии применения интерактивного комплекса МИМИО на уроке: научно-методическое пособие для будущих и действующих педагогов / Т.А. Дмитриева, С.С. Хапаева. – М.: ИИУ МГОУ, 2014. - 120 с.
12. Маслов С.И. Информатизация образования: направления, средства, технологии / С.И. Маслов; под общ. ред. С.И. Маслова. - Москва: Изд-во МЭИ, 2004. - 868 с.
13. Белякова Е.В. Методы обучения. Интерактивные методы обучения [Электронный ресурс] / Е.В. Белякова. – Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_37524020\\_78404672.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_37524020_78404672.pdf)

14. Вайндорф-Сысоева М.Е. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению / М.Л. Субочева // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Педагогика». – 2018. – № 3. – С. 25–36.

15. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография. - 2-е изд. - М.: Луч, 2018. – 640 с.

16. Полат Е.С., Моисеева М.В. Педагогические технологии дистанционного обучения. - М.: Академия, 2006. – 600 с.

17. Субетто А.И. Оценочные средства и технологии аттестации качества подготовки специалистов в вузах: методология, методика, практика: монография / А.И. Субетто. - Гатчина: Изд-во Ленинградского областного института экономики и финансов, 2006. – 329 с.

### References:

1. Babansky Yu.K. Pedagogy / Yu.K. Babansky. - Moscow, 1988.

2. Lerner I.Ya., Skatkin M.N. About teaching methods. Soviet pedagogy / I.Ya. Lerner, M.N. Skatkin. - Moscow, 1973.

3. Lordkipanidze D.O. The principles of organization and teaching methods / D.O. Lordkipanidze. - Moscow, 1957.

4. Golant E.Ya. Teaching Methods in the Soviet School / E.Ya. Golant. - Moscow, 1957.

5. Lerner I.Ya. Didactic foundations of teaching methods / I.Ya. Lerner. - Moscow, 1981.

6. Danilov M.A. Didactics [Electronic resource] / B.P. Yesipov, M.A. Danilov, M.N. Skatkin, E.I. Monozson, S.M. Shabalov; under the editorship of B.P. Esipova; Acad. ped sciences of the RSFSR. Institute of Theory and History of Pedagogy. - M.: Publishing house of Acad. ped Sciences, 1957. - 517 p. - Access mode: [http://elib.gnpbu.ru/text/danilov\\_esipov\\_didaktika\\_1957/](http://elib.gnpbu.ru/text/danilov_esipov_didaktika_1957/)

7. Makhmutov M.I. Modern lesson / M.I. Makhmutov. - Moscow: Pedagogy, 1981.

8. Babansky Yu.K. Selected pedagogical works / Yu.K. Babansky. - Moscow: Pedagogy, 1989.

9. Lerner I.Ya. Didactic system of teaching methods / I.Ya. Lerner. - Moscow: Pedagogy, 1976.

10. Weindorf-Sysoeva M.E. Elements of didactic support for the implementation of the model of multilevel teacher training in digital learning [Electronic resource] / M.E. Weindorf-Sysoeva, M.L. Subочева. - Access mode: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_38228595\\_91494882](https://elibrary.ru/download/elibrary_38228595_91494882).

11. Weindorf-Sysoeva M.E. Interacting into an asset: technologies for using the MIMIO interactive complex in the lesson: a scientific and methodological manual for future and current teachers / T.A. Dmitrieva, S.S. Напаева. - М.: ИУ МГОУ, 2014. - 120 p.

12. Maslov S.I. Education Informatization: Directions, Means, Technologies / S.I. Maslov; under the general. ed. S.I. Maslova. - Moscow: Publishing House of MPEI, 2004. - 868 p.

13. Belyakova E.V. Teaching methods. Interactive teaching methods [Electronic resource] / E.V. Belyakova. - Access mode: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_37524020\\_78404672](https://elibrary.ru/download/elibrary_37524020_78404672)

14. Weindorf-Sysoeva M.E. "Digital education" as a system-forming category: approaches to definition / M.L. Subочева // Bulletin of Moscow State Regional University. Ser. "Pedagogy". - 2018. - № 3. - P. 25–36.

15. Clarin M.V. Innovative Learning Models: A Study of World Experience: Monograph. - 2nd ed. - М.: Luch, 2018. - 640 p.

16. Polat E.S., Moiseeva M.V. Pedagogical technologies of distance learning. - М.: Academy, 2006. - 600 p.

17. Subetto A.I. Evaluation tools and technologies for certifying the quality of training of specialists in universities: methodology, methodology, practice: monograph / A.I. Subetto. - Gatchina: Publishing House of the Leningrad Regional Institute of Economics and Finance, 2006. - 329 p.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378.147

**Необходимость и возможность формирования  
прикладных квалификаций у бакалавров технических вузов**

**The need and possibility of the formation of applied  
qualifications in the bachelor of technical universities**

**Леонтьев А.В.**, Казанский государственный энергетический университет, lava116@yandex.ru

**Хасанов Ш.Р.**, Казанский государственный энергетический университет, shamil\_86@mail.ru

**Leontiev A.**, Kazan state power engineering University, lava116@yandex.ru

**Khasanov S.**, Kazan state power engineering University, shamil\_86@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.018

**Ключевые слова:** бакалавриат, техническое образование, прикладные квалификации, практические навыки, рабочая профессия, качество образования, трудоустройство выпускников, промышленность, производство.

**Keywords:** undergraduate studies, technical education, applied qualifications, practical skills, working profession, quality of education, employment of graduates, industry, production.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования прикладных квалификаций у бакалавров технических вузов. Прикладные квалификации, по мнению работодателей, являются наиболее важными качествами работников, которых по оценкам работодателей, чаще всего не хватает выпускникам технических вузов. Успешное трудоустройство – это прямой показатель качества подготовки студентов в вузе. Проведенный анализ литературных источников, посвященных вопросу качества образования и трудоустройства выпускников технических вузов, позволил авторам выделить проблемы качества подготовки бакалавров в технических вузах. Обоснована необходимость формирования прикладных квалификаций для повышения качества подготовки студентов и, как итог, – успешного трудоустройства выпускников. В статье рассмотрена возможность формирования прикладных квалификаций у бакалавров на примере Казанского государственного энергетического университета. В результате проведенной работы выработаны рекомендации, позволяющие в рамках существующих программ подготовки бакалавров формировать прикладные квалификации у бакалавров с формализацией результатов обучения. Показана важность подготовки студентов по рабочей профессии как необходимого условия формализации полученной прикладной квалификации. Статья предназначена для работников системы высшего образования и руководителей образовательных организаций.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to form applied qualifications for bachelors of the technical universities. Applied qualifications, according to employers' opinion, are the most important qualities of workers, which, according to employers, are most often not enough for graduates of technical universities. Successful employment is a direct indicator of the quality of student training at a university. The conducted analysis of literary sources on the issue of the quality of education and employment of graduates of technical universities allowed the authors to highlight the quality problems of training bachelors in the technical universities. The necessity of the formation of applied qualifications is substantiated to improve the quality of students' training and, as a result, successful employment of graduates. The article considers the possibility of forming applied qualifications for bachelors using the example of Kazan State Energy University. As a result of the work, recommendations were developed that allow, within the framework of existing bachelor's training programs, to form applied qualifications for bachelors with formalization of learning outcomes. The importance of training students in the working profession as a necessary condition for formalizing the received applied qualifications is shown. The article is intended for employees of the higher education system and heads of educational organizations.

*Введение.* Важнейшим этапом в развитии системы высшего образования является принятие федерального закона "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)" от 24.10.2007 N 232-ФЗ. Документ запустил процесс перехода на двухуровневое высшее образование в РФ: бакалавриат и магистратура. Эти уровни подразумевают отдельные государственные образовательные стандарты и самостоятельную итоговую аттестацию с выдачей документа об образовании.

Уже более двух десятков лет российские вузы работают в Болонской системе образования, когда выпускник, в зависимости от срока освоения образовательной программы, получает степень бакалавра или магистра. Это два уровня квалификации современного высшего образования, которые пришли на смену советской квалификации высшего образования – специалиста. Вступление России в Болонскую систему способствовало тому, что в нашей стране поменялось целое поколение государственных образовательных стандартов. По сравнению со стандартами, которые были во времена подготовки специалистов, сократился срок подготовки бакалавров, изменились учебные программы, а количество контактной работы преподавателей со студентами уменьшилось в полтора раза и даже больше. Эти изменения в первую очередь коснулись высших учебных заведений технического профиля при подготовке бакалавров, так как на освоение программы в рамках бакалавриата отводится всего четыре года. Подготовка в технических вузах имеет свою специфику - качественное обучение студентов связано не только с теоретическими знаниями, которые дает вуз, но и с практической подготовкой. Бакалавры, которые имеют качественную теоретическую и практическую подготовки, могут рассчитывать на успешное трудоустройство и заниматься профессиональной деятельностью почти в любых сферах производства.

Таким образом, на сегодняшний день бакалавр стал конечным продуктом рынка труда. Он получает диплом, который является первым уровнем высшего образования. Образование бакалавра хотя и является высшим, но оно отличается от образования специалиста или инженера. Раньше, когда выпускник технического вуза получал высшее образование, ему присуждалась квалификация инженера, и работодатель четко понимал, что с такой квалификацией специалист может занимать

инженерные должности и выполнять соответствующие задачи. С переходом на Болонскую систему образования и с появлением выпускников - бакалавров производство и промышленность долгое время не могли понять, кто же такой бакалавр, и какую роль он должен играть в рабочих процессах [1].

Шесть лет учебы в вузе (4 бакалавриат + 2 магистратура) позволяют подготовить квалифицированного инженера, исследователя. За 4 года невозможно подготовить инженера - срок слишком короткий, а рынок труда предъявляет серьезные требования к уровню подготовки выпускников. Поэтому при планировании образовательных программ бакалавриата и магистратуры делают их сквозными, преемственными. Проблема трудоустройства выпускников бакалавриата связана с тем, что имеющихся знаний, умений и навыков, полученных за годы учебы, часто бывает недостаточно для того, чтобы найти высокооплачиваемую престижную работу, о которой мечтает каждый выпускник [2].

В настоящее время необходимо изменить подходы к подготовке бакалавров и сделать так, чтобы выпускник вуза, попав на рынок труда, смог найти достойную работу. Для этого выпускник бакалавриата выходя на рынок труда, должен иметь привлекательную квалификацию. Поэтому в бакалавриате необходимо больше развивать прикладные навыки, формировать прикладную квалификацию, а в магистратуре – специфические инженерные навыки и умения, в том числе исследовательские.

Подходы к формированию прикладных квалификаций в различных вузах разные. В нашей статье мы расскажем об опыте в Казанском государственном энергетическом университете (КГЭУ).

*Материалы и методы исследования.* Современное техническое образование – это совокупность научно-технических и практических знаний, позволяющих решать производственно-технические, технологические и экономические задачи. Процесс технического образования тесно связан с формированием прикладных квалификаций. Мы исходили из того, что прикладные квалификации - это знания, умения и навыки, находящие применение на практике для выполнения определенной работы и имеющие чисто практическое значение [3].

Качество образования бакалавров технических вузов – это востребованность выпускников на рынке труда, а так же их конкурентоспособность. Современный рынок труда предъявляет новые требования к



выпускникам технических вузов. Мы солидарны с позицией Шведова Г.В., что сегодня преимущество за теми выпускниками, которые наряду с теоретическими знаниями обладают прикладными квалификациями в своей специальности [4].

Важнейшими условиями успешного трудоустройства выпускников учебных заведений являются:

- уровень теоретической подготовки;
- владение практическими умениями и навыками по выбранной специальности.

Проведенный нами опрос работодателей по проблеме трудоустройства показал, что успешному трудоустройству выпускников технических вузов препятствуют следующие две причины:

- у выпускников избыточные теоретические знания, но недостаточно прикладных навыков; существует разрыв между теоретическими знаниями, которые дает вуз, и их практическим применением в реальных условиях производства;
- потребность предприятий в высококвалифицированных работниках, которые наряду с высшим техническим образованием, умеют работать руками, то есть владеют навыками рабочей профессии по своей специальности.

При трудоустройстве выпускникам часто предъявляют следующие требования: высшее образование по специальности и опыт работы в данной области не менее двух-трех, а в некоторых случаях и пяти лет. Эти требования существенно выше, чем те знания, умения и навыки, которыми обладают молодые бакалавры после окончания вуза. Прикладные навыки, по мнению работодателей, являются наиболее важными качествами работников. И именно этих навыков, по оценкам работодателей, чаще всего не хватает выпускникам - бакалаврам технических вузов. Выпускники технических вузов имеют недостаточную для плодотворной работы практическую подготовку, слабо адаптируются к новым практическим заданиям. Этим самым снижают эффективность производства [5].

В распоряжении правительства РФ от 5 марта 2015 г. № 366-р «О плане мероприятий, направленных на популяризацию рабочих и инженерных профессий» утверждён план мероприятий по популяризации рабочих и инженерных профессий. Необходимость в этом связана с возрастающей потребностью предприятий в высококвалифицированных работниках для замещения вакантных высокопроизводительных рабочих мест. В настоящее время происходит слияние программ

среднего профессионального образования и программ подготовки бакалавриата, а так же слияние рабочих и инженерных профессий. Наиболее ярким примером данного явления служит чемпионат по профессиональному мастерству по стандартам «Ворлдскиллс». Трудные конкурсные задания, выполняемые конкурсантами на чемпионате, требуют от них не только высокой рабочей квалификации, но и применения инженерных решений. Летом 2019 года в городе Казани состоялся 45-ый мировой чемпионат по профессиональному мастерству по стандартам «Ворлдскиллс». Уровень сложности заданий по техническим компетенциям еще раз показал, что промышленность не стоит на месте, на производстве повсеместно внедряются новые технологии, технологическое оборудование на основе компьютерных технологий. Для того чтобы работать на современном оборудовании, разбираться в новых технологиях, необходима качественная практическая подготовка студентов вузов.

Таким образом, для качественной практической подготовки бакалавров актуальным становится формирование у них прикладных квалификаций.

*Результаты исследования.* В настоящее время для формирования прикладных квалификаций у бакалавров технических вузов применяются следующие формы обучения: учебная практика, производственная практика, лабораторные занятия, практические занятия, экскурсии на промышленные предприятия, стажировки.

При этом формализация формируемых на этих занятиях прикладных квалификаций фиксируется в зачетной книжке, а затем в приложении к диплому. Однако для работодателей такая формализация часто не является основанием для прикрепления выпускника к конкретному рабочему месту на производстве. Для того чтобы формализовать результаты приобретения бакалавром прикладных квалификаций в понятный работодателю документ, в Казанском государственном энергетическом университете, начиная с 2016 года была начата работа по присвоению всем бакалаврам рабочих профессий. С этой целью была организована работа по следующим направлениям:

- анализ учебных планов и требований ФГОС;
- анализ профессиональных стандартов;
- поиск и обобщение успешных практик по формированию прикладных квалификаций;
- анализ требований ведущих работодателей к квалификации будущих выпускников.

В результате проведенной работы были выработаны рекомендации, позволяющие в рамках существующих программ подготовки бакалавров формировать прикладные квалификации у бакалавров с формализацией результатов обучения.

В качестве примера рассмотрим подготовку бакалавров в Казанском государственном энергетическом университете по направлению подготовки 13.03.02 - Электроэнергетика и электротехника. Анализ учебных планов показал, что теоретическая подготовка студентов на 1 - 3 курсах отвечает требованиям к программам подготовки по рабочей профессии 19861 «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования» на уровне 2-го разряда. Выбор рабочей профессии проходил согласно Единому тарифно-квалификационному справочнику работ и профессий рабочих (ЕТКС). На сегодняшний день профессия электромонтер - самое востребованное и универсальное направление среди электриков, входит в список ТОП-50 самых востребованных профессий по версии Минтруда РФ. В связи с быстрыми темпами технического переоснащения промышленных предприятий и городов нашей страны, электромонтёры ценятся на рынке труда

и получают конкурентную зарплату. В тесной интеграции с программой подготовки бакалавров была разработана программа профессиональной подготовки рабочих по профессии «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования». Программа подготовки состоит из четырех модулей:

Модуль 1 - теоретическая подготовка;

Модуль 2 - практическая подготовка;

Модуль 3 - итоговая аттестация с выдачей удостоверений и сертификатов;

Модуль 4 - производственная практика на реальных производственных площадках.

Реализация первого модуля - теоретическая подготовка по рабочей профессии с программой бакалавриата особых затруднений не вызвала. Теоретические дисциплины студенты изучают на 1 - 3 курсе. Обучение в вузе и получение рабочей профессии имеет принципиальную разницу - в ВУЗе 70% теории и 30% практики, тогда как для рабочей профессии требуется 70% практики и остальное - теория, которая поддерживает прикладные навыки. Количество дисциплин и выделяемых на них аудиторных часов в программе бакалавриата, примерно в два раза больше, чем нужно на программу подготовки по рабочей профессии, см. таблицу 1.

Таблица 1. - Соотношение часов теоретической подготовки по рабочей профессии и программе бакалавриата

Наименование дисциплин для теоретической подготовки	Число часов по рабочей профессии	Число часов по программе бакалавриата
<b>ЭКОНОМИЧЕСКИЙ КУРС</b>		
Экономика	54	108
<b>ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИЙ КУРС</b>		
Инженерное геометрическое моделирование	54	216
Теоретические основы электротехники I	72	108
Материаловедение	54	108
Метрология, стандартизация и сертификация	72	108
Электрические машины, аппараты и установки	36	108
<b>СПЕЦИАЛЬНЫЙ КУРС</b>		
Электрические цепи и электротехнические устройства	36	108
Технические измерения	36	108
Электробезопасность и охрана труда	54	108
<b>Итого</b>	<b>468</b>	<b>1080</b>

Реализация второго модуля - практическая подготовка студентов, потребовала:

- поиска временных ресурсов для реализации часов на практическую подготовку студентов;
- создание материально – технической базы;
- подготовки квалифицированных кадров – преподавателей и учебных мастеров.

Необходимое количество часов для практической подготовки - это учебная практика

бакалавров (108 часов). Она, согласно ФГОС, проводится с целью формирования первичных профессиональных навыков, а это и есть рабочая профессия. Раньше студенты во время учебной практики работали на кафедрах. В настоящее время во время учебной практики происходит формирование прикладных квалификаций. Так же для усиления практической подготовки была реализована дисциплина – «Электромонтажное

дело» (108 часов). В сумме, количество часов практической подготовки студентов – 216 часов полностью удовлетворяет требованиям профессиональных стандартов и программы

подготовки по рабочей профессии, а так же полностью интегрирована с учебной программой подготовки бакалавров, см. таблицу 2.

Таблица 2. - Соотношение часов практической подготовки по рабочей профессии и программе бакалавриата

Наименование дисциплин для практической подготовки	Число часов по рабочей профессии	Число часов по программе бакалавриата
<b>ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ</b>		
Электромонтажное дело	54	108
<b>ПРАКТИКИ</b>		
Учебная практика (практика по получению первичных профессиональных умений и навыков)	108	108
Итого	162	216

Создание необходимой материально-технической базы - специализированной учебной мастерской нового поколения, потребовало денежных вливаний и состояло из следующих этапов:

- создание проекта;
- поиск ресурсов;
- ремонт помещений и строительно-монтажные работы;
- оснащение мастерских инструментом, оборудованием и расходными материалами.

При проектировании мастерских учитывались:

- требования к освещению, отоплению и вентиляции;
- требования к соблюдению санитарно-гигиенических норм в учебно-производственных помещениях;
- пожарная безопасность;
- электробезопасность;
- нормативы материального, гигиенического и трудового обеспечения учебного процесса;
- правовые аспекты организации и оборудования учебных мастерских и пр.

Но самое главное новшество, которое использовалось при проектировании новых мастерских - это соблюдение требований международных стандартов «Вордскиллс» к застройке конкурсной площадки по компетенции «Электромонтажные работы». Так же впервые, при проектировании учебных мастерских было выполнено зонирование всего помещения по технологическим операциям и видам работ. Мастерские были поделены на несколько технологических зон:

- зона электромонтажных работ;
- зона ремонтно-монтажных работ;
- зона слесарных работ;
- зона проектирования и программирования;
- комната мастеров.

По сути, учебные мастерские представляют небольшое производство замкнутого цикла, в котором монтаж электроустановки начинается со стадии проектирования и заканчивается пусконаладочными работами.

Для обеспечения комфортной работы студентов и санитарно-гигиенических норм в мастерских была выполнена система вентиляции, гардероб с индивидуальными шкафчиками для хранения одежды и личных вещей, раковины для мытья рук, электрические сушилки, индивидуальный санузел. Для хранения инструментов и расходного материала на территории мастерских находятся 2 склада.

При финансировании ремонта помещения, строительно-монтажных работ и оснащения мастерских были использованы:

- внебюджетные средства университета;
- пожертвования компаний – партнеров (ОАО «Сетевая компания», Шнейдер Электрик, ООО «ИЭК ХОЛДИНГ»).

Оснащение мастерских инструментом, оборудованием и расходными материалами проводилось по мировым стандартам «Ворлдскиллс» согласно инфраструктурному листу по компетенции «Электромонтажные работы» и полностью соответствует уровню международных стандартов в сфере электромонтажных работ.

Результатом всех перечисленных работ стало создание современной площадки - Центра прикладных квалификаций (ЦПК) «ЭЛЕКТРО СКИЛЛС» (общей площадью – 212 м<sup>2</sup>). Эта площадка – не просто стандартные учебные мастерские, а мастерские нового поколения, где университет готовит студентов по рабочим профессиям. Открытие центра стоялось в 2016 году, до этого обучение шло в другом корпусе на более старом оборудовании. Сегодня же все кардинально изменилось - большие, просторные

и светлые лаборатории, оснащенные самым современным оборудованием, дают сотням бакалавров КГЭУ вторую (рабочую) профессию. В ЦПК «ЭЛЕКТРО СКИЛЛС» осуществляются профессиональная подготовка и обучение студентов навыкам электромонтажных работ, особенностям проектирования, монтажа, ремонта и техобслуживания электротехнического оборудования. КГЭУ не стоит на месте, поэтому следующим этапом является создание лаборатории «Автоматизированные системы управления технологическими процессами», которая будет служить продолжением существующих мастерских. Целью новой лаборатории будет являться формирование знаний, практических умений, первоначальных навыков и профессиональных компетенций у студентов в области проектирования автоматизированных систем управления, а также воспитание конкурентоспособных на рынке труда профессионалов в области энергетики и автоматизации.

Задача подготовки кадров решалась тремя способами:

- введено штатное расписание учебных мастеров;
- проведено обучение мастеров на разряд выше того, что получают студенты;
- велась работа, чтобы учебные мастера стали экспертами «Вордскиллс» по компетенции «Электромонтажные работы».

Реализация третьего модуля – проведение итоговой аттестации. Профессиональная подготовка завершается квалификационными испытаниями, которые представляют собой форму оценки степени и уровня освоения обучающимися программы подготовки по рабочей профессии. Для проведения итоговой аттестации формируется экзаменационная комиссия во главе с председателем, составляются ведомости и протокол квалификационных испытаний. Членами комиссии являются преподаватели университета, а так же приглашенные специалисты из промышленных предприятий. Председателем комиссии является наиболее опытный специалист из промышленного сектора, имеющий должность не ниже главного энергетика и пятую группу по электробезопасности.

Квалификационные испытания включают:

- квалификационный экзамен;
- выполнение практической квалификационной работы, на которой проверяются теоретические знания и практические навыки в пределах квалификационных требований, указанных в квалификационных справочниках и

профессиональных стандартах (аналог демонстрационного экзамена).

Реализация четвертого модуля – это производственная практика студентов в конце третьего курса. С полученными свидетельствами по рабочей профессии студенты - бакалавры приступают к производственной практике на реальных промышленных предприятиях и производственных площадках. У студентов есть удостоверение по рабочей профессии и квалификация, поэтому у работодателей есть все основания принять их на работу. В настоящее время при наличии удостоверений и сертификатов по рабочей профессии ряд предприятий берут студентов КГЭУ не только на практику, но и на работу на весь период летних каникул. А это означает официальное трудоустройство и начало трудовой карьеры с получением заработной платы. Все это дает бесценный опыт работы по специальности - основное условие работодателей при устройстве на работу, без чего большинство предприятий отказывают в трудоустройстве многим выпускникам технических вузов. А с теми студентами, кто зарекомендовал себя во время практики и работы, предприятия продолжают сотрудничество и в дальнейшем, предоставляя выгодные условия труда, которые в первую очередь связаны с гибким графиком работы. Это означает учеба в вузе с параллельной работой на производстве. Происходит взаимодействие трех заинтересованных сторон: высшее учебное заведение – студент – работодатель.

Таким образом, осуществленный нами подход практической реализации завершённой прикладной квалификации показал, что это не только реально, но и реализуемо на высоком уровне (2016–2019 гг.). Была доказана возможность формирования прикладных квалификаций у бакалавров Казанского энергетического университета с формализацией обучения - выдачей удостоверения по рабочей профессии. В июне 2019 года состоялся первый выпуск студентов по рабочей профессии, с вручением свидетельств по профессии рабочего и сертификатов по курсам дополнительных образовательных программ. Профиль прикладной квалификации для бакалавров определялся, исходя из профиля его образовательной программы по бакалавриату. Это стало итогом трехлетнего обучения в рамках основных образовательных программ всех трех институтов КГЭУ. Практически все 100 процентов студентов 3 курса бакалавриата, а это более 800 человек, получили свидетельства и сертификаты по 8 рабочим профессиям, см. таблицу 3, 4.

Таблица 3. - Численность студентов, получивших свидетельства

Наименование рабочей профессии	Численность студентов, получивших свидетельства
Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования 2-го разряда	337
Электромонтер по испытаниям и измерениям 3-го разряда	37
Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин 2-го разряда	88
Лаборант химического анализа 2-го разряда	25
Электромонтажник по освещению и осветительным сетям 2-го разряда	42
Оператор теплового пункта 2-го разряда	139
Всего	668

Таблица 4. - Численность студентов, получивших сертификаты

Наименование дополнительной образовательной программы	Численность студентов, получивших сертификаты
Ведение бухгалтерского и налогового учета с использованием конфигурации «1С: Бухгалтерия 3.0»	131
Методы и технологии проведения социологических и маркетинговых исследований	9
Всего	140

*Заключение.* В заключение хотелось бы отметить главное. Обучение студентов технических вузов рабочей профессии по своей будущей специальности – это одно из важных условий для формирования у бакалавров прикладных квалификаций. И делать это необходимо на младших курсах для того, чтобы на производственную практику студенты шли не только с базовыми практическими навыками, но и имели соответствующий этому документ. Наличие прикладных квалификаций у бакалавров технических вузов:

- во-первых, усиливает позиции выпускника на рынке труда, его квалификацию;
- во-вторых, отвечает потребностям работодателей, так как выпускники имеют не только диплом о высшем образовании, но и удостоверение по рабочей профессии.

В статье была показана необходимость формирования прикладных квалификаций у бакалавров технических вузов, и доказана

возможность формирования прикладных квалификаций, на примере обучения студентов рабочей профессии в Казанском государственном энергетическом университете. Раньше обучение рабочей профессии в КГЭУ проводилось в рамках института дополнительного профессионального образования за деньги как дополнительная услуга. Ее получали единицы студентов, которые находили средства. Сейчас все студенты получают рабочую профессию по своей специальности, и выпускник вуза в рамках четырех лет имеет две квалификации. Обучая студентов рабочей профессии - КГЭУ выполняет важную государственную задачу. И успешные результаты уже есть. Положительный опыт КГЭУ и разработанные методы формирования прикладных квалификаций у бакалавров масштабируемы и могут быть рекомендованы другим техническим вузам не только нашего города и республики, но и государства в целом.

#### Литература:

1. СМИ о КГЭУ: практические навыки, мировые стандарты и востребованность на рынке труда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kgeu.ru/News/Item/159/8583>
2. Колтунова Ю.И. Трудности трудоустройства и профессиональной адаптации выпускников вузов / Ю.И. Колтунова // Вестник Челябинского государственного университета. - 2014. - № 24(353). - С. 68–71.
3. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. О роли месте многофункциональных центров прикладных

- квалификаций / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2015. - № 17. - Т. 1. - С. 13–18.
4. Шведов Г.В. Актуальные задачи модернизации содержания образовательных программ в области электроэнергетики / Г.В. Шведов // Актуальные вопросы инженерного образования: содержание, технологии, качество / Всероссийская научно-методическая конференция (Казань, 18 мая 2018 г.). - Казань: Изд-во Казанский государственный энергетический университет, 2018. - С. 24–29.

5. Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н. Современные условия и структура взаимодействия вузов, студентов и работодателей / Д.П. Данилаев, Н.Н. Маливанов // Высшее образование в России. - 2017. - № 6. - С. 29–35.

6. Двуличанская Н.Н., Фадеев Г.Н. Бакалавриат в техническом университете: проблемы и пути их решения / Н.Н. Двуличанская, Г.Н. Фадеев // Высшее образование в России. - 2018. - № 3. - Т. 27. - С. 96–103.

7. Пиралова О.Ф. Концепция оптимизации обучения профессиональным дисциплинам студентов инженерно-технических вузов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Пиралова Ольга Федоровна; ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». – Волгоград, 2013. – 44 с.

8. Антропов В.А., Конова Т.А. Организация материально-технического обеспечения образовательных учреждений высшего профессионального образования / В.А. Антропов, Т.А. Конова // Вестник УРФУ. Серия Экономика и управление. - 2011. - № 6. - С. 162–173.

9. Бедерханова В.П. Высшее техническое образование: особенности и перспективы развития / В.П. Бедерханова // Научный журнал КубГАУ. - 2017. - № 132(08). - С. 1–11.

10. Гузанов Б.Н., Кривоногова А.С. Обучение рабочей профессии как элемент системы подготовки высококвалифицированных специалистов в техническом вузе / Б.Н. Гузанов, А.С. Кривоногова // Профессиональное образование и рынок труда. - 2014. - № 5. - С. 10–11.

### References:

1. Media about KSEU: practical skills, world standards and demand on the labor market [Electronic resource]. - Access mode: <https://kgeu.ru/News/Item/159/8583>

2. Koltunova Yu.I. Difficulties of employment and professional adaptation of graduates / Yu.I. Koltunova // Bulletin of the Chelyabinsk State University. - 2014. - № 24(353). - S. 68–71.

3. Ibragimov G.I., Ibragimova E.M. On the role of multifunctional centers of applied qualifications / G.I. Ibragimov, E.M. Ibragimova // Vocational education in Russia and abroad. - 2015. - № 17. - Т. 1. - S. 13–18.

4. Shvedov G.V. Actual tasks of modernizing the content of educational programs in the field of electric power / G.V. Shvedov // Actual issues of engineering education: content, technology, quality / All-Russian Scientific and Methodological Conference (Kazan, May 18, 2018). - Kazan: Kazan State Power Engineering University Publishing House, 2018. - P. 24–29.

5. Danilaev D.P., Malivanov N.N. Modern conditions and structure of interaction between universities, students and employers / D.P. Danilaev, N.N. Malivanov // Higher education in Russia. - 2017. - № 6. - S. 29–35.

6. Dvulichanskaya N.N., Fadeev G.N. Undergraduate

studies at a technical university: problems and solutions // N.N. Dvulichanskaya, G.N. Fadeev // Higher education in Russia. - 2018. - № 3. - Т. 27. - S. 96–103.

7. Piralova O.F. The concept of optimizing the training of professional disciplines of students of engineering universities: abstract. dis. ... dr ped. sciences: 13.00.08 / Piralova Olga Fedorovna; FSBEI HPE Volgograd State Social and Pedagogical University. - Volgograd, 2013. - 44 p.

8. Antropov V.A., Konova T.A. Organization of material and technical support of educational institutions of higher professional education / V.A. Antropov, T.A. Konova // Bulletin of Ural Federal University. Series Economics and Management. - 2011. - № 6. - S. 162–173.

9. Bederkhanova V.P. Higher technical education: features and development prospects / V.P. Bederkhanova // Scientific journal of KubSAU. - 2017. - № 132(08). - S. 1–11.

10. Guzanov B.N., Krivonogova A.S. Education of the working profession as an element of the system of training highly qualified specialists in a technical university / B.N. Guzanov, A.S. Krivonogova // Vocational education and the labor market. - 2014. - № 5. - S. 10–11.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

## Производственная практика как фактор развития опыта профессионального общения студентов

### Industrial practice as a factor in the development of students' professional communication experience

**Хомякова В.Е.**, Вятский социально-экономический институт, nauka@vsei.ru

**Фалеева Л.В.**, Вятский государственный университет, liyaaleks@bk.ru

**Khomyakova V.**, Vyatka Social and Economic Institute, nauka@vsei.ru

**Faleeva L.**, Vyatka State University, liyaaleks@bk.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.019

**Ключевые слова:** производственная практика, профессиональное общение, студенты, совокупность контекстов производственной практики, профессиональная культура, опыт профессионального общения.

**Keywords:** field trip, professional communication, students, set of contexts of field trip, professional culture, experience of professional communication.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью повышения качества подготовки специалистов нового формата в рамках производственной практики. В значительной мере этот процесс зависит от профессионализма профессорско-преподавательского состава вуза, осуществляющего руководство производственной практикой и заинтересованностью профильных организаций мест практики. Цель статьи – в рамках исследуемого процесса охарактеризовать совокупность авторских контекстов производственной практики, позволяющих развивать у студентов опыт профессионального общения. Авторами предложен механизм развития опыта профессионального общения, который включает следующие контексты: визуализация профессионального общения, сбор отзывов работодателей о работе студента-практиканта, формирование фокуса внимания студентов, развитие ясности и уверенности в выражении своих мыслей, создание позитивной организационной культуры в процессе прохождения производственной практики, актуальное информирование хода производственной практики, создание индивидуальной дорожной карты производственной практики для студентов, создание системы самоотчетности, внедрение в процесс производственных практик такого подхода как *H (honest): честность*, *O (open): открытость*; *T (two-way): двустороннее общение*. Доказано, что внедрение каждого контекста способствует успешному взаимодействию в системе вуз-работодатель и обеспечивает получение качественного опыта профессионального общения студентов в рабочей среде. Статья предназначена для руководителей и педагогического состава вузов.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to improve the quality of specialists' training of a new format in the framework of production practice. To the large extent, this process depends on the professionalism of the members of the university faculty, managing production practices, and the interest of specialized organizations in the places of practice. The purpose of the article is to characterize the set of author's contexts of industrial practice within the framework of the process under study, allowing students to develop professional communication experience. The authors proposed a mechanism for developing professional communication experience, which includes the following contexts: visualizing professional communication, collecting feedback from employers on the work of a student trainee, creating a focus on students, developing clarity and confidence in the expression of their thoughts, creating a positive organizational culture in the process of internships, actual information on the course of practical training, creation of an individual roadmap of practical training for students, creation of a self-reporting system, the introduction of such an approach as *H (honest): honesty*, *O (open): openness into the process of production practices*; *T (two-way): two-way communication*. It is proved that the implementation of each context contributes to successful interaction within the university-employer system and ensures the receipt of high-quality experience of students' professional communication in the working environment. The article is intended for managers and teaching staff of the universities.

*Введение.* Актуальность исследования продиктована необходимостью формирования специалиста нового формата, от которого требуются не только профессиональные знания, но и владение профессиональной коммуникацией, включающей письменное, устное, визуальное и цифровое общение на рабочем месте. Работнику нового формата важно владеть навыками риторики для эффективной коммуникации в деловом мире в самых разных условиях – от технического письма, выполняемого на работе и до дизайна цифровых медиа. Профессиональное общение имеет решающее значение для становления молодого специалиста и его перехода в ранг профессионала. Выпускники вуза со сформированным опытом профессионального общения быстрее найдут свою профессиональную нишу и адаптируются в трудовом коллективе и смогут достигнуть высокого профессионального роста.

Наблюдение за студентами в процессе прохождения производственной практики позволило сделать вывод о том, что зачастую они проявляют низкий уровень профессионального общения, а руководитель практики от организации не слишком заинтересован в формировании данного опыта. В связи с этим возникает необходимость развития у студентов опыта профессионального общения в процессе прохождения производственной практики, которая обладает значительным потенциалом: студенты изучают коммуникативную практику в организованном контексте (деловые, академические, научные, технические и некоммерческие организации) для того, чтобы зафиксировать ее особенности, определяемые культурой, технологиями, историей в рамках определенной организации; в итоге, формируются особые, универсальные навыки профессионального общения. Производственная практика предлагает студентам широкий спектр коммуникации, охватывающей различные риторические контексты и ситуации. Области обучения на практике варьируются от повседневного письма на рабочем месте до применения новых медиа для коммуникативных практик и устных презентаций.

Итак, актуальность поставленной проблемы формирования навыков профессионального общения определяется современными требованиями к профессиональной деятельности, характеризующимися коммуникативной направленностью и социальной значимостью. Целью исследования является апробация опыта организации производственной практики как

фактора развития опыта профессионального общения студентов.

*Материалы и методы исследования.* Проблемы профессионального общения раскрываются в работах Н.С. Аболиной [1], О.Б. Акимовой [1], Б.Г. Ананьева [2], А.А. Бодалев [3], Л.С. Выготского [5], Е.П. Ильина [5;7] и др. В работах этих авторов рассматривается готовность к общению как важнейшее условие развития человека, его социализации и индивидуализации целостного формирования личности. Отдельные аспекты контекстного образования студентов и взаимодействия образования и производства рассматриваются в работах Г.Х. Валеевой [10], А.А. Вербицкого [4], А.И. Донцова [6], И.П. Смирнов [8], Э.Р. Хайруллиной [9], А.Р. Шайдуллиной [10] и др.

В исследовании использован метод анализа и синтеза философской, педагогической, психологической литературы в аспекте изучаемой проблемы, педагогическое наблюдение и анализ данных результатов формирующего эксперимента. В исследовании приняло участие 212 студентов, 7 преподавателей и представители двух профильных организаций г. Москвы и Кирова.

*Результаты исследования.* Развитие профессионального общения является важной частью общей подготовки любого выпускника высшей школы. В рамках прохождения производственной практики студенты, включаясь в непосредственную профессиональную деятельность, формируют и совершенствуют профессиональное общение. Представим совокупность контекстов производственной практики, которая является основой развития опыта профессионального общения студентов.

*Первый контекст* (визуализация профессионального общения) заключается в том, что важные деловые коммуникации в процессе производственной практики студентам необходимо визуализировать. Визуальное обучение является эффективным способом обучения деловой коммуникации, т.к. на практике студенты воспринимают очень много информации и если ее сразу не визуализировать, то большая часть ее будет потеряна после завершения процесса обмена информацией. Для того, чтобы это не случилось, студентам предлагалось применить метод инфографики, который является простым, но очень эффективным способом запоминания фактов, которые легко воспроизводятся.

*Второй контекст* (сбор отзывов работодателей о работе студента-практиканта). Отзывы как отрицательные, так и положительные



всегда направлены на помощь в развитии доверия и сотрудничества между работодателем и студентом, проходящим производственную практику. В тандеме с работодателем в рамках производственной практики создается открытая система обратной связи, которая способствует не только конструктивной критике уровня подготовленности практиканта, а также учитывала вклад всех сотрудников организации практики в формировании базы отзывов о студентах-практикантах.

Например, при апробации этого контекста реализовывалось множество способов обратной связи, однако самым эффективным способом оказался опрос, т.к. это самый достоверный способ сбора информации и отзывов работодателей по всем вопросам прохождения практики студентами вуза – от соблюдения культуры труда до процесса найма или удовлетворенности работой. Для организации таких опросов использовался популярный сервис по созданию опросов SurveyMonkey. Каждый сотрудник предприятия – организации практики тратил не более 15 минут для того, чтобы ответить на несколько вопросов о студенте-практиканте. Чтобы сделать ответы более честными и получить критические ответы, мы предоставляли возможность отвечать анонимно, не раскрывая свою личность. Собирая положительные и отрицательные отзывы о студентах-практикантах, о степени развития у них профессиональной культуры, мы своевременно регулировали процесс прохождения производственной практики студентов, исходя из полученных рекомендаций работодателей.

*Третий контекст* (формирование фокуса внимания) реализуется в процессе производственной практики и направлен на развитие внимания и концентрации на порученном задании. С этим контекстом возникали трудности, т.к. многие студенты путали понимание между слушанием и вниманием. Студентам предлагалось пользоваться простым и легким советом для эффективного делового общения: говоря или общаясь с кем-то, не просто слушать то, что говорит собеседник, а быть внимательным и делать мысленные заметки.

*Четвертый контекст* для развития профессиональной культуры в рамках производственной практики – это развитие ясности и уверенности в выражении своих мыслей. В подтверждении важности этого тезиса можно привести слова Альберта Эйнштейна: «Если вы не можете объяснить это просто, вы не понимаете это достаточно хорошо». Идея данного

контекста заключалась в обеспечении эффективной двусторонней связи между студентами и руководителем практики от профильной организации, а это невозможно без обозначенных позиций. Ясность, в нашем понимании, самая важная часть эффективного делового общения. В основном встречи, которые происходили между студентом и руководителем практики, были короткими и ограниченными во времени, и поэтому мы приучали студентов ясно излагать свои вопросы и мысли.

Уверенность – это еще один важный элемент, который необходимо четко обозначить, потому что большинство эффективных ораторов изображают убежденность через свой стиль речи. Это лучший способ вовлечь людей в разговор и привлекательная техника, которая требует уверенности в себе и наличие навыков делового общения. Именно эти две идеи студенты совместно с руководителем практики отработывают в рамках производственной практики.

Следующий контекст – *пятый* – это создание позитивной организационной культуры в процессе прохождения производственной практики. Профильная организации практики продвигает и позиционирует для студентов здоровую культуру и позволяет активно делиться ею со студентами-практикантами. Укрепление позитивной и поддерживающей культуры позволит руководителю практики от профильной организации развивать четкое понимание между студентами и их наставниками.

Культуру очень сложно определить в терминах и объяснить, поэтому на производственной практике необходимо транслировать ее в студенческую среду вместе с организационными ценностями в письменной форме. Эффективным способом такого обрамления является прием «культурной колоды» – это своего рода визуальные эффекты, созданные организациями, с которыми студенты могут ознакомиться на производственной практике. «Культурные колоды», как правило, включают в себя миссию профильной организации практики; описание коллектива организации и ее ценности; используемые инструменты и стили делового общения; стили управления и ожидания сотрудников профильной организации практики.

*Шестой контекст*, поддерживающий потенциал производственной практики как фактора развития профессиональной культуры студентов – это актуальное информирование хода производственной практики. Чем больше масштаб профильной организации практики, тем сложнее передать сообщение каждому

сотруднику организации относительно действий студента-практиканта и его консультирования. Для решения этой проблемы в рамках производственной практики необходимо регулярно размещать новости или обновления на офисных дисплеях. Используя такой формат, руководитель практики от профильной организации может осуществлять деловую коммуникацию как со своими коллегами, так и со студентами, регулярно обмениваясь обновлениями, задачами и планами.

*Седьмой контекст* подразумевает создание индивидуальной дорожной карты производственной практики для студентов. Индивидуальная дорожная карта производственной практики – это очень удобный визуальный инструмент, который помогает студенту и руководителю практики от профильной организации подробно расписать все контакты студента во время практики, определить конкретные поручения и контрольные точки их выполнения, обозначить консультантов на период практики, что будет способствовать перспективному планированию деятельности. Индивидуальная дорожная карта производственной практики четко отображает роль каждого члена организации – места практики и определяют конечную цель для студента.

Для эффективного развития профессиональной культуры в рамках производственной практики необходимо создание системы самоотчетности – это *восьмой контекст*. Данный прием в рамках производственной практики предоставлял студентам свободу в действиях, но одновременно и возлагал на них ответственность за свою работу. В рамках этого контекста мы придерживались позиции, что каждый студент хочет завершить свои поручения, а руководитель практики от профильной организации перестать следить за студентом и предоставить ему свободу в действиях, но при этом требуя регистрации выполнения поручений в конце каждого дня или в конце недели. Это реализуется с помощью ежедневных / еженедельных обновлений электронной почты или коротких быстрых встреч на работе. Самостоятельная отчетность делает студентов ответственными за свою работу без чувства тотального контроля. Для реализации самоотчетности мы использовали технологию iDoneThis для отправки регулярных напоминаний в виде электронных писем.

*Девятый контекст*, который внедрялся в процесс производственных практик студентов для развития профессиональной культуры – это Н.О.Т подход: Н (honest): честность, О (open):

открытость (нужно выражать свое мнение открыто и быть готовым помогать другим); Т (two-way): двустороннее общение (нужно принимать точку зрения собеседника и, в первую очередь, исходить из нее). Это очень эффективный подход для продвижения эффективного и позитивного делового общения в организациях, способствующий развитию у студентов для высоких стандартов деловой коммуникации и достижения желаемых результатов.

Дипломатическое урегулирование конфликтов субъектов производственной практики выступало *десятым контекстом* в развитии профессиональной культуры студентов в рамках производственной практики. Мы обеспечивали «прозрачность» деловой коммуникации и при возникновении каких-либо конфликтов или проблем гарантировали студентам помощь руководителя практики: студенты могли прийти к руководителю практики и выразить озабоченность некомфортной обстановкой. Студенты чувствовали, что руководитель практики найдет решение их проблем непредвзято и без осуждающего подхода.

Итак, перечисленные контексты, влияющие на эффективность организации производственной практики, приоритетны для развития у студентов опыта профессионального общения.

В рамках производственной практики также были организованы специальные «совещательные комнаты», в которых студенты, руководитель практики от организации и разные специалисты места прохождения практики собирались для обсуждений различных вопросов практики и отработки эффективной деловой коммуникации. Для этого использовались следующие формы:

– *повествование или рассказывание историй* – эффективная форма вербального общения. Она помогала в прояснении ключевых ценностей и демонстрации того, как организуется производственная практика студентов для отработки навыков устной деловой коммуникации;

– *письменное сообщение* – это традиционные бумажные и электронные письма, печатные документы, SMS и др. Оно позволяло упражнять студентов в письменном общении, стиле письма и деловых бумаг.

В рамках работы «совещательных комнат» студенты и специалисты профильных организаций обсуждают специфику деловой коммуникации в социальных медиа. Используются инструменты социальных сетей: Facebook, которые эффективно применяются в

профильной организации практики для связи между отделениями, отделами и внешней средой; Yammer, специально предназначенный для создания социальных сетей в пределах определенного подразделения; Outlook, чрезвычайно важный инструмент для обмена информацией с одним, сотнями, а также тысячами сотрудников. Все эти инструменты являются важным фактором развития опыта профессионального общения студентов на производственной практике, дополнительно личному деловому взаимодействию с руководителем практики от профильной организации.

Итак, студентам, проходящим производственную практику, необходимо выстраивать как письменное, так и устное профессиональное общение. Для улучшения этого процесса разрабатывается план общения, который включает изучение тенденций коммуникации; определение целей и задач делового общения; прогнозирование действий, которые необходимо выполнить до или после реализации плана профессионального общения; определить факторы, которые влияют на эффективность профессионального общения.

*Заключение.* Таким образом, в ходе исследования зафиксированы проблемы при организации производственной практики: недостаточное взаимодействие кафедры и профильной организации практики, дисбаланс теоретической подготовки и потребности

реальной практики в контексте осуществления профессиональных функций, скептическое отношение и недоверие руководителя практики к студентам-практикантам. Авторами предложена совокупность контекстов производственной практики (визуализация профессионального общения, сбор отзывов работодателей о работе студента-практиканта, формирование фокуса внимания студентов, развитие ясности и уверенности в выражении своих мыслей, создание позитивной организационной культуры в процессе прохождения производственной практики, актуальное информирование хода производственной практики, создание индивидуальной дорожной карты производственной практики для студентов, создание системы самоотчетности, внедрение в процесс производственных практик Н.О.Т подход), которое обеспечивает единство теории и практики. Предлагаемая совокупность контекстов производственной практики позволяет выстраивать стратегии профессионального развития выпускников: личностно-ориентированную, профессионально-ориентированную и коммуникативно-ориентированную, реализация которых обеспечивается согласованными действиями субъектов профессорско-преподавательского состава и представителей профильной организации. Учет и реализация этих контекстов повышают уровень развития опыта профессионального общения студентов.

#### *Литература:*

1. Аболина Н.С., Акимова О.Б. Процесс профессионального обучения и формирование коммуникативной компетенции / Н.С. Аболина, О.Б. Акимова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 6. – С. 21-28.
2. Ананьев Б.Г. Психологические основы профессиональной деятельности. Хрестоматия: учебное пособие / Е.А. Климов, О.Г. Носкова, В.А. Бодров, Б.Г. Ананьев – М.: Пер Сэ, 2012. – 855 с.
3. Бодалев А.А. Общение как предмет междисциплинарного изучения / А.А. Бодалев // Психологический журнал. – 2009. – № 2. – С. 129-133.
4. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения и воспитания как научная основа становления инновационного образования / А.А. Вербицкий // Подготовка рабочих кадров для высокотехнологичных отраслей промышленности с использованием международных стандартов / Материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж, 2018. – С. 3-7.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
6. Донцов А.И. Совместная деятельность как

- фактор межличностного восприятия в группе / А.И. Донцов, Ш.В. Саркисян // Вопросы психологии. – 2018. – № 4. – С. 38.
7. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
8. Смирнов И.П. Контекстный метод: новая образовательная парадигма / И.П. Смирнов // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 2. – С. 46-50.
9. Хайруллина Э.Р. Метод проектов – организация самостоятельной работы студентов / Э.Р. Хайруллина, А.С. Иксанова // IV Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сб. статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Казань: Центр инновационных технологий, 2019. – С. 390-995.
10. Шайдуллина А.Р., Валеева Г.Х. Интеграция образования и производства: классификация типов интеграции / А.Р. Шайдуллина, Г.Х. Валеева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – № 1 (62). – С. 45-50.

*References:*

1. Abolina N.S., Akimova O.B. The process of vocational training and the formation of communicative competence / N.S. Abolina, O.B. Akimova // Innovative projects and programs in education. - 2013. - № 6. - S. 21-28.
2. Ananyev B.G. The psychological basis of professional activity. Reader: textbook / E.A. Klimov, O.G. Noskova, V.A. Bodrov, B.G. Ananyev - M.: Per Se, 2012. - 855 p.
3. Bodalev A.A. Communication as a subject of interdisciplinary study / A.A. Bodalev // Psychological journal. - 2009. - № 2. - S. 129-133.
4. Verbitsky A.A. Theory of contextual education and training as a scientific basis for the formation of innovative education / A.A. Verbitsky // Training of workers for high-tech industries using international standards: materials of the XIX All-Russian Scientific and Practical Conference. - Voronezh, 2018. - S. 3-7.
5. Vygotsky L.S. Psychology of human development / L.S. Vygotsky. - M.: Meaning; Eksmo, 2005. - 1136 p.
6. Dontsov A.I. Joint activity as a factor of interpersonal perception in a group / A.I. Dontsov, Sh.V. Sargsyan // Questions of Psychology. - 2018. - № 4. - P. 38.
7. Ilyin E.P. Psychology of communication and interpersonal relations / E.P. Ilyin. - St. Petersburg: Peter, 2009. - 576 p.
8. Smirnov I.P. Context method: a new educational paradigm / I.P. Smirnov // Vocational education. Capital. - 2013. - № 2. - S. 46-50.
9. Khayrullina E.R. Project method - organization of students' independent work / E.R. Khayrullina, A.S. Iksanova // IV St. Andrew's Readings: Modern Concepts and Technologies of Creative Self-Development of a Person: Sat. articles of participants of the All-Russian scientific-practical conference with international participation. - Kazan: Center for Innovative Technologies, 2019. - S. 390-995.
10. Shaidullina A.R., Valeeva G.Kh. Integration of education and production: classification of types of integration / A.R. Shaidullina, G.Kh. Valeeva // Pedagogical journal of Bashkortostan. - 2016. - № 1 (62). - S. 45-50.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 378: 372

## Специфика формирования фонологической компетенции бакалавров в процессе мультилингвального обучения

### Specific features for acquiring phonological competence multilingual training on Bachelor level degree

**Милютинская Н.Ю.**, Удмуртский государственный университет, natalam16@mail.ru

**Бакловская О.К.**, Удмуртский государственный университет, birke@mail.ru

**Milyutinskaya N.**, Udmurt State University, natalam16@mail.ru

**Baklovskaya O.**, Udmurt State University, birke@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.020

**Ключевые слова:** мультилингвальное обучение, фонологическая компетенция, сравнительно-сопоставительный принцип, последовательно-одновременный принцип, метапредметный принцип, фонологические упражнения.

**Keywords:** multilingual training, phonological competence, comparative approach, sequential-simultaneous approach, meta-subject approach, phonological activities.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью владения студентами-бакалаврами навыками эффективного общения в контексте межличностного, профессионального и межкультурного взаимодействия. Мультилингвальное обучение имеет необходимый дидактический потенциал воспитания будущих специалистов, обладающих высоким уровнем межкультурной, социально-коммуникативной компетенций и социально-профессиональной мобильности. Цель статьи состоит в актуализации роли фонологической компетенции в речевом общении на иностранных языках в контексте разных культур и обстоятельств. В мультилингвальном обучении формирование фонологической компетенции имеет ряд особенностей. На основе современных исследований раскрыто содержание фонологической компетенции, и представлена характеристика процесса обучения фонетической стороне речи на основе метапредметного, сравнительно-сопоставительного, последовательно-одновременного принципов на уровне внутрипредметной и внешнепредметной интеграции. Система представленных фонологических упражнений на сравнительно-сопоставительной основе обеспечивает прочность фонологической компетенции студента-мультилингва. Статья предназначена учителям иностранного языка, преподавателям вузов, студентам направлений «Филология» и «Лингвистика».

**Abstract.** The relevance of this article is caused due to the need of Bachelor students for acquiring effective skills of communication in interpersonal, professional and cross-cultural interaction. Multilingual training has got didactic capacity for personal education of the future specialists who can be characterized by high level of cross-cultural, socio-communicative competence as well as socio-professional mobility. The present paper objective is to update the issue of phonological competence role in foreign language communication in the framework of different cultures and situations. Acquiring phonological competence has got its peculiarities in multilingual training. On the ground of modern studies the content of phonological competence is revealed. The process of acquiring phonological competence is characterized on the basis of meta-subject, comparative and sequential-simultaneous approaches on internal and external subject integration. The system of phonological activities on comparative basis is provided for mastering phonological competence of multilingual students. The article is intended for Foreign language teachers, University teaching personell, students majoring in "Philology" and "Linguistics".

**Введение.** Анализ современного состояния и перспектив развития системы высшего образования свидетельствует о том, что результатом интеграции экономической, политической, социально-культурной и

образовательной сфер деятельности общества является переход образования на качественно новый уровень, который предполагает создание передовой системы образования страны, являющейся результатом конвергенции

естественнонаучных, гуманитарных концепций и практик образования XX столетия. Специалисты новой формации должны обеспечить конкурентоспособность государства в политической, социально-экономической и культурной сферах на мировой арене. Очевидным фактом является социальная направленность образования, обеспечивающая индивидуума необходимыми знаниями, речеповеденческими стратегиями, применяемыми в речевом взаимодействии в межкультурном контексте. В сложившихся условиях возрастает роль поиска эффективных путей повышения качества образования. В данной статье мы коснёмся вопросов мультилингвального направления в рамках иноязычного образования, которое представлено широким спектром исследований. Учёными накоплен богатый материал в области мультилингвального обучения, а именно: вопросы соизучения языка и культуры [11;15] и др.; проблемы формирования вторичной языковой личности [2;6] и др.; теории переключения речевых механизмов в естественном и искусственном билингвизме [8]; разработки метакогнитивных транслингвизма и транскультурализма [3].

На наш взгляд, мультилингвальное обучение является перспективным методологическим направлением иноязычного образования, поскольку его концептуальные ориентиры удовлетворяют требования социального заказа. К спектру задач мультилингвального обучения относится воспитание мультилингвальной личности, обладающей единой культурно-понятийной и языковой базой, высоким уровнем социально-коммуникативной компетенции и социально-профессиональной мобильности, развитым гибким мышлением, творческим подходом к решению задач для продуктивного взаимодействия в контексте разных культур. Мультилингвальная направленность обучения иностранным языкам отвечает глобальной задаче – сохранению языкового и культурного многообразия мира.

Следует отметить особую роль общения в мультилингвальном обучении. Общение, прежде всего, предполагает взаимодействие на иностранных языках, направленное на достижение взаимопонимания. В процесс общения оказываются включёнными языковые, социокультурные, компенсаторные умения и метакогнитивные стратегии. Коммуникативная направленность обучения культурам и языкам затрагивает все языковые пласты (фонетический, лексико-грамматический, стилистический) и подразумевает изучение не отдельных аспектов

языка, а изучение их в совокупности в культурно-обусловленном контексте. Использование нескольких иностранных языков, которыми обучающиеся владеют на разном уровне (субординативный трилингвизм в терминологии Н.В. Барышникова [2]), требует от коммуникантов не только осознания роли языковых средств в процессе общения, но и владения дополнительными резервными способностями – компенсаторными, метакогнитивными стратегиями, обеспечивающими эффективность общения. В этой связи возрастает функциональная нагрузка фонетического оформления речи, которая становится частью «речевой прагматики» [16]. Темп речи, громкость, тональность, допустимость и длина пауз, невербальные характеристики, проксемное, кинетическое и тактильное поведение являются культурными маркерами общения, влияющими на успешность / неуспешность взаимодействия [14]. Когда грамматическая и лексическая структуры высказывания нарушены, фонетическая (экстралингвистическая) составляющая способна восстановить смысл высказывания.

Проблема фонетического оформления речи находится на стыке с такими научными областями как филология, лингвистика, психолингвистика, концептология, лингводидактика, которые внесли существенный вклад в понимание роли фонетического оформления речи на современном этапе развития общества и обозначили возможные пути овладения фонетическими навыками. Так, например, психолингвистические исследования полно раскрывают функции паравербальных средств в процессе речевой коммуникации [5] и др., проблемы фонетических особенностей речевого поведения в лингвокультурном аспекте раскрывают стратегии речевого поведения [4;9] и др., сравнительно-сопоставительные исследования обогащают фундаментальными знаниями в области фонологии [7] и др., технологии овладения фонетическим строем иностранных языков на основе сравнительно-сопоставительного метода указывают на возможные пути обучения фонетике [18]. В рамках компетентностного подхода мы выделяем фонологическую компетенцию, которая включает систему ценностных ориентаций личности, знания стратегий поведения, нормы функционирования единиц звучащей речи в основных коммуникативных ситуациях иноязычного общения, умения использовать акустико-артикуляционные средства, ритмико-мелодические контуры, акцентуационные

средства, темпо-голосовые и личностно-эмоциональные характеристики звучащей речи с целью взаимодействия на межличностном, межкультурном и профессиональном уровнях.

Следует подчеркнуть, что формирование фонологической компетенции в рамках мультилингвального обучения требует больших усилий и времени по сравнению с обучением лексико-грамматической стороне речи, так как в силу интерференции именно фонетический аспект является наиболее сложным для овладения, что подтверждено психолингвистическими исследованиями [8]. Вслед за И.В. Фроловой [17] мы учитываем требования оптимизации, предъявляемые всему процессу иноязычного обучения и определяем цель обучения фонетике на весь период мультилингвального обучения (в рамках бакалавриата это четырехлетний цикл). В сложившейся ситуации целью обучения фонетике является формирование основ фонологической компетенции как интегративной составляющей мультилингвальной коммуникативной компетенции с последующим её совершенствованием в режиме самостоятельной работы в процессе всего периода мультилингвального обучения.

*Методология исследования.*

Методологическую траекторию формирования фонологической компетенции в системе мультилингвального обучения определяют:

- положения социокультурного подхода, позволяющие раскрыть специфику стиля культуры речевого общения через функционирование паралингвистических, невербальных средств;
- идеи коммуникативно-когнитивного подхода, способствующие усвоению учебного материала на сознательной основе во взаимосвязи с культурным и социальным контекстом на основе операции сравнения функционирования фонетических единиц;
- личностно-ориентированный подход, учитывающий потребности и мотивы личности обучающихся, например, в целеполагании, организации самостоятельной работы, овладении способами рефлексии;
- деятельностный подход, предполагающий взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности.

Также считаем необходимым выделить ряд частнодидактических принципов, определяющих специфику овладения фонологической компетенцией: 1) *обучение на межпредметной основе*, которое позволяет интенсифицировать процесс соизучения фонетических явлений

нескольких языков без перегрузки обучающихся. Соблюдение данного принципа способствует формированию целостной картины мира за счёт правильно организованных направлений интеграции: внутрипредметной, межпредметной, горизонтальной и вертикальной; 2) *сравнительно-сопоставительный принцип*, который предполагает глубокое проникновение в суть фонологических систем языков, анализ устойчивых фонетических ошибок. Соблюдение данного принципа тесно связано с необходимостью формирования метакогнитивной стратегии сравнения.

Сравнительно-сопоставительный принцип является доминантным в постановочном комплексе упражнений на начальном этапе овладения вторым / третьим иностранным языком. Данный принцип позволяет: а) интенсифицировать процесс овладения фонетическими навыками на основе учёта явлений транспозиции и интерференции; б) анализировать устойчивые фонетические ошибки в) совершенствовать метакогнитивные стратегии – переноса общих способов решения учебных задач, связанных с овладением фонологической компетенцией в новые условия изучения второго / третьего иностранного языка; г) активизировать мыслительные операции анализа, сравнения, синтеза (например, при выполнении проблемно-поисковых заданий). Операция сравнения помогает увидеть фонетическую систему одного языка сквозь призму другого, что способствует более полному восприятию фонетического явления, устраняет неточность произношения, а также явления фонетической интерференции. 3) *Принцип «последовательно-одновременного» изучения языков* [2] и, следовательно, их фонологических систем в образовательном учреждении, формирующий системное представление у бакалавров о функционировании фонологических систем иностранных языков. Принцип последовательно-одновременного овладения фонологической компетенцией в мультилингвальном обучении предоставляет возможность использовать как одноязычные аспектные упражнения, так и двуязычные и, трехязычные.

*Результаты исследования.* Анализ состояния проблем дидактического оснащения процесса формирования фонологической компетенции в рамках мультилингвального обучения позволяет выделить ряд проблем. Низкий уровень владения фонологической компетенцией (А 2) на пороге школа-вуз [10]. В учебниках, предназначенных для обучения второму иностранному языку, наблюдается недостаточное количество

аспектных упражнений [1], предназначенных для овладения артикуляцией звука, фонематическим слухом; индивидуальных корректирующих упражнений, необходимых для совершенствования фонологической компетенции; двуязычных / трехязычных упражнений, способствующих усвоению образа того или иного фонетического явления на основе сравнения с родным языком и/или первым иностранным.

Опираясь на современные дидактические подходы и принципы мультилингвального обучения, анализ и изучение дидактических материалов обучения фонетике в рамках мультилингвального обучения, требования государственных образовательных стандартов, рассмотрим комплекс фонологических упражнений на сравнительно-сопоставительной основе, который мы используем в практике мультилингвального обучения. Комплекс фонологических упражнений на сравнительно-сопоставительной основе составляют: проблемно-поисковые задания, аудитивные упражнения на аналитико-рефлексивной основе, аспектные (артикуляционные), индивидуальные корректирующие упражнения.

В период начального формирования фонологической компетенции закладываются лишь основы артикуляционной, ритмико-интонационной и перцептивной базы языка, а также знаний о его системе. При обучении фонетике на втором / третьем иностранном языке целью первого этапа (организационно-подготовительного) является формирование артикуляционного, ритмико-интонационного и акустического образа изучаемого фонетического явления. В некоторых педагогических исследованиях по проблеме реализации сравнительно-сопоставительного принципа учёные выделяют два уровня интеграции: внешний и внутренний [13]. В рамках обучения фонетической стороне речи внешняя интеграция представляет собой вовлечение межпредметных связей в процесс формирования фонологической компетенции с целью расширения кругозора студентов относительно связей изучаемых языков и культур с другими дисциплинами. Так, например, могут быть использованы данные из истории языка, страноведения, практической фонетики, стилистики. Для формирования целостного представления о функционировании фонетических средств речи необходимо отобразить соответствующие формы учебной деятельности. К наиболее эффективным формам относятся проектная деятельность, поисково-исследовательская деятельность,

информационно-коммуникационные технологии. *Проблемно-поисковые веб-задания* в формате Hotlist, Multimedia Scrapbook, Treasure Hunt, WebQuest, позволяют самостоятельно изучить и проанализировать проблему, связанную с фонетической культурой речи на основе интернет-ресурсов и сформулированных преподавателем заданий. Данные форматы заданий обеспечивают формирование метакогнитивных стратегий сравнения, умений организации самостоятельной работы по овладению и дальнейшему совершенствованию фонетических навыков. В рамках внутрипредметной интеграции применения сравнительно-сопоставительного принципа создаются условия для осознания студентами наличия системных связей между изучаемыми фонетическими явлениями в родном и иностранных языках. На *организационно-подготовительном этапе* обучения мы предлагаем использовать *аудитивные* упражнения на аналитико-рефлексивной основе с визуальными видами опор. Обильное слушание на иностранном языке на начальном этапе обучения способствует формированию фонематического слуха, формирует фонетическую чувствительность к определённым фонетическим явлениям. Например, особенности английской акцентуации влияют на восприятие и усвоение темпо-ритма высказывания. Рассмотрим вариант аудитивного упражнения, которое, по усмотрению преподавателя, может быть дополнено проблемно-поисковыми заданиями.

*Вариант 1.*

*Прослушайте тексты и определите специфику интонации английского языка (высота тона, движение мелодического тона) в сравнении с русским языком. Схематично представьте интонационный рисунок повествовательного предложения, предложения с перечислением на английском языке.*

*Прослушайте тексты и выполните фонетическую разметку текста (паузы, мелодика). Воспроизведите тексты максимально приближенно к оригиналу.*

*Прослушайте тексты и, используя дополнительные сведения о социальных вариациях английского языка в Великобритании, определите фонетический портрет говорящих.*

a) I'm similar, I think, in personality to my mother. People always say that she's really calm and easy-going. She's always very friendly to guests and visitors, and if I take friends home to stay, she's always really nice and charming to them, although she can be quite critical of people. I don't know if this is a particularly English thing, where on the surface



people seem so polite and friendly but may be behind somebody's back they're not quite the same person, but it has been in my experience.

b) I have quite an outgoing personality, really. I make friends very easily. I can mix quite well with people that I've never met before, and with people from different walks of life. I like to be friendly to the people around me, and I don't normally like to let my bad moods, and anger and tension inside me, come out and affect other people – if these moods get too strong, I normally just become quiet. I'm generally happy, though [19].

*Аспектные упражнения* предполагают работу над определёнными фонетическими явлениями. Так, например, в следующем образце отрабатывается специфика фразового ударения в английском языке. Данные из французского и немецкого языков позволяют углубить понимание фразового ударения, определить его роль в звучащей речи и улучшить навыки аудирования на английском языке.

*Вариант 2.*

*Изучите данные таблицы о специфике системы ударения в английском, немецком и французском языках.*

Таблица 1. - Специфика системы ударения в английском, немецком и французском языках

Английский язык	Немецкий язык	Французский язык
Ударный слог выделяется гораздо сильнее, чем в других языках, а безударные - гораздо больше ослаблены и не отчётливы. Ударение во фразе распределяется неравномерно. Ударные слоги синтагмы произносятся через более или менее равные промежутки времени	На ударном слоге происходит резкое усиление мускульного напряжения, на безударном - резкий спад. Акцентируются все знаменательные слова, ударения по силе дифференцируются, но не регулируются каким-либо определённым ритмом фразы	Силовое ударение не представляет собой внезапного резкого усиления напряжения, а носит нарастающий характер. Выделительные ударения по своей силе уступают таким ударениям в других языках или вообще отсутствуют. Ритм бинарный

*Используя дополнительную информацию о специфике системы ударения в иностранных языках, разделите высказывания-небылицы*

*Son geefies flugged min hox wazily?*

*Hu fiss pold deesh tur looty wo um trevy.*

*на смысловые отрезки согласно: а) правилам английского фразового ударения; б) правилам немецкого фразового ударения; в) правилам французского фразового ударения.*

*Прочитайте полученные высказывания партнёру и поинтересуйтесь у него, какому языку соответствует ваш вариант.*

*Аспектные артикуляционные упражнения направлены на формирование умений дифференциации отдельных звуков по принципу вертикали (в рамках одного языка), затем горизонтали (в рамках родственных языков).*

*Вариант 3.*

*Сравнение по вертикали: Прослушайте следующие пары слов и определите фонетические особенности артикуляции звуков [i:] и [i] в английских словах. Переведите слова на русский язык и ответьте на вопрос: Влияют ли признаки «долгота-краткость» на смысл слова?*

*Прослушайте слова повторно и повторяйте за диктором.*

*Hit- heat, rich- reach, chip- cheap, live- leave.*

*Прочитайте текст, обращая внимание на звуки [i:] and [i]. Прочитайте текст вслух, обращая внимание на долготу и краткость гласных.*

*Sid sees Pete. Pete sits. Pete eats peas. Sid picks Pete's peas. It's easy to pick Pete's peas. Sid sits and eats Pete's peas. Pete and Sid sit and eat peas.*

*Составьте собственный текст со звуками [i:] and [i], опираясь на образец.*

*Сравнение по горизонтали:*

*[i:] в немецком и английском языках.*

*Распределите слова по языковым группам Английский язык / Немецкий язык по признаку долготы гласного [i:]*

*It, ihn, eve, Ilm, mill, nie, bee, hide, Bier, neat, still, Stil, steal.*

*Прочитайте слова на английском и немецком языках, обращая внимание на долготу звука [i:]*

*Eve – ihn, Bee – nie, Neat – Bier, Steal – Stil.*

*Корректирующие индивидуальные упражнения* выполняются на протяжении всего организационно-подготовительного этапа с целью безошибочного восприятия и воспроизведения фонетических явлений и дальнейшего совершенствования фонологических умений. Например, студенты самостоятельно могут работать с листами самокоррекции.

*Вариант 4.*

Прослушайте следующие пары слов и определите фонетические особенности артикуляции звуков [i:] и [ɪ] в английских словах. Повторяйте за диктором. Для точности артикуляции используйте лист самокоррекции.

Sound pair [i:] and [ɪ]

Listen to the words in the box. The speaker will say two words from the box. If you hear the same word twice, write S (same). If you hear two different words, write D (different)

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....

Hit- heat rich- reach chip- cheap live- leave

Listen. Circle the word or phrase you hear.

8. chip / cheap

9. fit / feet

10. He doesn't want to live / leave.

11. Can you fill / feel it?

12. Do you want to sit / a seat?

Ключи:

1 s; 2d;3d;4s;5s;6s;7s;8 cheap;9 fit;10 live;11 feel;12 to sit [20].

Таблица 2. - Лист самокоррекции [12]

Звук	Возможная ошибка	Приемы исправления ошибок с использованием слухового и зрительного самоконтроля
i:	русс. и:	Сделайте начало звука [i:] похожим по звучанию на [ы]. Передняя спинка языка при этом автоматически немного оттянется. Проверьте акустику на слух, вслушиваясь в свое произношение
	русс. ы: - i ненапряжённый i:	Сделайте конец [i:] похожим по звучанию на [и]. В этом случае передняя спинка языка автоматически продвинется немного вперед. Удлините звук, произнесите его протяжно, сделайте конец звука похожим по акустике на [и]. Проверьте качество звука с помощью слухового самоконтроля. Произнесите звук громко, усиливая громкость к концу. Следите за тем, чтобы резонировала вся ротовая полость

*Заключение.* В заключение отметим, что формирование фонологической компетенции в мультилингвальном обучении предполагает опору на более широкий концептуальный уровень базовых понятий обучающихся, лингвистический, социокультурный контексты, а также на метакогнитивные стратегии бакалавров. Эффективность формирования фонологической компетенции зависит от определения целевых ориентиров, направленных на интенсификацию обучения фонетике, за счёт правильной дидактической организации процесса и отбора дидактического оснащения, включающего методы и принципы обучения, учебные материалы, систему учебных заданий.

Особые требования предъявляются учебному материалу, который должен отвечать принципам аутентичности, прагматичности, продуктивности, иметь зоны для осуществления переноса определённых фонетических явлений

(интерференции, транспозиции) и соответствовать уровню сложности конкретного этапа овладения фонологической компетенцией. Представленный комплекс фонологических упражнений на сравнительно-сопоставительной основе, включающий проблемно-поисковые, аудитивные на аналитико-рефлексивной основе, аспектные артикуляционные, индивидуальные корректирующие упражнения, не претендует на окончательный вариант и, несомненно, требует дальнейшей разработки. Тем не менее, апробация данного комплекса упражнений в процессе обучения бакалавров в рамках направления «Зарубежная филология. Мультилингвальное обучение» Удмуртского государственного Университета свидетельствует об успешном формировании фонологической компетенции на когнитивном, прагматическом, рефлексивном и социокультурном уровнях.

*Литература:*

1. Баграмова Н.В. Обучение второму иностранному языку в условиях модернизации образования: сб. статей / Н.В. Баграмова // Обучение иностранному языку в вузе и школе. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2006. - С. 5-11.  
2. Барышников Н.В., Вартанов А.В. Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса) / Н.В. Барышников,

А.В. Вартанов // Многоязычие в образовательном пространстве. - 2018. - Вып. 10. - С. 7–17.  
3. Бахтикиреева У.М., Валикова О.А. Транслингвизм и ревитализация культуры / У.М. Бахтикиреева, О.А. Валикова // Вестник Российского Университета Дружбы Народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. - 2017. - Т.8. - № 1. - С. 57-63.  
4. Буряя Е.А. Фонетика современного английского

языка. Теоретический курс: учебник для студ. лингв. вузов и фак. / Е.А. Бурая, И.Е. Галочкина, Т.И. Шевченко. - М.: Изд. центр «Академия», 2006. - С. 183-250.

5. Величкова Л.В. Попытка психолингвистической характеристики языковых единиц / Л.В. Величкова // Коммуникативные и прагматические компоненты в лингвистическом исследовании. - Воронеж: Воронежский ун-т, 1995. - С. 11-16.

6. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н.Д. Гальскова. - М.: Изд. центр «Академия», 2009. - 334 с.

7. Голубев А.П. Сравнительная фонетика английского, немецкого и французского языков: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / А.П. Голубев, И.Б. Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 208 с.

8. Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике / И.Н. Горелов. - М.: Лабиринт, 2003. - С. 229-230.

9. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие / О.М. Казарцева. - 2-е изд., М.: Флинта, Наука, 1999. - С. 105-122.

10. Колесникова А.Н. Сформированность фонетических представлений у современных старшеклассников на пороге школа-вуз / А.Н. Колесникова // Известия ВГПУ. - 2018. - № 8. - С. 70-73.

11. Костомаров В.Г. Верещагин Е.М. Язык и культура / В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин. - М., 1990. - 26 с.

12. Лукина Н.Д. Практический курс фонетики английского языка: учеб. пособие для ин-тов и фак.

иностр. яз. / Н.Д. Лукина. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: ООО «Издательство Астрель», 2003. - С. 200-214.

13. Малых Л.М. Модель мультилингвального образования в полиэтничном регионе - коллективная монография / Л.М. Малых, А.В. Жукова. - Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2016. - 208 с.

14. Милютинская Н.Ю. Фонетическая культура речи как стилиобразующий фактор речевой коммуникации / Н.Ю. Милютинская // Вестник Удмуртского университета. Сер. История и филология. - 2010. - Вып. 2. - С. 129-134.

15. Сафонова В.В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников (в школах с углубленным изучением иностранных языков) / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. - 1997. - № 1. - С. 2-7.

16. Фролова И.В. Компетентностный подход к обучению учащихся фонетическому оформлению иноязычной речи / И.В. Фролова // Современная методика соизучения языков и культур; под общ. ред. М.К. Колковой. - СПб.: КАРО. - 2011. - С. 153-162.

17. Фролова И.В. Проблемы оптимизации процесса обучения иноязычному произношению в языковом вузе (французский язык как второй иностранный) / И.В. Фролова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2006. - № 5(23). - С. 187-191.

18. Хайдаров Я.Р. Изучаем три языка одновременно. Начальный курс. Français. Italiano. Español.: учебное пособие / Я.Р. Хайдаров. - М.: Флинта, 2020. - 304 с.

19. Живой английский: книга для чтения на английском и русском языках; под ред. А. Болдман. - М.: «Глосса», 1999. - 232 с.

20. Hancock M. English Pronunciation in Use. / M. Hancock. - Cambridge University Press, 2003. - P. 200.

### References:

1. Bagramova N.V. Teaching a second foreign language in the context of modernization of education: Sat. articles / N.V. Bagramova // Teaching a foreign language at a university or school. - St. Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. - 2006. - S. 5-11.

2. Baryshnikov N.V., Vartanov A.V. Multilingualism teacher: components of vocational training (to pose a question) / N.V. Baryshnikov, A.V. Vartanov // Multilingualism in the educational space. - 2018. - Issue. 10. - S. 7-17.

3. Bakhtikireyev U.M., Valikova O.A. Translinguism and revitalization of culture / U.M. Bakhtikireeva, O.A. Valikova // Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Series: Language Theory. Semiotics. Semantics. - 2017. - T.8. - № 1. - S. 57-63.

4. Buraya EA Phonetics of modern English. Theoretical course: a textbook for students. lingua universities and fac. / E.A. Brown, I.E. Galochkina, T.I. Shevchenko. - M.: Publishing. Center "Academy", 2006. - S. 183-250.

5. Velichkova L.V. An attempt to psycholinguistic

characteristics of linguistic units / L.V. Velichkova // Communicative and pragmatic components in a linguistic study. - Voronezh: Voronezh University, 1995. - S. 11-16.

6. Galskova N.D. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology: a textbook for students of linguistic universities and foreign languages departments of higher pedagogical educational institutions / N.D. Galskova. - M.: Publishing. Center "Academy", 2009. - 334 p.

7. Golubev A.P. Comparative phonetics of English, German and French: textbook. allowance for students. lingua Fak. higher textbook. institutions. / A.P. Golubev, I.B. Sмирнова. - M.: Publishing Center "Academy", 2005. - 208 p.

8. Gorelov I.N. Selected works on psycholinguistics / I.N. Gorelov. - M.: Labyrinth, 2003. - S. 229-230.

9. Kazartseva O.M. The culture of verbal communication: theory and practice of training: textbook. allowance / O.M. Kazartseva. - 2nd ed., Moscow: Flint, Nauka, 1999. - S. 105-122.

10. Kolesnikova A.N. The formation of phonetic representations in modern high school students on the

threshold of a school-university / A.N. Kolesnikova // News of Voronezh State Pedagogical University. - 2018. - № 8. - S. 70-73.

11. Kostomarov V.G. Vereshchagin E.M. Language and Culture / V.G. Kostomarov, E.M. Vereshchagin. - M., 1990. - 26 p.

12. Lukina N.D. Practical course of phonetics of the English language: textbook. allowance for in-to and fact. foreign lang / N.D. Lukina. - 2nd ed., Rev. and add. - M.: Astrel Publishing House LLC, 2003. - S. 200-214.

13. Malykh L.M. A model of multilingual education in a multi-ethnic region collective monograph / L.M. Malykh, A.V. Zhukov. - Izhevsk: Ed. Center "Udmurt University", 2016. - 208 p.

14. Milyutinskaya N.Yu. Phonetic culture of speech as a style-forming factor of speech communication / N.Yu. Milyutinskaya // Bulletin of the Udmurt University. Ser. History and philology. - 2010. - Issue. 2. - S. 129-134.

15. Safonova V.V. Foreign language in bilingual education of Russian schoolchildren (in schools with in-

depth study of foreign languages / V.V Safonova // Foreign languages at school. - 1997. - № 1. - P. 2-7.

16. Frolova I.V. Competency-based approach to teaching students the phonetic design of foreign language speech / I.V. Frolova // Modern methods of studying languages and cultures; under the general. ed. M.K. Kolkova. - SPb.: KARO. - 2011. - C. 153-162.

17. Frolova I.V. Problems of optimizing the process of teaching foreign pronunciation in a language university (French as a second foreign language) / I.V. Frolova // Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. - 2006. - № 5(23). - S. 187-191.

18. Khaidarov Ya.R. We learn three languages at the same time. Beginner course. Francais. Italiano. Espanol.: study guide / Ya.R. Khaidarov. - M.: Flint, 2020. - 304 p.

19. Live English: a book to read in English and Russian; under the editorship of A. Boldman. - M.: Glossa, 1999. - 232 p.

20. Hancock M. English Pronunciation in Use. / M. Hancock. - Cambridge University Press, 2003. - R. 200.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378.147

## Изучение химии первокурсниками-иностранцами на основе элементов билингвальной системы обучения

### The study of chemistry by first-foreigners-foreigners based on the elements of a bilingual education system

**Космодемьянская С.С.**, ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет, svetlanakos@mail.ru

**Матвеева Э.Ф.**, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», ef.matveeva@gmail.com

**Kosmodemyanskaya S.**, Kazan (Volga region) Federal University, svetlanakos@mail.ru

**Matveeva E.**, Astrakhan State University, ef.matveeva@gmail.com

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.021

**Ключевые слова:** билингвальный подход, химическое образование, педагогическая поддержка, учитель, студент, двуязычие, многоязычие.

**Keywords:** bilingual approach, chemical education, pedagogical support, teacher, student, bilingualism, multilingualism.

**Аннотация.** В работе рассматривается проблема обучения студентов-иностранцев бакалавриата в процессе освоения курса общей и неорганической химии с учетом того факта, что русский язык для них не является родным. Изучение химических дисциплин первокурсниками-иностранцами авторы рассматривают как элемент лично-ориентированного подхода с позиций профессионального самообразования студентов, будущих учителей, на основе элементов билингвальной системы обучения. Приведены основные этапы разработки и реализации методики преподавания химии для иностранных граждан – студентов бакалавриата (специалитета). Проведен анализ применения билингвального подхода к обучению студентов-иностранцев в период вузовского обучения. Обоснована целесообразность тренинговой системы обучения на основе педагогической поддержки, выделены и определены принципы построения педагогических образовательных траекторий. Приведены некоторые результаты педагогического эксперимента, подтверждающие эффективность разработанной технологии обучения.

**Abstract.** The article considers the problem of teaching foreign undergraduate students in the process of mastering the course of general and inorganic chemistry, taking into account the fact that the Russian language is not their native language. The authors consider the study of chemical disciplines by first-year foreign students as an element of a personality-oriented approach from the standpoint of professional self-education of students, future teachers, based on elements of a bilingual learning system. The main stages of development and implementation of methods for teaching chemistry for foreign citizens – students of bachelor's degree (specialty) are given. The analysis of the application of the bilingual approach to teaching foreign students in the period of higher education study is carried out. The expediency of a training system based on pedagogical support is justified, and the principles of constructing pedagogical educational vectors are identified and defined. Some results of a pedagogical experiment are presented, confirming the effectiveness of the developed teaching technology.

**Введение.** В статье определены цели, задачи и особенности подготовки студентов, будущих учителей химии, к преподаванию химии в учебных образовательных учреждениях разного уровня своей страны. В работе рассматривается также проблема педагогической поддержки студентов бакалавриата в процессе освоения курса общей и неорганической химии с

использованием билингвального обучения с учетом того факта, что русский язык для них не является родным.

Современное вузовское образование характеризуется постоянным совершенствованием программ подготовки обучающихся, что обусловлено не только продуктивными доработками Федерального

государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), но и стремлением учебного заведения повысить свой собственный рейтинг. В этом большую роль играет подготовка иностранных студентов как один из основных критериев, подтверждающих высокий рейтинг вуза. Актуальность билингвального образования подтверждается публикациями Российских и зарубежных ученых (Ю.Ю. Гавронская [4], Н.Ш. Мифтахова [8], Н.К. Туктамышов [10], А.Г. Ширин [12], У. Вайнрайх [2], С. Baker [13], Jong de Ester J. [14] и др.), которые затрагивают процесс обучения на всех уровнях образования и воспитания будущих педагогов.

В настоящее время основные показатели качества образования в России определяются достижением результатов обучения мета-субъектов, одним из компонентов которого является формирование компетентных и высококвалифицированных специалистов – выпускников вузов. Это подтверждается анализом результатов реализации государственных проектов (Национальная доктрина Российской Федерации, 3-е поколение ФГОС, программа «Развитие образования на период 2013 - 2020 гг.» и др.)

Анализ публикаций по данной проблеме и анализ собственного опыта работы со студентами-иностранцами позволяет фиксировать расширение двуязычных языковых границ коммуникации, а часто и полиязычия. Необходимо учитывать одно из требований Профессионального стандарта педагога относительно владения одним или несколькими иностранными языками. Конкурентоспособный специалист выступает как человек, способный не только удовлетворить потребности социума и рынка труда в своих профессиональных качествах, но и обладать быстрой и оптимальной адаптацией к изменяющимся условиям жизни.

В настоящее время система обучения в вузе строится в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ (универсальных и общепрофессиональных компетенций), процесс обучения студентов направлен на получение планируемых результатов, заложенных в учебных планах и рабочих программах изучаемых дисциплин. Область нашего исследования – это обучение студентов-иностранцев курсу общей и неорганической химии и методике преподавания химии.

В статье нами определена следующая проблема исследования: на основе анализа современных требований к обучению студентов-иностранцев выявить особенности освоения ими

курса общей и неорганической химии и обосновать вариативные возможности билингвального обучения в качестве образовательной платформы в вузовском компоненте химического образования. Анализ немногочисленных работ по обучению химическим дисциплинам студентов-иностранцев позволяет положительно отметить труды Б.А. Булгаровой [1], Ю.Ю. Гавронской [4], С.Ю. Грузковой [5], Е.М. Князевой [6], Н.Ш. Мифтаховой [9], в которых рассматриваются структура курсов химии и технология обучения на основе билингвального образования.

Цель исследования состоит в определении характера подготовленности студентов к обучению химии и выявления методико-педагогической системы в работе преподавателей вуза в преподавании химии с использованием элементов билингвальности в соответствии с современными требованиями общества и ФГОС.

Проблема обучения химическим дисциплинам студентов химико-технологического направления обсуждается в публикациях Н.Ш. Мифтаховой [8;9]. На основе анализа обобщенной структуры дисциплины «Общая и неорганическая химия» наглядно раскрывается межпредметная значимость данной дисциплины для освоения аналитической, органической и физической химии. Такой проспект химических знаний для «иноязычных студентов, прибывших из стран ближнего и дальнего зарубежья с целью получения инженерного химико-технологического образования для дальнейшей работы в нефтегазовой отрасли, совокупное использование данных подходов к обучению студентов, в особенности билингвов, было бы успешным» [8, с.53].

*Материалы и методы исследования.* В своей работе мы опираемся на билингвальное обучение как на образовательную платформу, позволяющую эффективно обучать студентов-иностранцев. Приезжая в Российские вузы на учебу, студенты, слабо знающие русский язык, проходят дополнительное обучение по курсу русского языка. В некоторых школах Туркменистана преподавали русский язык (1 час в неделю), было общение с родственниками, знающими язык. С такими студентами легче проводить занятия и предлагать коммуникативные виды деятельности. Нами изучены содержание и оформление (схемы, таблицы, рисунки, химические понятия) учебников химии для туркменских школьников. Надо отметить, что, даже не зная туркменского языка, можно близко к тексту рассказать, о чем

написано в учебнике. Поэтому нам понятно определение билингвализма, данное У. Вайнрайхом. Билингвализм представляет собой «практику попеременного пользования двумя языками. Лица, осуществляющие эту практику, называются двуязычными или билингвами» [2, с.22]. Необходимо учитывать, что студенты, обучаясь в школе, изучали иностранный язык: английский, немецкий или французский. Все это позволяет называть их билингвами.

Специфика нашей работы заключается в том, что в аудиторной и внеаудиторной работе со студентами-иностранцами преподаватель вуза коммуницирует, в основном, на русском языке. При работе со студентами такой группы наиболее комфортно себя чувствует тот преподаватель, а значит, и студент, который владеет (даже на разговорном уровне) английским или туркменским / татарским языками. Нельзя не отметить и тот факт, что преподавание химии позволяет использовать конкретные записи химических процессов (на уровне общей и/или неорганической химии), которые могут записью одной схемы заменить текст целого абзаца. Одной из важнейших компетенций преподавателя является психолого-педагогическая компетенция – готовность вести педагогическую деятельность в адекватно изменяющихся условиях обучения, т.е. постоянно в процессе систематического (порой сиюминутного) анализа результатов обучения. При этом меняется отношение самих студентов к такому преподавателю, они понимают, что он может оказать им педагогическую поддержку в ходе объяснения изучаемого материала.

Под словами «педагогическая поддержка» мы понимаем:

- создание атмосферы сотворчества на занятии, преемственности занятий;
- активизация познавательных возможностей личности обучаемого и обучающего;
- обеспечение конкретным дидактическим материалом (источниками, раздаточным материалом, требования рабочих программ дисциплины и т.д.);
- обеспечение целенаправленно-предметной, функционально-целевой стороны общения;
- создание ситуации анализа и самоанализа результатов собственной деятельности (выявление пробелов, посылных для исправления и т.д.).

Этот перечень не является окончательным, но необходимо учитывать, что любая деятельность должна быть понятной для осознания и принятия ее значимости для личности человека. Сказанное обеспечивает максимально возможный уровень

подготовки студентов по предмету. Достаточно сложно студенту-иностранцу мыслить концептами, комбинируя их и формируя новые в ходе мышления [5, с.117].

Таким образом, процесс первоначального обучения химии студентов-иностранцев сопровождается рядом затруднений, которые объясняются непониманием неродного языка, отсутствием у большинства навыков построения сложных предложений, наличие психологических барьеров в ходе коммуникации, письменных и устных ответов, стремление пользоваться разного рода переводчиками и т.д.

Прикладной характер значимости данной статьи усиливается практическими рекомендациями по формированию методической системы по преподаванию химии для бакалавров, для которых русский язык не является родным. Наиболее эффективно оказалось использование тренинговой системы обучения на основе соответствующей педагогической поддержки.

На разных этапах нашего исследования в экспериментальной и контрольной группах участвовали студенты-первокурсники, иностранные граждане, Казанского (Приволжского) федерального университета (К(П)ФУ) и Астраханского государственного университета (АГУ). Все это требует не просто корректирования существующей системы подготовки будущих учительских кадров к билингвальности и полилингвальности в преподавании школьной химии, но и создание комплексной системы психолого-педагогической деятельности самого преподавателя вуза.

Педагогический эксперимент с применением анализа нормативных документов, существующей литературы по проблеме исследования, передового педагогического и многолетнего собственного опыта авторов данной статьи, анкетирования и тестирования проводился на базе двух вузов страны (К(П)ФУ, г. Казань; АГУ, г. Астрахань) для студентов, иностранных граждан, изучающих химические дисциплины.

Таким образом, формулировка цели исследования включает в себя выявление особенностей системы подготовки бакалавров, будущих учителей, с использованием элементов билингвальной системы обучения химии в период вузовского обучения.

*Результаты исследования.*

Исследовательская работа проводилась в ходе аудиторных занятий и вариативных формах внеаудиторной работы со студентами – иностранными гражданами на базе двух вузов страны – К(П)ФУ, г. Казань; АГУ, г. Астрахань.

Данные исследовательской работы представлены поэтапно.

Исследование [11;15] среди студентов двух институтов (71 человек) Казанского (Приволжского) федерального университета, направление 44.03.01 «Педагогическое образование. Профиль: Химия». Результаты анализа ответов студентов по следующим заданиям:

- соотнесение английского и русского эквивалентов названий агрегатных состояний – выполнили 72%. Возможные причины невыполнения: недостаточность знаний в химическом аспекте (так как промежуточным наводящим звеном было состояние молекул в каждом агрегатном состоянии), новизна подобного рода заданий (формулировка заданий именно на английском языке), незнание английских эквивалентов;

- определение английских названий способов перехода из одного агрегатного состояния вещества в другое. В этом задании респонденты могли проявить межпредметные знания, общий кругозор и внимательность, так многие английские эквиваленты созвучны с русскоязычными процессами, чем и обуславливается высокий показатель выполнения задания в целом (85%). Возможные причины невыполнения: недостаточность знаний в химическом аспекте, неумение работать с графиками, схемами и диаграммами;

- на определение англоязычной номенклатуры оксидов потребовалось большее количество времени, что было отмечено самими студентами. Возможные причины (44%) невыполнения: невнимательность (не принятие во внимание степени окисления металла/неметалла), неумение работать с таблицами и по аналогии (в задании были приведены названия других оксидов), неумение пользоваться методом индукции;

Данные исследований (С.С. Космодемьянская, Ю.А. Фролычева, 2016, 2017 гг.) со студентами направления 44.03.05 Педагогического образования с двумя профилями подготовки. Была разработана методика проведения 4-х часовых практических занятий по дисциплине «Химия» с элементами билингвального обучения. В ходе занятий был использован диалог с обучающимися для мотивации к обучению за счет распространенной общеупотребительной лексики – цвет осадков, выпадавших в ходе проведенных реакций. Английский язык был выбран не случайно, так как многие респонденты данной группы являются гражданами зарубежных стран (Туркменистан, Таджикистан, Узбекистан, Кыргызстан).

Мы отмечаем сложности обучающихся с названиями небинарных соединений (от 29% до 57%), была выявлена путаница в латинском обозначении меди (corper / cuprum).

В ходе анализа итогов лабораторного практикума по курсам общей и неорганической химии уже на первых занятиях были определены затруднения студентов-иностранцев (первый курс, направление «Химия и биология», 30 чел.). Обратили внимание на неправильные числовые ответы, например: молярная масса серной кислоты 98 г/моль, хлорида алюминия 133,5 г/моль. Далее название некоторых знаков химических элементов читалось, например: кремний – «си», марганец – «эмэн». Наряду с этим наблюдалось у некоторых студентов способность решать устно задачи, приходя к правильному ответу, но при этом не сумев дать логическое объяснение.

В первом семестре мы вели занятия по дисциплине «Практикум по решению химических задач», студенты были уже знакомы с технологией тренинговой системы обучения на основе педагогической поддержки. Были еще раз обговорены принципы данной технологии; на первом занятии каждого модуля (темы) студенты получают печатный материал, в котором обозначен перечень вопросов модуля, записаны условия тренировочных заданий и заданий для самостоятельной работы. Перед контролем знаний обязательным элементом является демонстрационное выполнение заданий у доски с подробным объяснением. На протяжении всего процесса обучения проводились необязательные консультативные занятия, что мотивировало студентов по достижению успешности в обучении. Большую помощь в саморазвитии имеют пособия, изданные для студентов-иностранцев, например: «Вопросы, тестовые задания и задачи по химии», в аннотации к нему отмечено, что качественная подготовка химиков невозможна без развития осмысленных химических представлений, поэтому в пособие включены расчетные задачи; вопросы, развивающие эти умения и навыки. Большое количество разнообразных по содержанию расчетных задач, а также справочные материалы, помогут студенту закрепить знания по основным разделам химии [3;7].

В ходе обучения студентов-иностранцев первого курса были выявлены особенности, затрудняющие процесс обучения: слабое знание русского языка, разговорной речи, неумение осуществлять перенос знаний и умений в ходе решения расчетных задач.



На основании полученных результатов нами были определены психолого-педагогические и методические условия применения элементов билингвального обучения химии студентами-иностранцами. Качественная и количественная обработка результатов исследования контрольной и экспериментальной групп была проанализирована для корректирования методики аудиторной и внеаудиторной работы со студентами-иностранцами.

*Заключение.* Систематические наблюдения и анализ результатов педагогического эксперимента показывают, что студенты, в процессе обучения химии на неродном для них языке, должны принимать во внимание методы самостоятельной работы, самообразования и саморазвития, оптимального распределения времени. Все это является необходимым условием не только для формирования личности студента, но и для успешного обучения в непривычных условиях обитания.

Наше исследование показывает, что все большее число иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, проходят первоначальную подготовку на подготовительных курсах до поступления в вуз. Для более полного погружения студента в процесс изучения химии самостоятельно мы разработали на площадке MOODLE цифровой образовательный ресурс (ЦОР) – «Химия (для не химических специальностей)», который включает в себя блоки изучения материала для студентов, у которых русский язык не является родным.

Особое значение для обучения химии студентов на не родном для них языке имеет комплексная система методической работы преподавателя вуза, которая должна представлять собой оптимальный комплекс теоретико-практических занятий с продуманной системой

самостоятельных работ обучающихся.

Данные исследования и педагогического наблюдения показывают, что при первичном введении билингвальных компонентов обучающимся необходимо дополнительное время для адаптации и отработки навыка владения предложенной химической терминологией. В дальнейшем они могут самостоятельно называть максимально близкие к приведенным примерам соединения. Результаты исследования подтвердили, что при учете возможности получения начальных представлений студентов о базовых англоязычных эквивалентах химических понятий сама реализация разностороннего самообразования студентов является условием для более полного владения иностранными терминами.

В структуре Казанского (Приволжского) федерального университета и Астраханского государственного университета есть структурные подразделения, которые решают вопросы приема, подготовки и обучения иностранных студентов. Например, Подготовительный факультет для иностранных учащихся, Департамент внешних связей (отдел адаптации иностранцев и отдел привлечения и набора иностранных граждан) и отдельные направления в международной работе всех институтов университета.

Для решения этой проблемы необходимо подходить комплексно. Для преподавателя вуза необходимо учитывать анализ положительного опыта по работе с обучающимися из других стран.

*Перспективные направления исследований.* В перспективе авторы статьи планируют адаптировать и проанализировать разработанные кейс-методики изучения химических дисциплин для студентов-иностранцев, которые обучаются происходит на неродном языке.

### Литература:

1. Булгарова Б.А. Теоретико-методологические основы классификации и типологизации билингвизма / Б.А. Булгарова, М.А. Брагина, Н.В. Новосёлова, Е.А. Золотых // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. - 2017. - Т. 14. - № 3. - С. 384-392.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования; пер. с англ. и коммент. Ю.А. Жлуктенко. - Киев: Вища школа, 1979. - 263 с.
3. Вопросы, тестовые задания и задачи по химии: учебное пособие; сост.: А.В. Великородов, А.Г. Глинина, А.В. Клементьева, В.Б. Ковалев, Л.А. Кривенцева, Э.Ф. Матвеева, С.Б. Носачев, Е.Б. Семенова, О.В. Хабарова, Е.В. Щепетова; под общ. А.В. Великородова. - Астрахань: Астраханский

- государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2018. - 276 с.
4. Гавронская Ю.Ю. Изучение эффективности методики организации самостоятельной работы по химии первокурсников военно-медицинского вуза на основе компенсационного подхода / Ю.Ю. Гавронская, А.В. Мызникова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. - 2018. - № 190. - С. 124-132.
5. Грузкова С.Ю. Когнитивные механизмы формирования поликультурной толерантности обучающихся в образовательной среде / С.Ю. Грузкова, Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 5. - С. 112-120.

6. Князева Е.М. Особенности обучения иностранных студентов химии [Электронный ресурс] / Е.М. Князева, Л.Н. Курина // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 6. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=4550>

7. Матвеева Э.Ф. Формирование расчетных умений у студентов-иностранцев на практических занятиях по решению химических задач / Э.Ф. Матвеева, Е.Б. Семенова, Л.А. Кривенцева // Фундаментальные и прикладные проблемы получения новых материалов: исследования, инновации и технологии / Материалы научных трудов XII Международной научно-практической конференции 23 - 26 апреля 2019 года г. Астрахань: Издатель: Сорокин Р.В., 2019. – 260 с. - С. 185–188.

8. Мифтахова Н.Ш. Закономерности и психолого-педагогические факторы адаптационного обучения студентов на двуязычной основе в технологическом вузе / Вестник технологического университета. – 2014. - Т. 17. - В. 24. - С. 300-305.

9. Мифтахова Н.Ш. Подходы к обучению химическим дисциплинам естественнонаучного и общепрофессионального циклов при подготовке инженеров химико-технологического направления / Н.Ш. Мифтахова // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 1(132). - С. 50–55.

10. Туктамышов Н.К. Определение уровня сформированности коммуникативных качеств

математической речи у студентов, обучающихся на двуязычной основе / Н.К. Туктамышов, Л.Л. Салехова, Р.Р. Зарипова // Филология и культура. Philology and culture. - 2013. - № 4(34). - С. 307–314.

11. Фрольчева Ю.А. Билингвальное обучение химии в рамках высшего образования / Ю.А. Фрольчева, С.С. Космодемьянская // Актуальные проблемы химического и экологического образования: сборник научн. трудов 65 ВНИК химиков с международным участием, г. Санкт-Петербург, 18-20.04.2018 г. – СПб.: Астерион, 2018. – С. 315-319.

12. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: монография / А.Г. Ширин. - Новгород НовГУ, 2007. – 245 с.

13. Baker C. Foundations of bilingual education and bilingualism [Текст] / C.Baker. – Multilingual Matters Ltd, 1993. – 492 p.

14. Jong de Ester J. Effective Bilingual Education: from Theory to Academic Achievement in a Two-Way Bilingual Program // Bilingual Research Journal / Spring 2002 / Volume 26 / Number 1.

15. Kosmodemyanskaya S.S. Analysis of training of the future teachers of chemistry to work with migrant children / S.S. Kosmodemyanskaya, D.L. Darzemanova // International scientific review of the problems and prospects of modern science and education. London. № 8 (9). 2015. 79 p.

### References:

1. Bulgarova B.A. Theoretical and methodological foundations of the classification and typologization of bilingualism / B.A. Bulgarova, M.A. Bragin, N.V. Novoselova, E.A. Zolotykh // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Educational Issues: Languages and Specialty. - 2017. - Т. 14. - № 3. - S. 384-392.

2. Weinreich U. Language contacts: state and problems of research; trans. from English and comment. Yu.A. Zhluktenko. - Kiev: Vishcha school, 1979. - 263 p.

3. Questions, tests and tasks in chemistry: a training manual; composition. Velikorodov, A.G. Glinina, A.V. Klementyev, V.B. Kovalev, L.A. Kriventseva, E.F. Matveeva, S.B. Nosachev, E.B. Semenova, O.V. Khabarova, E.V. Schepetova; under the general. A.V. Velikorodova. - Astrakhan: Astrakhan State University, Publishing House Astrakhan University, 2018. - 276 p.

4. Gavronskaya Yu.Yu. Studying the effectiveness of the methodology of organizing independent work in chemistry of freshmen at a military medical university based on a compensation approach / Yu. Yu. Gavronskaya, A.V. Myznikova // Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. - 2018. - № 190. - S. 124–132.

5. Gruzskova S.Yu. Cognitive mechanisms of the formation of multicultural tolerance of students in the educational environment / S.Yu. Gruzskova, R.Kh. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, L.Yu. Mukhametzyanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 5. - P. 112-120.

6. Knyazeva E.M. Features of teaching foreign students of chemistry [Electronic resource] / E.M. Knyazev,

L.N. Kurina // Modern problems of science and education. - 2010. - № 6. - Access mode: <https://science-education.ru/en/article/view?id=4550>

7. Matveeva E.F. Formation of design skills of foreign students in practical classes for solving chemical problems / E.F. Matveeva, E.B. Semenova, L.A. Kriventseva // Fundamental and applied problems of obtaining new materials: research, innovation and technology / Materials of scientific papers of the XII International Scientific and Practical Conference 23 April 26, 2019 Astrakhan: Publisher: Sorokin R.V., 2019. - 260 p. - S. 185–188.

8. Miftakhova N.Sh. Patterns and psychological and pedagogical factors of adaptive student learning on a bilingual basis in a technological university / Bulletin of the Technological University. - 2014. - Т. 17. - В. 24. - S. 300-305.

9. Miftakhova N.Sh. Approaches to teaching the chemical disciplines of the natural science and general professional cycles in the training of chemical engineering engineers / N.Sh. Miftakhova // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 1 (132). - S. 50–55.

10. Tuktamyshov N.K. Determination of the level of formation of communicative qualities of mathematical speech in students studying on a bilingual basis / N.K. Tuktamyshov, L.L. Salekhova, R.R. Zariyova // Philology and Culture. Philology and culture. - 2013. - № 4 (34). - S. 307-314.

11. Frolycheva Yu.A. Bilingual chemistry education in higher education / Yu.A. Frolycheva, S.S. Kosmodemyanskaya // Actual problems of chemical and environmental education: collection of scientific. Proceedings of 65 VNPk chemists with international

participation, St. Petersburg, April 18 - 20, 2018 - St. Petersburg: Asterion, 2018. - P. 315-319.

12. Shirin A.G. Bilingual education in domestic and foreign pedagogy: monograph / A.G. Width - Novgorod Novgorod State University, 2007. - 245 p.

13. Baker C. Foundations of bilingual education and bilingualism [Text] / C. Baker. - Multilingual Matters Ltd, 1993. - 492 p.

14. Jong de Ester J. Effective Bilingual Education:

from Theory to Academic Achievement in a Two-Way Bilingual Program // Bilingual Research Journal / Spring 2002 / Volume 26 / Number 1.

15. Kosmodemyanskaya S.S. Analysis of training of the future teachers of chemistry to work with migrant children / S.S. Kosmodemyanskaya, D.L. Darzemanova // International scientific review of the problems and prospects of modern science and education. London № 8 (9). - 2015. - 79 p.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

## Создание психологического комфорта на уроках РКИ

### Creating psychological comfort in Russian as a foreign language lessons

**Субботина И.М.**, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, [subbotina\\_i@bsu.edu.ru](mailto:subbotina_i@bsu.edu.ru)

**Климова Ю.А.**, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, [julianaklimova2017@mail.ru](mailto:julianaklimova2017@mail.ru)

**Кравченко О.Н.**, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, [kravchenco.olga@rambler.ru](mailto:kravchenco.olga@rambler.ru)

**Subbotina I.**, Belgorod state national research University, [subbotina\\_i@bsu.edu.ru](mailto:subbotina_i@bsu.edu.ru)

**Klimova J.**, Belgorod state national research University, [julianaklimova2017@mail.ru](mailto:julianaklimova2017@mail.ru)

**Kravchenko O.**, Belgorod state national research University, [kravchenco.olga@rambler.ru](mailto:kravchenco.olga@rambler.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.022

**Ключевые слова:** мотивация, положительные эмоции, позитивные ассоциации, доверие, проектная методика, эмоциональная компетентность.

**Keywords:** motivation, positive emotions, positive associations, trust, good health, project methodology, emotional competence.

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются основные принципы создания психологического комфорта на уроках русского как иностранного. Даются характеристики приемов и тактик, которые влияют на успешность учебного процесса в целом и помогают студентам быстрее и эффективнее освоить иностранный язык. Актуальность статьи обусловлена повышением требований к профессиональной подготовке преподавателя иностранного языка и спецификой данного предмета. Одним из неперенных условий успешного обучения иностранному языку является создание на уроках благоприятного психологического климата, учет эмоционального самочувствия каждого студента. Поэтому цель статьи заключается в выявлении наиболее успешных приемов и тактик, влияющих на повышение эффективности в овладении иностранным языком. Авторами сформулированы основные принципы, такие как организация положительных эмоций, организация положительной мотивации, доверие к потребностям, принцип здоровьесбережения, принцип направленности на развитие не только профессиональной, но и эмоциональной компетентности. Предложены различные упражнения, например «Формирование положительных ассоциаций» и др. На наш взгляд, применение этих принципов на уроках иностранного языка значительно повышает интерес обучающихся, что приводит к более быстрому и успешному овладению материалом изучаемого языка.

**Abstract.** This article discusses the basic principles of creating psychological comfort in the lessons of Russian as a foreign language. There are some characteristics of techniques and tactics that affect the success of the educational process as a whole and help students learn a foreign language faster and more effectively. The relevance of the article is due to the increased requirements for professional training of a foreign language teacher and the specifics of this subject. One of the prerequisites for successful learning a foreign language is the creation of a favorable psychological climate in the classroom, taking into account the emotional well-being of each student. Therefore, the purpose of the article is to identify the most successful techniques and tactics that affect the effectiveness of foreign language acquisition. The authors have formulated basic principles, such as the positive emotions, organization, positive motivation, confidence needs, the principle of health, principle focus on the development of not only professional, but also emotional competence. Various exercises are suggested, such as "Forming positive associations" and others. In our opinion, the application of these principles in foreign language lessons significantly increases the interest of students, which leads to faster and more successful mastering of the material of the studied language.

*Введение.* Требования к повышению профессиональной подготовки преподавателя в процессе обучения иностранных граждан русскому языку принимают обширный характер. Коренным образом меняются сами методологические подходы как к организации и содержанию учебного процесса в целом, так и к личности преподавателя [1]. Специфика предмета «Русский как иностранный» предъявляет к преподавателю иностранного языка важные требования, а именно «быть источником достоверных и корректных знаний предмета, носителем иноязычной культуры, организатором продуктивной ситуативно-тематической коммуникации, ведущей к развитию и воспитанию личности в целом и позволяющей выработать личностные смыслы субъектов интеракции и оценить всю организованную деятельность» [3]. Основу профессиональной компетентности у преподавателя иностранного языка составляет его методическая компетенция, показателем сформированности которой выступает владение разнообразным набором методических принципов и дидактических приемов.

Одним из неперенных условий успешного обучения иностранному языку является создание на уроках благоприятного психологического климата, учет эмоционального самочувствия каждого студента. Обучение, построенное на уважении личности каждого учащегося, проходящее в атмосфере доброжелательности, раскрепощенности, помогает раскрыться разным сторонам его личности, освободиться от множества барьеров, и, на наш взгляд, приводит к ускоренному и успешному овладению материалом.

Эффективность учебного процесса зависит от множества факторов. Одним из основных факторов, определяющих успешность изучения русского языка студентами-иностранцами, является мотивация. Как отмечает П.М. Якобсон «...наиболее оптимальный вариант развития мотивации учения, когда она побуждается внутренними, присущими самой деятельности, мотивами, то есть высокой познавательной активностью... Более того, мотивационная сфера человека достаточно динамична, могут происходить под влиянием разных обстоятельств как затухание одних мотивов, так и возникновение новых. Внешние мотивы могут стать внутренними, присущими самой деятельности, и наоборот» [8].

Иностранные студенты приезжают в Россию, чтобы получить образование, освоить

специальность, однако начинают они с изучения русского языка.

Кроме этого, постоянно находясь в России, им просто необходимо знание языка в различных повседневных ситуациях. Поэтому у них достаточно высокая мотивация в изучении русского языка как иностранного. Но при этом им важны доброжелательная атмосфера, получение удовольствия от процесса, ощущение успеха в ходе занятий. Таким образом, важным аспектом в деятельности преподавателя РКИ является создание психологического комфорта на уроке иностранного языка.

Почему это так важно? Отвечая успешно, соответственно, получая хорошую оценку, похвалу педагога, студент испытывает положительные эмоции. Таким образом, закрепляется положительное отношение к предмету, возрастает интерес, появляется желание и на следующих уроках работать эффективно, добиться позитивного результата. Но как этого достичь? Для этого в арсенале преподавателя должны быть различные принципы, приемы и тактики организации учебного процесса. И поэтому *цель* нашего исследования – выявить наиболее успешные принципы создания психологического комфорта, доброжелательной атмосферы на уроке РКИ для повышения эффективности овладения иностранным языком.

*Методы исследования.* Исследование построено на теоретическом анализе трудов отечественных и зарубежных ученых в области педагогики, методики, психологии, таких как Щукин А.Н., Исаева Л.Б., Халяпина Л.П., Юсупов И.М., Ягодкина О.П., а также Marsh D., Coyle D.

В своей работе мы руководствовались системным и структурно-функциональным подходами, что позволило комплексно рассмотреть данную проблему. Понятие *система* рассматривается нами как совокупность основных компонентов организации учебного процесса, цели, задачи, принципы, методы, средства, формы и способы подачи учебного материала. Структурно-функциональный подход требует соблюдения принципов речевой направленности, функциональности и ситуативности [6]. Но одним из самых интересных и распространенных в последнее время подходов к обучению иностранному языку является «подход предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL)». Он базируется на двух основных понятиях – «язык» и «интеграция». Обучение проходит, основываясь на четырех «С»: content, communication, cognition and culture (содержание, общение, восприятие и

культура). Все эти составляющие находятся в непрерывной связи между собой и требуют построения безопасного психологического климата на занятии [10].

*Результаты.* Предлагается ряд принципов, адаптированных для современных условий обучения РКИ.

Первый принцип при обучении иностранному языку – это «*формирование положительных эмоций*». Сам учебный процесс должен приносить *радость* как преподавателю, так и студентам. Когда преподаватель входит в аудиторию, ощущение радости от начала процесса не должно покидать его, напротив, оно должно постепенно передаваться и студентам. Если преподаватель получает удовольствие от распространения знаний, а студенты – от получения знаний, это очень облегчает работу всем. Если студенты почувствуют радость, ощущение комфорта, они будут к этому преподавателю тянуться, что позволит и самому преподавателю эффективнее исполнять свою работу. Что для этого нужно? Такой прием, как формирование положительных эмоций.

Например, такое задание «*Положительные ассоциации*». Очень важно представить ту ассоциацию, которая связывает обучающегося с русским языком, т.е. можно задать студентам такой вопрос: «Когда вы думаете о русском языке, о России что сразу приходит вам в голову?» (это может быть известный человек, красивое место, песня, культурные ценности). При ответах с одной стороны, у каждого студента возникают непохожие, уникальные образы, а с другой стороны, есть что-то общее, что явно отличает именно русский язык, Россию и русскую культуру от всех других образов. В процессе обучения русскому языку эти положительные ассоциации помогают студенту наиболее эффективно овладеть данным языком.

Очень важно, на наш взгляд, учиться говорить на иностранном языке с ощущением комфорта, максимальной свободы и удовольствия и ни в коем случае не бояться делать ошибки. Это и должен объяснить преподаватель своим студентам.

Второй принцип – «*формирование положительной мотивации*». Для этого необходимо относиться к каждому студенту как к личности, понимать его потребности и способности, соотносить задания с его возможностями [11]. Выстраивать урок нужно таким образом, чтобы каждый обучающийся был «на высоте» в какой-либо педагогической ситуации. Для того, чтобы каждый студент поверил в себя, на начальном этапе можно давать

разные, соответствующие его уровню задания. Основное внимание преподавателя должно быть направлено на формирование у студента собственного оценивания своих стараний и полученных результатов.

Как отмечает П.М. Якобсон в своих трудах, существует «отрицательная» мотивация, которая вызвана осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть при отказе от учебной деятельности [8]. Если у студента сформируется положительная самооценка своих учебных способностей, то в дальнейшем будет развиваться и его интерес к учебе.

Совместные мероприятия, экскурсии сближают, что благотворно влияет на процесс обучения РЯ в целом. Ни в коем случае нельзя допускать травлю одного студента в коллективе. Это понятно, что студенты приезжают из разных стран, с разным багажом знаний и мировоззрением, и задача преподавателя объединить их интересы, связать обучение РЯ с культурными традициями России.

Так, например, очень часто преподаватели РКИ сталкиваются с проблемой опоздания на урок. Обычные упреки и замечания в данном случае никак не помогают. Они долго извиняются, это отнимает время урока, а в итоге – завтра он все забывает и снова опаздывает. Здесь нужна небольшая беседа или просто объяснение. Студенты Латинской Америки и Африки, в частности из Эквадора и Конго, объясняют это особенностями традиций своих стран, где опоздание рассматривается совершенно в другом контексте. В ходе беседы важно донести студентам, что сейчас они находятся на территории России, и нужно придерживаться и уважать культуру и традиции той страны, в которой они учатся.

Третий принцип обучения – «*доверие к потребностям*». Эта техника позволяет максимально интересно и с пользой для студентов провести урок. Преподаватель всегда готов к своим занятиям, у него есть предполагаемый план; он выстраивает логику урока и поэтапность каждого вводимого элемента. Но, иногда, доверяясь студентам, и позволив занятию идти не по плану, преподаватель добивается значительно больших результатов в освоении того или иного материала. Студенты часто направляют преподавателя в нужное им русло, желая узнать именно ту информацию или тот грамматический материал, необходимые для них на этом этапе. Это делает занятие ярким, живым, максимально приближенным к действительности. Поэтому

преподавателю необходимо доверять студентам и иногда позволять им самим выбирать, в какой последовательности они хотят изучать русский язык.

Следующий принцип – *«принцип здоровьесбережения»* на уроке иностранного языка.

Небольшой объем домашних заданий и минимум стандартизированных тестов. Не перегружать студентов домашней работой. Необходимо давать передышку как студентам, так и самому преподавателю. На занятии это может быть любая смена деятельности, например игра, что позволяет зарядиться энергией. Свои собственные идеи студент может выразить в удобной для него творческой форме (презентация, доклад, проведение интервью и т.д.). Такая проектная методика имеет большую практическую направленность, позволяет сочетать самостоятельную индивидуальную работу с групповой и коллективной работой; обеспечивает выход речевой деятельности в другие виды деятельности: трудовую, эстетическую; стимулирует самостоятельный поиск студентами нужной информации; требует развития творческой фантазии для того, чтобы выигрышно организовать найденную информацию и представить ее другим. Метод проектов активизирует все стороны личности: его интеллектуальную сферу, его типологические особенности и черты характера: целеустремленность, настойчивость, любознательность, трудолюбие, коммуникативные умения, чувства и эмоции [9].

Последний, но не менее важный *«принцип направленности на развитие не только профессиональной, но и эмоциональной компетентности»*.

Н.Ф. Ефремова определяет компетенции как «обобщенные и глубокие сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки» [2]; главным в компетенции профессионала является свобода в использовании имеющихся у него знаний, умений и навыков в стандартных и нестандартных ситуациях, связанных с выполнением им профессиональных обязанностей [4]. Для создания психологического комфорта на уроках РКИ мы выделяем в структуре профессиональной компетенции *эмоциональную компетентность*, которая понимается нами как *эмпатия, рефлексия, саморегуляция* и управление чувствами и эмоциями других людей. Краткое и четкое определение эмоциональной

компетентности дают И.М. Юсупов и Г.В. Юсупова, они понимают ее как «совокупность развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции межличностных отношений путем понимания собственных эмоций и эмоций окружающих» [7]. В данном определении особую ценность, на наш взгляд, несет постоянная возможность развития эмоциональных способностей. Педагог должен правильно выражать свои чувства и эмоции, контролировать их, так чтобы не пострадал ни он сам, ни окружающие его студенты. Способным осуществлять такое воздействие может педагог, обладающий эмоциональной компетентностью. Как мы знаем, познавательный процесс тесно связан с нашими эмоциями. Если познавательный процесс сопровождается эмоциональным подъемом, радостью и успехом, обучение иностранному языку для студентов будет более эффективным и осознанным. В этом случае эмоции выступают как дидактические средства, которые формируют позитивную мотивацию обучающихся. Прекрасным примером эмоциональной регуляции является *юмор* как один из способов привлечения внимания к речи педагога. Одновременно юмор – средство, способствующее эмоциональной разрядки студентов, снятию напряжения во время занятия.

*Заключение.* Авторами раскрыты наиболее важные принципы, приемы и тактики для создания психологического комфорта на уроках РКИ, которые помогают быстрее и эффективнее освоить иностранный язык. На наш взгляд, очень важно учиться говорить на иностранном языке с ощущением комфорта, максимальной свободы и удовольствия. Обобщая изложенное, мы пришли к выводу о том, что основными принципами создания комфорта на уроках РКИ являются:

- «формирование положительных эмоций»;
- «формирование положительной мотивации»;
- «доверие к потребностям»;
- «принцип здоровьесбережения»;
- «принцип направленности на развитие не только профессиональной, но и эмоциональной компетентности».

Применение этих принципов отвечает условиям построения безопасного психологического климата, создания комфортной обстановки на уроках РКИ, что значительно повышает интерес обучающихся и приводит к более быстрому и успешному овладению материалом изучаемого языка, а также:

- позволяет учащимся более эффективно общаться друг с другом, используя иностранный язык;

- развивает навыки общения на иностранном языке в естественных условиях;  
- развивает мышление и открывает творческий потенциал студентов;

- расширяет межкультурные знания учащихся;  
- повышает мотивацию студентов и их уверенность в себе [5].

### Литература:

1. Высшее образование в России: Справочно-методическое пособие / Воронина В.Н., Коропченко А.А., Старченко В.В. - М., Издательство, 2012 – 68 с.
2. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание: метод. Пособие. – М.: Нац. образование, 2012. – С. 23.
3. Исаева Л.Б. Некоторые аспекты процесса формирования профессиональной компетентности иностранных студентов российских технических вузов / Л.Б. Исаева // Вестник Каз. технолог. ун-та. – 2011. - № 8. – С. 322-327.
4. Остапенко И.А. Эмоциональная компетентность педагогов высшей школы как составляющая его профессиональной компетентности [Электронный ресурс] / И.А. Остапенко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. - № 9. Режим доступа: <http://ekoncept.ru/2018/186087.htm>
5. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL / Л.П. Халяпина // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т.6. - № 20. - С. 46-52.
6. Шакирова А.А. Принципы обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / А.А. Шакирова // Современные проблемы науки и

- образования. – 2015. – № 1-1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18324>
7. Юсупов И.М., Юсупова Г.В. Успех в карьере: интеллект или эмоциональная компетентность? / И.М. Юсупов, Г.В. Юсупова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 5. – С. 85.
8. Яacobсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Яacobсон. – М.: Мысль, 2013. – 250 с.
9. Ягодкина О.П. Создание комфортной образовательной среды на уроке английского языка с позиции требований ФГОС [Электронный ресурс] / О.П. Ягодкина // Молодой ученый. - 2017. - № 22. - С. 209-211. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/156/44059/>
10. CLIL: Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. Cambridge University Press, 2010. – 173 p.
11. Coyle D. Meaning-making, Language Learning and Language Using: An Integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education / eds by J.M. Deppeler, T. Loreman, R Smith, L Florian. – 2015. - Vol. 7. – P. 235-258.

### References:

1. Higher education in Russia: Reference and methodological manual / Voronina V.N., Koropchenko A.A., Starchenko V.V. - M., Publisher, 2012 - 68 p.
2. Efremova N.F. Competencies in education. Formation and evaluation: method. Allowance. - M.: Nat. Education, 2012. - S. 23.
3. Isaeva L.B. Some aspects of the process of forming professional competence of foreign students of Russian technical universities / L.B. Isaev // Bulletin of the Kaz. technologist. un-that. - 2011. - № 8. - S. 322-327.
4. Ostapenko I.A. The emotional competence of teachers of higher education as a component of its professional competence [Electronic resource] / I.A. Ostapenko // Scientific and methodological electronic journal "Concept". - 2018. - № 9. Access mode: <http://ekoncept.ru/2018/186087.htm>
5. Khalyapina L.P. Modern trends in teaching foreign languages based on the ideas of CLIL / L.P. Khalyapina // Questions of teaching methods in high school. - 2017. - T.6. - № 20. - S. 46-52.
6. Shakirova A.A. Principles of teaching a foreign language [Electronic resource] / A.A. Shakirova // Modern problems of science and education. - 2015. - № 1-1. -

- Access mode: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18324>
7. Yusupov I.M., Yusupova G.V. Career Success: Intelligence or Emotional Competence? / THEM. Yusupov, G.V. Yusupova // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. - 2014. - № 5. - P. 85.
8. Jacobson P.M. Psychological problems of motivation of human behavior / P.M. Jacobson. - M.: Thought, 2013. - 250 p.
9. Yagodkina O.P. Creating a comfortable educational environment in an English lesson from the standpoint of the requirements of the Federal State Educational Standard [Electronic resource] / O.P. Yagodkina // Young scientist. - 2017. - № 22. - S. 209-211. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/156/44059/>
10. CLIL: Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. Cambridge University Press, 2010. - 173 p.
11. Coyle D. Meaning-making, Language Learning and Language Using: An Integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education / eds by J.M. Deppeler, T. Loreman, R Smith, L Florian. - 2015. - Vol. 7. - P. 235-258.



УДК 378

## Потенциал классической художественной литературы в профессионализации и социализации будущих актеров

### The potential of classical fiction in the professionalization and socialization of future actors

**Боякова Е.В.**, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», [ekaterinavb@inbox.ru](mailto:ekaterinavb@inbox.ru)

**Юдушкина О.В.**, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», [oyudushkina@yandex.ru](mailto:oyudushkina@yandex.ru)

**Климов С.И.**, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», [klimov.1812@mail.ru](mailto:klimov.1812@mail.ru)

**Boyakova E.**, The Federal State Budget Research Institution «Institute of Art Education and Culturology of Russian Academy of Education», [ekaterinavb@inbox.ru](mailto:ekaterinavb@inbox.ru)

**Yudushkina O.**, The Federal State Budget Research Institution «Institute of Art Education and Culturology of Russian Academy of Education», [oyudushkina@yandex.ru](mailto:oyudushkina@yandex.ru)

**Klimov S.**, Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education», [klimov.1812@mail.ru](mailto:klimov.1812@mail.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.023

**Ключевые слова:** актер, художественная литература, ценностные ориентации, отношение, студенты, профессионализация, социализация.

**Keywords:** actor, fiction, value orientations, attitude, students, professionalization, socialization.

**Аннотация.** В статье раскрываются исследовательские подходы к изучению круга чтения и литературных интересов в контексте модернизации содержания театрального образования. Цель состоит в выявлении читательских предпочтений будущих актеров театральных вузов и их влияния на профессионализацию и социализацию. Обсуждаются результаты анкетирования студентов по вопросам знания классической и современной литературы, наличия референтной группы, влияющей на круг чтения, отношения к экранизации литературных произведений и другие. Авторами показано, что художественная литература востребована будущими актерами, чаще они читают художественную и учебную литературу для расширения кругозора и повышения профессионального мастерства. В предпочтениях современных произведений молодежь акцентирует внимание на творчестве актуальных драматургов и «знаковой» литературе. Авторы массовой культуры представлены мало. Широкий выбор классики включает произведения читаемые для повышения культурного уровня и профессиональной деятельности. Выявлены проблемы школьного литературного образования в освоении классической литературы.

**Abstract.** The article reveals research approaches to the study of the reading circle and literary interests in the context of the theater education content modernizing. The goal is to identify the reading preferences of future actors of theatrical universities and their impact on their professionalization and socialization. The results of a student survey on the knowledge of classical and modern literature, the presence of a reference group that affects the reading circle, attitude to the adaptation of literary works, and others are discussed. The authors have shown that fiction is in demand by future actors, more often they read fiction and educational literature to broaden their horizons and improve professional skills. In the preferences of contemporary works, young people focus on the work of contemporary playwrights and “iconic” literature. Authors of popular culture are represented a little. A wide selection of classics includes works readable to enhance cultural level and professional activities. The problems of school literary education in the development of classical literature are identified.

*Введение.* Значимые профессиональные компетенции актера – постижение искусства в культурно-историческом контексте, осуществление на основе анализа межкультурной коммуникации, работа с информацией. Для их реализации в профессиональной деятельности необходимо знать классическую и современную драматургию и образные системы драматургов, ориентироваться в литературных стилях и жанрах, в творческом наследии отечественных и зарубежных писателей и поэтов, анализировать тексты с точки зрения их сценического воплощения, реализовывать постановочные задачи. Цель проведенного исследования - определение отношения будущих актеров, обучающихся в театральном вузе, к литературе и их читательских предпочтений для социализации и профессионализации.

Несмотря на необходимость глубокого знания актерами литературы, проблема использования литературных произведений на занятиях актерским мастерством остается недостаточно изученной. В частности, не раскрыта такая важная составляющая развития личности будущего актера, как ценностные ориентации, читательские интересы и отношение к художественной литературе с точки зрения социализации и профессионализации.

Одна из составляющих социализации – умение понимать другого человека и принимать его роль, что для будущего актера – основа профессии. Методологические основы выявления и целостного анализа художественных интересов и ценностных ориентаций детей и молодежи заложены Ю.У. Фохт-Бабушкиным [11]. В экспериментальных исследованиях изучались социализация и формирование личности актеров на этапе обучения [9], взаимосвязь восприятия литературных произведений и их эстетической оценки, культурные предпочтения и ценностные ориентации детей и молодежи [3;10].

Большой пласт исследований посвящен педагогическим методам и приемам работы над литературным произведением на занятиях по профессиональным дисциплинам в театральных вузах и колледжах. Для изучения литературы на занятиях сценической речью предлагалось использовать этюды. Такой прием создает ситуацию проникновения будущими актерами в логику текста, обеспечивает лучшее понимание описаний, размышлений, монологов героев [4]. Дебаты о произведении, выбранном для постановки или выполнения учебных заданий, об его эстетическом и нравственном содержании способствуют глубокому пониманию текста и побуждают будущих актеров к духовной

рефлексии, поддерживают культурно-творческую инициативу, конструктивное общение [2]. В практике преподавания культуры речи на занятиях актерским мастерством замечено, что студенты зачастую не вычлениют исходную авторскую идею литературного произведения, подвергнувшись сокращению и интерпретации в ходе театральной или кинематографической постановки [7]. Следовательно, у будущих актеров необходимо формировать культуру прочтения текста, с которым им придется работать в качестве актеров или режиссеров [1;8].

На примере анализа музыкальных произведений выявлено, что студенты демонстрируют невысокий уровень понимания и анализа художественных текстов, что затрудняет восприятие современной культуры. Среди приемов активизации восприятия и интерпретации произведений называются «умения занимать позицию автора, участника событий, адресата, а также ... раскрывать образную сферу художественного произведения с точки зрения культурно обусловленного зрительского восприятия символического воплощения содержания» [6, с.161].

Изучение моноспектакля по литературному произведению как способа творческой самореализации студентов установило, что подобная форма работы позволяет определить опорные точки и событийный ряд произведения, его жанровые и стилистические признаки, основной конфликт, поставить сверхзадачу, найти художественное решение пространства спектакля [5]. Качество этой работы зависит от читательской компетенции обучающегося, уровня развития литературного вкуса и общих художественных способностей.

Таким образом, художественная литература является фактором профессионального становления и социализации будущих актеров, влияя на качество подготовки. Литературное произведение, которое нравится и входит в круг индивидуальных ценностных ориентаций, будет с большей отдачей воплощаться на сцене или в учебном задании. Безусловно, названный подход не применим к опытным актерам. Ценностные ориентации в литературе накладывают отпечаток на общий культурный уровень, кругозор, обеспечивают профессиональное саморазвитие будущих актеров.

*Материалы и методы исследования.* Анкета содержала вопросы, касающиеся отношения будущих актеров к художественной литературе и их читательских предпочтений. Вопросы носили закрытый и открытый характер: респонденты выбирали ответ из перечня или давали свой.

Анкетирование проводилось письменно, каждый участник заполнял бумажную форму.

Общее отношение к чтению выявлялось с помощью вопросов о причинах чтения или отказа от него. Читательские интересы и предпочтения респонденты высказывали в ответах на вопросы: «Какие издания преобладают на Вашей книжной полке?», «Какую книгу Вы прочитали за последнее время?» и др.

Вопросы типа «Назовите имена современных российских писателей (начала XXI века), которые Вам известны и чьи произведения Вы хотели бы прочитать?» отмечали читательский кругозор студентов и его влияние на круг чтения. Фиксировалась референтная группа, влияющая на выбор литературы для чтения. Несколько вопросов концентрировались на соотношении личного и профессионального отношения к литературным произведениям.

*Результаты исследования.* В анкетировании приняли участие 136 студентов, получающих высшее образование в российском вузе по специальности «артист драматического театра». Из них девушки – 105 человек (72,2%) и юноши – 31 человек (22,8%). Возраст респондентов – от 17 до 21 года. По возрастам группы распределились следующим образом: 17 лет – 5 человек (3,6%), 18 лет – 52 (38,2%), 19 лет – 38 (27,9%), 20 лет – 26 (19,1%), 21 год – 2 (1,5%), 22 года – 3 (2,2%), 23 года – 2 (1,5%). Наиболее активными оказались студенты 18 – 20 лет в силу их большей представленности в контингенте обучающихся.

На вопрос «Читаете ли Вы художественную литературу?» ответили положительно 86,8%.

Значимой разницы между девушками и юношами не отмечено. Из тех, кто не читает книги, 61,1% сослались на отсутствие времени, 27,8% опрошенных чтение не приносит удовольствия и утомляет, 5,6% читают научную литературу. Один студент написал: «Читаю редко, потому что считаю, что книга это не основной источник для реализации себя».

Большинство респондентов читают книги для повышения культурного уровня (62,7%) и получения удовольствия от чтения (55,1%). Это самые распространенные ответы. Для реализации себя в актерской профессии читают 38,1%. В анкетах студенты выбирали несколько вариантов, что свидетельствует о выполнении книгой в их жизни разных функций. Расширение кругозора и обращение к художественной литературе для выполнения профессиональных функций актера взаимосвязаны, поэтому эти два утверждения часто соседствовали в ответах. Для 22,0% будущих актеров книга является «энциклопедией жизни», подсказывает образцы поведения, помогает в поиске идеала или смысла жизни. Это важно для их профессионального развития, т.к. художественная литература в снятом, концентрированном, преобразованном виде содержит «коллекцию» человеческих характеров, воплощаемых в пространстве сцены. Чтение помогает пережить различные по модальности эмоции, которые не переживались в реальной жизни, но необходимы для создания образа в театральных постановках, или которых не хватает в жизни (15,2%), см. таблицу 1.

Таблица 1. – Ответы на вопрос о причинах чтения

Содержание ответов	Процент (%)
Для повышения своего культурного уровня, для расширения кругозора	62,7
Мне это нужно по работе (учебе)	38,1
Мне нравится читать, я получаю удовольствие от чтения	55,1
Чтение помогает мне найти смысл жизни, свой идеал, подсказку поведения	22,0
Чтение дает мне возможность эмоционального сопереживания, которого не хватает в реальной жизни	15,2
Собственный вариант ответа	3,4

На вопрос «На Ваш взгляд, пригодится ли знание классической литературы в Вашей будущей профессии?» большинство будущих актеров драматического театра ответили: «Безусловно, пригодится – нужно быть культурным и развитым человеком, знания не бывают лишними» (82,4%). Отрицают необходимость литературной классики для профессии 1,5% ответивших, и еще 8,8% – выразили сомнение. Большинство индивидуальных мнений раскрывали значимость

классической литературы для профессии актера: «К моей профессии классическая литература имеет прямое отношение», «Неотъемлемая часть моей будущей профессии», «Нужно уметь применять такие знания в своей профессии. Сколько бы книг я не прочел, все равно нужно им находить применение», «Чтобы глубже и точнее воспроизвести (сыграть, понять, воплотить) роль, необходимо «знать и понимать язык того времени», «Обязательно пригодится, так как моя специальность тесно связана с классической

литературой», «Думаю, это важно, но если я вдруг что-то не прочитал раньше, я смогу прочитать это по мере надобности». Таким образом, классическая литература остается востребованной для современной молодежи, выбравшей профессию актера.

Прямым показателем востребованности разных видов и жанров книг в повседневной жизни является их присутствие на личной книжной полке. Как правило, там располагаются издания, к которым часто обращаются, либо книги, которые хочется прочитать, полистать, или

просто приятно иметь перед глазами. Из предложенных вариантов ответов о том, что преимущественно стоит на личной книжной полке студентов, наибольшее количество ответов набрало сочетание художественной и учебной литературы. Только художественная литература занимает пространство у 33,8% студентов, только учебная - у 11,8%. Газеты и журналы соседствуют с художественной или учебной литературой в 7,4% ответах. Художественная литература в разных сочетаниях с другими изданиями стоит у 84,6% будущих актеров, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Ответы на вопрос об изданиях на личной книжной полке

Содержание ответов	Процент (%)
Техническая литература	1,5
Художественная литература	33,8
Учебная (специальная) литература	11,8
Газеты, журналы	0,7
Что угодно, только не книги	1,5
Художественная литература; учебная (специальная) литература	40,4
Художественная литература в разных сочетаниях ответов	84,5
Учебная литература в разных сочетаниях ответов	59,6
Другие сочетания ответов	10,3

Реализация интереса к чтению часто зависит от внешних факторов: моды, рекламы, мнения окружающих (друзей, родственников, учителей, средств массовой информации, медийных личностей, критиков). При сформировавшихся читательской, профессиональной или культурной позициях выбор книги зависит преимущественно от собственных взглядов и миропонимания. Студентам предложили отметить круг лиц, чье мнение оказывает влияние на выбор той или иной книги. Единственный ответ из предложенных вариантов дали 23,5% респондентов. Остальные отметили от двух до семи ответов. Референтной группой, влияющей на круг чтения большинства опрошенных, названы друзья и знакомые. Меньше учитываются мнения родственников, критиков, известных людей, учителей и средств массовой информации. На свой выбор полагаются 58,8% будущих актеров.

Молодежь показала достаточную осведомленность в современной российской литературе. Вопрос звучал так: «Назовите, пожалуйста, имена современных российских писателей (начала XXI века), которые Вам известны и чьи произведения Вы хотели бы прочитать». В ответах проявилась некорректность понимания содержания вопроса, что, к сожалению, традиционно. Например, некоторые респонденты назвали зарубежных авторов (С. Кинг, П. Коэльо, А. Мартен-Люган (в анкете написана с двумя ошибками в фамилии) и

других). Высокое качество произведений С.Д. Довлатова (2,2%) и братьев А.Н. и Б.Н. Стругацких (2,9%) нельзя оспаривать. Однако время творчества названных писателей не относится к началу XXI века.

Наибольшее число предпочтений отдано В.О. Пелевину (10,3%) – лауреату и победителю многочисленных значимых литературных премий, и Дарье Донцовой (8,1%) – лидеру рейтинга суммарных издательских тиражей. Названы победители и лауреаты премий «Большая книга» и «Русский Букер»: А.В. Иванов (2,9%), Л.Е. Улицкая (2,2%) и М.П. Шишкин (2,2%). В анкетах есть имена писателей массовой литературы, но их число не оказывает значимого влияния на качество читательских предпочтений респондентов.

Будущие актеры хотели бы прочитать стихи И. Астаховой и В. Полозковой, книги художника И.И. Кабакова (1,5%). Среди современных российских писателей выбраны несколько драматургов: И.А. Вырыпаев (7,4%), Н.В. Коляда (2,9%), В.В. Сигарев (2,2%). Перечислим авторов, получивших более одного читательского выбора: Борис Акунин (4,1%), Д.Л. Быков (3,7%), Д.А. Глуховский (2,2%), Е.В. Гришковец (1,5%), С.В. Лукьяненко (3,7%), Д.И. Рубина (2,3%), П.В. Санаев (1,5%), В.Г. Сорокин (2,2%), Т.Н. Толстая (4,1%).

Отказы получены в 44,1% анкет, что, на наш взгляд, указывает на незнание современной

литературы и ее отсутствие в круге чтения. Большинство авторов вписаны без имен или инициалов, что свидетельствует о некотором пренебрежении. В ответах на вопрос о прочитанных недавно книгах респонденты почти всегда указывали фамилию и инициалы писателя.

Какие же книги читают студенты театрального вуза? Чаще всего - У. Шекспира (8,1%): «Буря» (18,2% от всех выборов У. Шекспира), «Гамлет» (54,5% от всех выборов У. Шекспира), «Венецианский купец», «Король Лир», «Ромео и Джульетта». Античная литература представлена произведениями: Аристофан комедия «Птицы», пьесы Аристотеля, Еврипид «Лягушки» (единичные ответы). Интересуются студенты советской литературой: А.А. Фадеев «Молодая гвардия», В.Г. Распутин «Живи и помни» (в анкете без указания автора), Е.И. Замятин «Мы», А.В. Вампилов «Прощание в июле», Д.А. Гранин «Мой лейтенант» (2,2%), С.Д. Довлатов «Заповедник», В.А. Сухомлинский «Сердце отдаю детям» (5,1%). Из классической русской литературы будущими артистами драматического театра прочитаны: А.И. Куприн («Яма» – 3,7%), М.А. Булгаков (2,2%), Л.Н. Толстой (2,2%), А.С. Пушкин (1,5%), А.П. Чехов (0,7%), Н.В. Гоголь (0,7%), Ф.М. Достоевский (3,7%) и др. Зарубежная литература представлена произведениями Стендаля («Красное и черное» – 2,3%), В. Гюго (0,7%), С. Моэма (1,5%), Г. Гессе

(0,7%) др. По просьбе составителей анкеты респонденты иногда указывали жанр произведения: исторический роман, повесть, антиутопия, пьеса, фантастика, роман-драма, роман-эпопея. Не читали в последнее время 7,4% студентов.

Известно, что классическая литература – основа российских театральных постановок. Мы попросили респондентов ответить, какое из произведений они прочитали до конца, какое – до середины, какое только начали или совсем не открывали. В список вошли жемчужины литературного наследия. Роман, который дочитали до конца большинство респондентов – «Евгений Онегин» А.С. Пушкина (82,4%). Бросили чтение в самом начале романа «Война и мир» Л.Н. Толстого 15,4% студентов. Самым мало читаемым оказался «Гамлет» У. Шекспира (37,%). Не дочитывали до конца чаще других «Тихий Дон» М.А. Шолохова (30,1%) и роман-эпопею Л.Н. Толстого (37,5%). Таким образом, получив роль в спектаклях по этим произведениям, от 30 до 60% будущих актеров придется в процессе постановочной работы все из названных литературных шедевров изучать заново, вероятно, в высоком темпе, что отразится на качестве реализации ролей, см. таблицу 3. Ответы на указанный вопрос выявили недостатки школьного литературного образования.

Таблица 3. – Ответы на вопрос об объеме прочтения литературных произведений (%)

Произведение	Объем прочитанного			
	До конца	До середины	Начало	Не читал
Война и мир	37,5	36,8	15,4	10,2
Тихий дон	30,1	33,8	8,1	27,9
Мертвые души	76,5	11,0	2,9	9,6
Преступление и наказание	77,2	11,0	7,4	4,4
Ревизор	77,2	6,6	4,4	11,8
Недоросль	77,2	6,6	3,7	12,5
Гамлет	44,9	7,4	10,2	37,5
Евгений Онегин	82,4	10,3	2,2	5,1

Вопрос «Как Вы относитесь к фильмам, снятым по книгам?» показал отношение студентов театральных вузов к результатам профессионального актерского и режиссерского труда с позиции зрителей. Проблема воплощения литературных произведений в самом популярном и массовом виде искусства дискуссионная. Она обсуждается зрителями, критиками и киноведами. Большинство респондентов ответили, что их мнение о фильме зависит от соответствия сюжетов фильма и книги (64,7%). Очень важно, что студентами понимается роль режиссерской

трактовки произведения. Показательно в контексте профессионализации и социализации сочетание ответа «многое зависит от режиссера и постановки, соответствия сюжета» с ответами «не очень, чаще фильмы хуже книг» (8,1%) и «вполне положительно» (9,6%). Большинство будущих актеров понимают первичность текста литературного произведения в его киновоплощении и, следуя философии современного искусства, утверждают право режиссера на собственное видение, см. таблицу 4.

Таблица 4. – Ответы на вопрос об отношении к фильмам, снятым по книгам

Содержание ответов	Процент (%)
Лучше посмотреть фильм, чем прочитать	0,7
Вполне положительно	28,7
Многое зависит от режиссера и постановки, соответствия сюжета	64,7
Отлично, люблю их смотреть	14,0
Не очень, чаще фильмы хуже книг	15,4
Равнодушно	2,9
Сочетание ответов: вполне положительно; многое зависит от режиссера и постановки, соответствия сюжета	9,6
Сочетание ответов: многое зависит от режиссера и постановки, соответствия сюжета; не очень, чаще фильмы хуже книг	8,1
Другие сочетания ответов	7,4

*Заключение.* Владение классической литературой актуально для овладения профессией драматического актера. Исследование, основанное на анализе анкет студентов театрального вуза, показало, что художественная литература рассматривается ими как источник культурного и профессионального роста, поиска смысла жизни, расширения спектра переживаемых эмоций. Круг чтения охватывает художественную и специальную литературу, произведения современных российских и зарубежных авторов, советских и классических произведений. Авторы массовой литературы для них мало привлекательны. Выявились пробелы в

освоении курса литературы общеобразовательной школы, влияющие на профессиональное становление будущих актеров.

Широта проявленных читательских интересов и владение классической литературой обеспечивают интеграцию будущих актеров в социальную среду, способствуют профессиональному становлению, развитию профессионально значимых личностных качеств, глубокому освоению социальных и сценических ролей, представленных в художественных произведениях и театральных постановках через видение автора и актерское воплощение.

#### Литература:

1. Баженова Л.М. Работа с фильмами-экранизациями в процессе кинообразования школьников / Л.М. Баженова // Литература на экране: взгляд психологов, писателей и кинематографистов / Материалы междунар. науч. конф.; под общ. ред. Н.Л. Карповой. – М.: ПИ РАО, 2016. – С. 19–24.
2. Береговая Е.В., Стукалова О.В., Ситников Ф.С. Педагогические возможности коллективной творческой деятельности в социализации современных подростков / Е.В. Береговая, О.В. Стукалова, Ф.С. Ситников // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5. – С. 168–172.
3. Боякова Е.В., Олесина Е.П., Радомская О.И. Культурные предпочтения подростков и молодежи Ростовской области (по результатам исследования) / Е.В. Боякова, Е.П. Олесина, Е.И. Радомская // Педагогика искусства. – 2020. – № 1. – С. 15–23.
4. Вановская Е.В. Этюд в освоении текста литературных произведений (в контексте преподавания сценической речи) / Е.В. Вановская // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 15. Искусствоведение. – 2013. – Вып. 4. – С. 37–42.
5. Гальчук О.В. Театр у доски: феномен моноспектакля в контексте творческой самореализации студентов / О.В. Гальчук // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 4. – С. 15–17.
6. Звонова Е.В. Формирование объектно-аналитического метода понимания языка художественных произведений – опыт экспериментального исследования / Е.В. Звонова // Образование личности. – 2016. – № 4. – С. 155–163.
7. Ельникова И.Г. Русский язык на перекрестке актерского мастерства и литературы / И.Г. Ельникова // Вестник Новосибирского государственного театрального института. – 2011. – № 3. – С. 36–44.
8. Мелик-Пашаев А.А. Визуализация словесного образа. Трудности и возможности / А.А. Мелик-Пашаев // Литература на экране: взгляд психологов, писателей и кинематографистов / Материалы междунар. науч. конф.; под общ. ред. Н.Л. Карповой. – М.: ПИ РАО, 2016. – С. 11–15.
9. Собкин В.С., Лыкова Т.А. К вопросу о психологических особенностях развития личности актера: опыт типологического анализа / В.С. Собкин, Т.А. Лыкова // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. – № 2. – С. 129–146.
10. Торшилова Е.М., Копылов Р.В., Полосухина И.А. Типы взаимосвязи восприятия произведения искусства и его эстетической оценки в практике общения детей с искусством [Электронный ресурс] / Е.М. Торшилова, Р.В. Копылов, И.А. Полосухина // Педагогика искусства. – 2013. – № 4. – Режим доступа: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf).

11. Фохт-Бабушкин Ю.У. Художественная культура: проблемы изучения и управления / Ю.У.

Фохт-Бабушкин. – М.: Наука, 1986. – 240 с.

**References:**

1. Bazhenova L.M. Work with film adaptations in the process of film education of schoolchildren / L.M. Bazhenova // Literature on the screen: a view of psychologists, writers and filmmakers / Materials of the international. scientific conf.; under the general. ed. N.L. Karpova. - M.: PIRAO, 2016. - S. 19-24.

2. Coastal E.V, Stukalova O.V, Sitnikov F.S. The pedagogical possibilities of collective creative activity in the socialization of modern adolescents / E.B. Beregovaya, O.V. Stukalova, F.S. Sitnikov // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 5. - S. 168–172.

3. Boyakova E.V., Olesina E.P., Radomskaya O.I. Cultural preferences of adolescents and youth of the Rostov region (according to the results of the study) / E.V. Boyakova, E.P. Olesina, E.I. Radomskaya // Pedagogy of art. - 2020. - № 1. - S. 15–23.

4. Vanovskaya E.V. Study in the development of the text of literary works (in the context of the teaching of stage speech) / E.V. Vanovskaya // Bulletin of St. Petersburg State University. Ser. 15. Art criticism. - 2013. - Issue. 4. - S. 37–42.

5. Galchuk O.V. Theater at the blackboard: the phenomenon of solo performance in the context of creative self-realization of students / O.V. Galchuk // Secondary vocational education. - 2013. - № 4. - S. 15-17.

6. Zvonova E.V. Formation of the object-analytical method for understanding the language of fiction - the experience of experimental research / E.V. Zvonova //

Personality education. - 2016. - № 4. - S. 155–163.

7. Elnikova I.G. Russian language at the crossroads of acting and literature / I.G. Elnikova // Bulletin of the Novosibirsk State Theater Institute. - 2011. - № 3. - P. 36–44.

8. Melik-Pashaev A.A. Visualization of the verbal image. Difficulties and opportunities / A.A. Melik-Pashayev // Literature on the screen: a view of psychologists, writers and filmmakers / Materials of the international. scientific conf.; under the general. ed. N.L. Karpova. - M.: PIRAO, 2016. - S. 11-15.

9. Sobkin V.S., Lykova T.A. To the question of the psychological characteristics of the development of the personality of an actor: the experience of a typological analysis / V.S. Sobkin, T.A. Lykova // Consultative psychology and psychotherapy. - 2019. - T. 27. - № 2. - S. 129–146.

10. Torshilova E.M., Kopylov R.V., Polosukhina I.A. Types of the relationship between the perception of a work of art and its aesthetic assessment in the practice of communication between children and art [Electronic resource] / E.M. Torshilova, R.V. Kopylov, I.A. Polosukhina // Pedagogy of art. - 2013. - № 4. - Access mode: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/torshilova\\_kopylov\\_polosukhina.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/torshilova_kopylov_polosukhina.pdf)

11. Fokht-Babushkin Yu.U. Art culture: problems of study and management / Yu.U. Fokht-Babushkin. - M.: Nauka, 1986. - 240 p.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378.1

**Реализация социокультурного подхода в развитии социально-культурного потенциала обучающихся ведомственных вузов Федеральной службы исполнения наказаний России**

**The implementation of the socio-cultural approach in the development of the socio-cultural potential of students of departmental universities of the Federal Penitentiary Service of Russia**

**Шаехов Р.Ф.**, Пермский институт ФСИН России, rimshaehov@yandex.ru

**Александрова Н.С.**, Вятский государственный университет, profaleksandrova@yandex.ru

**Shaekhov R.**, Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, rimshaehov@yandex.ru

**Alexandrova N.**, Vyatka State University, profaleksandrova@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.024

**Ключевые слова:** социокультурный подход, обучающиеся, социально-культурный потенциал личности, культурно-образовательная среда, общекультурные компетенции, социально-культурные нормы, досуговая деятельность, ведомственный вуз Федеральной службы исполнения наказаний России.

**Keywords:** socio-cultural approach, students, socio-cultural potential of a person, cultural and educational environment, general cultural competencies, socio-cultural norms, leisure activities, departmental university of the Federal Penitentiary Service of Russia.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения подходов к развитию социально-культурного потенциала личности в современных условиях. В настоящее время выпускник вуза должен не только решать многопрофильные профессиональные задачи, но и стремиться содержательно и рационально проводить свое свободное время, направленное на развитие социально-культурной активности и социально-культурного саморазвития. Цель исследования – раскрыть возможности реализации социокультурного подхода в развитии социально-культурного потенциала личности обучающихся ведомственных вузов Федеральной службы исполнения наказаний России. Методологической основой реализации социокультурного подхода является совокупность общепедагогических принципов «системности» и «личностно-деятельной направленности» и принципов: «культуросообразности», «средовой организации», «творческой активности», «ориентации на зону ближайшего развития». Авторы уточняют понятие «социально-культурный потенциал обучающихся ведомственного вуза» и обоснуют потенциал досуговой деятельности ведомственного вуза Федеральной службы исполнения наказаний России. Практическая часть – изучение социально-культурного потенциала осуществлялась путем проведения опроса обучающихся и преподавателей ведомственных вузов Федеральной службы исполнения наказаний России г. Перми и Кемерово. Статья предназначена для работников системы высшего образования, руководителей образовательных организаций и исследователей.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to study approaches to the development of the socio-cultural potential of the individual in modern conditions. At present, a university graduate must not only solve multidisciplinary professional tasks, but also strive to meaningfully and rationally spend his free time aimed at developing socio-cultural activity and socio-cultural self-development. The purpose of the study is to reveal the possibilities of implementing a socio-cultural approach in the development of the socio-cultural potential of the individual students of departmental universities of the Federal Penitentiary Service of Russia. The methodological basis for the implementation of the sociocultural approach is the totality of the general pedagogical principles of “systemicity” and “personality-active orientation” and the principles of “culture-building”, “environmental organization”, “creative activity”, and “orientation toward the zone of proximal development”. The authors clarify the concept of “socio-cultural potential of students of a departmental university” and substantiate the potential for leisure activities of a departmental university of the Federal Penitentiary Service of Russia. The practical part - the study of socio-cultural potential was carried out by conducting a survey of students and teachers of departmental universities of the Federal Penitentiary Service of Russia: Perm and Kemerovo. The article is intended for employees of the higher education system, heads of educational organizations and researchers.



*Введение.* В соответствии с социокультурным подходом культурные факторы, такие как язык, искусство, социальные нормы и социальные структуры могут играть важную роль в развитии социально-культурного потенциала личности.

В современных исследованиях системный подход дополнен социокультурным подходом (А.С. Ахизер, Г.М. Бирженюк, Н.И. Лапин, А.П. Марков, П.А. Сорокин и др.), который предлагает рассматривать:

- общество в единстве культурного и социального, преобразуемого деятельностью человека средствами образования;
- процессы формирования ценностного и ответственного отношения к миру для вхождения в культуру;
- организацию взаимодействия с миром культуры [2;4;7;14].

Обоснование важности активизации социально-культурного потенциала личности на принципах социокультурного подхода в процессе досуговой деятельности обучающихся ведомственных вузов Федеральной службы исполнения наказаний России объясняется тем, что усвоение опыта организации свободного времени у них осуществляется преимущественно на репродуктивном уровне, потому что их режим дня строго регламентирован, а по окончании обучения они оказываются не приспособленными к организации своего свободного времени из-за отсутствия такого опыта. Современная социально-культурная парадигма, обозначенная в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г. и приказе № 555 ФСИН России «Об организации воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы», является основой подготовки курсантов ведомственных вузов как сотрудников уголовно-исполнительной системы в процессе получения высшего образования, одновременно обязывая профессорско-преподавательский состав организовывать досуг обучающихся.

Особенный интерес в изучении досуга, считает В.М. Артемов, является досуг, организованный на социальном уровне [1]. Такой досуг, будучи частью определенного общества, привносит типы ценностей, которые формируют конкретную личность, идентифицируя ее с профессиональным сообществом с целью укрепления профессиональных убеждений и усвоения социальных моделей поведения. Итак, досуг социального уровня приносит социальную пользу в становлении социальных отношений будущего сотрудника уголовно-исполнительной системы. Это укрепляет личность обучающегося ведомственного вуза Федеральной службы

исполнения наказаний России и ее социальную идентичность: она чувствует себя представленной в выбранной профессии, через эту идентичность дифференцирует себя от других профессиональных сообществ и испытывает желание соответствовать ценностям определенной социальной группы.

Сфера досуговой деятельности позволяет обучающимся свободно выбирать формы деятельности исходя из своих интересов. Это позволяет успешно решать задачи самореализации и приобретения культурного и социального опыта. При этом освоение этого опыта успешнее происходит в организованной преподавателем деятельности, в т.ч. и досуговой, и чем выше уровень культурной организации досуга, тем выше уровень его социально-культурной активности как системообразующего качества личности.

Цель исследования – раскрыть возможности реализации социокультурного подхода в развитии социально-культурного потенциала личности обучающихся на базе вузов Федеральной службы исполнения наказаний России.

*Материалы и методы исследования.* Теоретический анализ психолого-педагогических публикаций по вопросам изучения социокультурного подхода, социально-культурного потенциала личности обучающихся; анализ ФГОС вузов Федеральной службы исполнения наказаний России и видов досуговой деятельности.

*Результаты исследования.* Пионером социокультурного подхода можно считать советского психолога Льва Семеновича Выготского (1896-1934). Он предположил, что взаимодействие обучающихся может формировать и влиять на то, как они воспринимают мир, а способы обучения и развития обучающихся варьируется от культуры к культуре и специфичны для каждого отдельного общества. В то время как социально-культурные нормы общества могут быть уникальными для определенной культуры, то способ, которым они передаются из поколения в поколение, часто сходен [5].

Для реализации социокультурного подхода в культурно-образовательной среде образовательной организации, считает Л.С. Выготский, нужно придерживаться четырех основных принципов.

1. Развитие социально-культурного потенциала обучающихся зависит от обучения, которое является важной частью передачи культурных идей от старшего поколения к младшему. Таким образом, обучающиеся

усваивают социально-культурные нормы, которые являются специфическими для конкретной национальной культуры, соответствующими времени.

2. Язык как знаковая система, посредством которой осуществляется коммуникация. Языковые способности человека помогают создать общество, наполненное искусством, а социально-культурный потенциал личности обучающегося не может быть рассмотрен без учета воспитательного и социального контекста культурно-образовательной среды (исследования Р.Ш. Ахмадиевой [3], В.Ш. Масленниковой [8], М.И. Рожкова [12], Л.В. Фалеевой [17]).

3. Если обучающийся воспитывается в творческой атмосфере, его мыслительный процесс и когнитивные способности, безусловно, будут отражать это влияние (Р.Ш. Ахмадиева, В.Ш. Масленникова) [3].

4. Одним из ключевых принципов социокультурного подхода Л.С. Выготского является его идея зоны ближайшего развития. Зона проксимального развития, обычно называемая ZPD, - это способ оценить способность обучающихся учиться. Л.С. Выготский полагал, что ZPD является гораздо лучшим способом измерения интеллекта обучающегося, чем с помощью стандартного академического тестирования, которое часто может не учитывать культурные различия в отношении обучения.

В центре зоны ближайшего развития по Л.С. Выготскому находится область, включающая когнитивные способности, которые постепенно развиваются. По мере того как человек взрослеет, он достигает границ, которые характеризуют потенциал его человеческого разума. Этот потенциал может быть реализован в ситуациях социального обучения. Л.С. Выготский приводит три метода, которые используются для обучения обучающихся навыкам: имитационное обучение, инструктированное обучение и совместное обучение. Все эти методы могут быть реализованы в досуговой деятельности.

Расширяя теорию Л.С. Выготского, ученые (Т. Парсонс [10], Ю.М. Резник [11], А.В. Сиволапов [13], А.Л. Темницкий [16] и др.) добавили концепцию «строительных лесов». Этот термин относится к социально-культурной деятельности и среде, которую взрослые могут предоставить своим ученикам, чтобы помочь развитию их способностей. Такими людьми могут быть родители, преподаватели, старшие братья и сестры. «Строительные леса» могут включать ролевые игры, пение, досуговую деятельность и другие социальные ситуации, в

которых можно усваивать социально-культурные нормы [10;11;13;16].

Социокультурный подход способствует исследованию мотивов, определяющих поведение человека. Следовательно, социокультурный подход опирается на учение о ценностях (аксиологию) и обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей (исследования П.А. Сорокина и др.) [14]. На передний план выступает идея развития обучающегося через присвоение общекультурных ценностей, понимание им природы и человека как величайших ценностей, желание жить в гармонии с окружающим миром в соответствии с его законами. Социокультурный подход предполагает формирование культуросообразного содержания образования, воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм жизни с целью развития социально-культурного потенциала личности обучающегося.

Социально-культурный потенциал в науке (А.С. Ахиезер, Н.И. Лапин, П.А. Сорокин и др.) рассматривается как дуальное понятие и основывается на паритетности культуры и социальности, как потенциальной возможности социокультурного развития личности [2;7;14]. Исходя из научных изысканий и современной социокультурной ситуации цели образования на современном этапе, одной из задач считают развитие социально-культурного потенциала личности, воспитание в человеке способностей и потребностей открывать и творить самого себя в основных формах человеческой деятельности; развитие способности самоопределения, самоактуализации на основе воспроизведения, освоения, присвоения культурного опыта саморазвития человечества. Следовательно, члены общества должны соответствовать нормам культуры для того, чтобы культура существовала и функционировала, а члены общества должны хотеть соответствовать и подчиняться этим нормам (исследования Р.Х. Гильмеевой [6], Г.У. Матушанского [9], В.Я. Ядова [15], L. Y. Mukhametzyanova и N.S. Aleksandrova) [18].

На развитие социально-культурного потенциала обучающихся вузов Федеральной службы исполнения наказаний России часто оказывает отрицательное воздействие целый ряд таких факторов, как: эклектика и суррогаты массовой культуры, коммерциализация и потребительство, которые обуславливают возникновение безынициативности и пассивного времяпровождения. В режиме дня обучающимся вузов Федеральной службы исполнения наказаний России отводится строго фиксированное

свободное время до двух часов, как правило, в вечерние часы. Вместо активного отдыха курсанты выбирают контент общения для молодежной среды без его критического анализа. При изучении досуговых практик курсантов ведомственных вузов Федеральной службы исполнения наказаний России г. Перми и Кемерово и результатов опроса преподавателей, были зафиксированы такие аспекты, как: 1) рост роли интернета в досуговых практиках – интернет становится ведущей формой досуга; 2) предпочтение пассивному отдыху; 3) неустойчивая позиция в досуговых практиках обучающихся занимает самообразование.

Социальная практика обучающихся вузов Федеральной службы исполнения наказаний России свидетельствует, что их бюджет времени складывается из органично взаимосвязанных, но качественно различных компонентов: учебного времени, внеаудиторного времени по выполнению заданий и свободного времени. Результаты опроса показывают, что учебное и внеучебное время, кроме досуговой деятельности, организуются преподавателями. В ходе опроса выявлены: фрагментарные знания социально-культурных норм, отсутствие мотивации к их соблюдению; досуговая деятельность не осознается как ценность; преобладание пассивное проведение свободного времени. Опрос показал более низкий уровень социально-культурного потенциала обучающихся ведомственных вузов Федеральной службы исполнения наказаний России. Причиной этого факта является то, как показывает статистика, что из года в год наблюдается снижение конкурса в эти вузы и уменьшение среднего балла по ЕГЭ у поступающих, профессия сотрудника ФСИН России не является достаточно престижной.

Анализ образовательной практики в деятельности вузов Федеральной службы исполнения наказаний России свидетельствует о приоритетности процессов развития профессиональных качеств будущего сотрудника, исходя из того, что эта профессия сопровождается высоким уровнем нагрузок психоэмоционального характера, происходит в форме непосредственного противодействия криминальным элементам. Важно в процессе обучения в вузе сформировать у курсантов, обучающихся в условиях закрытого образовательного пространства, общекультурные компетенции, т.к. по окончании обучения молодые сотрудники, не имея опыта социально-культурной активности и социально-культурного саморазвития, оказавшись по месту службы в

удаленных от цивилизации местах, могут подвергаться профессиональной деформации.

*Заключение.* Таким образом, неоднородность явления развития социально-культурного потенциала обучающихся в процессе досуговой деятельности ведомственного вуза Федеральной службы исполнения наказаний России подтверждает необходимость использования системного подхода в оценке её уровней. Поэтому мониторинг развития социально-культурного потенциала обучающихся вуза Федеральной службы исполнения наказаний России авторы предлагают осуществлять на трех уровнях: 1) ожидаемый (планируемый) уровень развития социально-культурного потенциала курсантов, который отражается в нормативных документах (ФГОС ВО, концепции социокультурного развития личности), требованиях работодателей, согласующихся с социальными нормами культуры); 2) уровень развития социально-культурного потенциала обучающихся в образовательной среде вуза и за её пределами; 3) достигнутый уровень социально-культурного потенциала обучающихся вуза Федеральной службы исполнения наказаний России, который раскрывает его результаты развития: изменения в системе отношений, повышение уровня знаний, развитие мотивации к соблюдению этического кодекса досуга сотрудников. Компонентами социально-культурного потенциала обучающихся являются когнитивный, аксиологический, конативный, эмоционально-рефлексивный; показателями его развития (знания по социально-культурному потенциалу, жизненные ценности; мотив и навыки регулирования досугового времени, эмоции; навыки самооценки).

Содержательно и рационально организованный досуг дает преимущества обучающимся вуза Федеральной службы исполнения наказаний России, которые практикуют и осуществляют его. Среди них отметим: создание воспитательной мотивирующей среды и перспективное планирование досуговой деятельности ведомственного вуза; разработка модульной программы для преподавателей по готовности к организации досуговой деятельности обучающихся в ведомственном вузе; разработка и реализация спецкурса для обучающихся «Повседневная культура сотрудника» и Этического кодекса досуга сотрудника. Организация досуговой деятельности в образовательной деятельности вузов Федеральной службы исполнения наказаний России с ее терапевтическим и гедонистическим

эффектом, который она предоставляет, будет способствовать развитию общей культуры и

повышению социально-культурного потенциала обучающихся.

### Литература:

1. Артемов В.М. Социально-культурная ориентация правоохранительных органов / В.М. Артемов // Социологические исследования. – 2000. - № 1. – С. 51-54.
2. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России). От прошлого к будущему / А.С. Ахиезер. – М.: Новый хронограф, 2008.
3. Ахмадиева Р.Ш. Современные методологические вопросы социально-культурной деятельности / Г.П. Меньчикова, Д.В. Шамсутдинова, Л.Ю. Сироткин, Р.Ш. Ахмадиева, В.Ш. Масленникова и др. – Казань, 2018. – 198 с.
4. Бирженюк Г.М., Марков А.П. Основы региональной культурной политики и формирования культурно-досуговых программ / Г.М. Бирженюк, А.П. Марков. – СПб., 1992.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 136 с.
6. Гильмеева Р.Х. Культура как основа ценностно-смыслового самоопределения обучающейся молодежи / Р.Х. Гильмеева, С.И. Пономарева // Этническая культура в современном мире / Материалы VI Международной научно-практической конференции, посв. 100-летию Чувашской автономной области. – Чебоксары, 2020. – С. 88-92.
7. Лапин Н.И. Пути России: социокультурные трансформации / Н.И. Лапин. – М.: Институт философии РАН, 2000.
8. Масленникова В.Ш., Грузкова С.Ю. Когнитивное моделирование воспитательной деятельности в образовательной организации: научно-методическое пособие / В.Ш. Масленникова, С.Ю. Грузкова. – Казань: Данис, 2018. – 75 с.
9. Матушанский Г.У. Выявление общекультурных компетенций для подготовки студентов к спортивной волонтерской деятельности / Г.У. Матушанский, Р.А.

- Арсланова // Казанский педагогический журнал. – 2015. - № 6-2(113). – С. 339-343.
10. Парсонс Т. Понятие культуры и социальной системы / Т. Парсонс // О социальных системах; под ред В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. - М.: Академический Проект, 2002. – С. 693-776.
11. Резник Ю.М. Социокультурный подход как методология исследований / Ю.М. Резник // Вопросы социальной теории. – 2008. – Т. 11. – Вып. 1(2). – С. 305-328.
12. Рожков М.И. Практика социального воспитания: основные тенденции развития / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2017. - № 6. – С. 13-18.
13. Сиволапов А.В. К новой модели обучения: социокультурный подход / А.В. Сиволапов // Социологические исследования. – 1994. - № 3. – С. 91.
14. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика / П.А. Сорокин. – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного Института, 2000. – С. 732-736.
15. Структура и уровни социологического знания: традиции и новые концепции (Интервью с В.А. Ядовым) // Социологические исследования. – 2003. - № 9. – С. 17.
16. Темницкий А.Л. Исследовательские возможности категории «социокультурность» / А.Л. Темницкий // Социология. – 2007. – № 24. – С. 81-101.
17. Фалеева Л.В. Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст / Л.В. Фалеева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – 2015. - № 2(21). – С. 157-160.
18. Mukhametzyanova L.Y. Culture-oriented component scientific and methodical support of students' humanitarian training in university / Mukhametzyanova L.Y., Aleksandrova N.S., Greek A.D., Zatsepina M.B., Prokopyev A.I., Gaidamashko I.V. // XLinguae. – 2018. – Т. 11. - № 1. – С. 230-241.

### References:

1. Artyomov V.M. Socio-cultural orientation of law enforcement bodies / V.M. Artyomov // Sociological studies. - 2000. - № 1. - S. 51-54.
2. Akhiezer A.S. Russia: criticism of historical experience (Sociocultural dynamics of Russia). From the past to the future / A.S. Akhiezer. - M.: New Chronograph, 2008.
3. Akhmadieva R.Sh. Modern methodological issues of socio-cultural activity / G.P. Menchikova D.V. Shamsutdinova, L.Yu. Sirotkin, R.Sh. Akhmadieva, V.Sh. Maslennikova et al. - Kazan, 2018. - 198 p.
4. Birzhenyuk G.M., Markov A.P. Fundamentals of regional cultural policy and the formation of cultural and leisure programs / G.M. Birzhenyuk, A.P. Markov. - SPb., 1992.

5. Vygotsky L.S. Psychology of human development / L.S. Vygotsky. - M.: Publishing house Sense; Eksmo, 2005. - 136 s.
6. Gilmeeva R.Kh. Culture as the basis of value-semantic self-determination of learning youth / R.Kh. Gilmeeva, S.I. Ponomareva // Ethnic Culture in the Modern World / Materials of the VI International Scientific and Practical Conference, dedicated. 100th anniversary of the Chuvash Autonomous Region. - Cheboksary, 2020. - S. 88-92.
7. Lapin N.I. Ways of Russia: sociocultural transformations / N.I. Lapin. - M.: Institute of Philosophy RAS, 2000.
8. Maslennikova V.Sh., Gruzkova S.Yu. Cognitive modeling of educational activities in an educational

organization: a scientific and methodological manual / V.Sh. Maslennikova, S.Yu. Gruzikova. - Kazan: Danis, 2018. - 75 p.

9. Matushansky G.U. Identification of general cultural competencies for preparing students for sports volunteering / G.U. Matushansky, R.A. Arslanova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2015. - № 6-2 (113). - S. 339-343.

10. Parsons T. The concept of culture and social system / T. Parsons // *On social systems*; Edited by V.F. Chesnokova and S.A. Belanovsky. - M.: Academic Project, 2002. - S. 693-776.

11. Reznik Yu.M. Sociocultural approach as a research methodology / Yu.M. Reznik // *Questions of social theory*. - 2008. - T. 11. - Issue. 1 (2). - S. 305-328.

12. Rozhkov M.I. The practice of social education: the main development trends / M.I. Rozhkov // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. - 2017. - № 6. - S. 13-18.

13. Sivolapov A.V. To a new model of education: sociocultural approach / A.V. Sivolapov // *Sociological studies*. - 1994. - № 3. - S. 91.

14. Sorokin P.A. Social and cultural dynamics / P.A. Sorokin. - St. Petersburg: Publishing House of the Russian Christian Humanitarian Institute, 2000. - S. 732-736.

15. The structure and levels of sociological knowledge: traditions and new concepts (Interview with V.A. Yadov) // *Sociological studies*. - 2003. - № 9. - C. 17.

16. Temnitsky A.L. Research capabilities of the category "socioculturalism" / A.L. Temnitsky // *Sociology*. - 2007. - № 24. - S. 81-101.

17. Faleeva L.V. Student and educational environment of the university: socio-cultural context / L.V. Faleeva // *Vector of science of Togliatti State University. Series: pedagogy, psychology*. - 2015. - № 2 (21). - S. 157-160.

18. Mukhametzyanova L.Y. Culture-oriented component scientific and methodical support of students' humanitarian training in university / Mukhametzyanova L.Y., Aleksandrova N.S., Greek A.D., Zatsepina M.B., Prokopyev A.I., Gaidamashko I.V. // *XLinguae*. - 2018. - T. 11. - № 1. - S. 230-241.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



## Профессиональное образование

УДК 377.244.1.

### Демонстрационный экзамен в профессиональном образовании

#### Demonstration exam in vocational education

**Горбунова Т.В.**, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, [mishinatatyana@mail.ru](mailto:mishinatatyana@mail.ru)

**Огандеева Е.В.**, Чебоксарский техникум транспортных и строительных технологий, [katya.ogandeeva@mail.ru](mailto:katya.ogandeeva@mail.ru)

**Gorbunova T.**, Chuvash state pedagogical University. I. Yakovleva, [mishinatatyana@mail.ru](mailto:mishinatatyana@mail.ru)

**Ogandeeva E.**, Cheboksary College of Transport and Construction Technologies, [katya.ogandeeva@mail.ru](mailto:katya.ogandeeva@mail.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.025

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, демонстрационный экзамен, выпускник, экспертная группа, член экспертной группы, WorldSkills.

**Keywords:** secondary vocational education, demonstration exam, graduate, expert group, member of the expert group, WorldSkills.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена тем, что в настоящее время среднее профессиональное образование претерпевает серьезные изменения. Популяризации рабочих профессий способствует развитие международного движения WorldSkills. Одной из новых форм проведения государственной итоговой аттестации выпускников организаций среднего профессионального образования является демонстрационный экзамен. Цель статьи – раскрыть сущность и содержание демонстрационного экзамена, заключающихся в том, что он разрабатывается с учетом требований стандарта WorldSkills, предусматривает демонстрацию выпускниками освоенных знаний и умений, а так же моделирование реальных производственных ситуаций. Проанализирован опыт организации и проведения демонстрационного экзамена на базе государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Чебоксарский техникум транспортных и строительных технологий» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. Выявлены и определены преимущества демонстрационного экзамена для выпускников, образовательных организаций, работодателей. Статья предназначена для работников системы образования, исследователей.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the fact that secondary vocational education is undergoing serious changes at the present time. The popularization of working professions contributes to the development of the international movement WorldSkills. The demonstration exam is one of the new forms of state final certification of graduates of secondary vocational education organizations. The purpose of the article is to reveal the essence and content of the demonstration exam, which consists in the fact that the demonstration exam was developed, based on the requirements of the WorldSkills standard and provides the demonstration by graduates of acquired knowledge and skills and modeling of real production situations. We have analyzed the experience of organizing and conducting a demonstration exam on the basis of a state autonomous institution “The Cheboksary College of Transport and Construction Technologies” of the Ministry of Education and Youth Policy of the Chuvash Republic. The benefits of the demonstration exam for graduates, educational organizations and employers were identified and revealed. The article is intended for educators, researchers.

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена тем, что возрастает роль профессионального образования в подготовке кадров среднего звена, это вызвано увеличением спроса на современном рынке труда на

специалистов рабочих профессий. Квалификации сотрудников, работающих на современном производстве, должны соответствовать международным стандартам, что в свою очередь,

требует совершенствования системы профессионального образования.

Во исполнение подпункта 8 пункта 1 перечня поручений по реализации Послания Президента Федеральному Собранию от 4 декабря 2014 г. (от 5 декабря 2014 г. № Пр-2821), а также распоряжения Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 года № 349-р «Об утверждении комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования на 2015-2020 годы» реализуется система мероприятий согласно с паспортом приоритетного национального проекта «Образование» по созданию в большинстве профессиональных образовательных организаций соответствующих условий для осуществления подготовки кадров по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям в соответствии с лучшими зарубежными стандартами и передовыми технологиями к 2020 году в соответствии с направлением подготовки «Рабочие кадры для передовых технологий», установленным протоколом заседания Президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25 октября 2016 года № 9, Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) [3].

Особенностью Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по ТОП-50 является введение нового вида проведения государственной итоговой аттестации – демонстрационного экзамена, разработанного с учетом требований международных и профессиональных стандартов.

Цель статьи заключается в том, чтобы раскрыть сущность и содержание демонстрационного экзамена, проанализировать опыт его организации и проведения на базе государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Чебоксарский техникум транспортных и строительных технологий» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики.

*Материалы и методы исследования.* Методологической основой исследования стали личностно-ориентированный подход (Зырянова М.А.) и деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.С. Якиманская).

Теоретической основой исследования стали работы Н.Т. Захарова, Т.П. Малышевой, Н.М.

Миняевой, О.И. Обуховой, С.Е. Пономаревой, Г.Ю. Протодьяконовой, С.В. Тарасовой, М.Г. Таспаевой, Г.В. Юсупова и др.

Экспериментальная база исследования – государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Чебоксарский техникум транспортных и строительных технологий» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. В исследовании приняли участие студенты выпускных групп по профессии «Мастер сухого строительства».

В ходе исследования нами применялись различные взаимодополняющие друг друга методы: теоретические (анализ педагогической литературы по данной теме), эмпирические (наблюдение, индивидуальная беседа) и общенаучные (анализ, синтез, систематизация, обобщение).

*Результаты исследования.* За последнее десятилетие кардинально изменилась система подготовки рабочих профессий и специальностей. Согласно Федеральной целевой программе развития образования и приоритетного национального проекта «Образование» в 45 субъектах, являющихся пилотными, были реализованы программы комплексного развития системы среднего профессионального образования при государственной поддержке инновационных проектов на условиях регионального софинансирования со стороны субъектов и работодателей [7]. Это способствовало формированию новых подходов к подготовке кадров рабочих профессий и специалистов с учетом требований последних образовательных стандартов. В образовательных организациях начали применять новые методики, современные формы и инновационные технологии обучения и преподавания, разрабатывать новые рабочие программы обучения, модернизировались материально-технические базы, активно практикуются новые экономические механизмы и способы управления образовательными учреждениями профессионального образования. Преемственность государственной политики и последовательные меры поддержки государства позволили создать единое образовательное пространство в среднем профессиональном образовании, найти точки роста и развития.

Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Чебоксарский техникум транспортных и строительных технологий» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики является площадкой для

осуществления пилотного проекта, стартовавшего в 2017 году, по внедрению в систему государственной итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills. Выпускники выполняют, разработанные экспертами WorldSkills, задания, которые в своём основании имеют конкурсные задания чемпионатов международного движения WorldSkills («Молодые профессионалы»), являющиеся актуальными на сегодняшний день.

Наиболее важными аспектами вновь созданной системы оценки и мониторинга качества подготовки рабочих кадров с учетом международных стандартов, в том числе по стандартам WorldSkills, стала государственная итоговая аттестация выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования, содержащая в себе и практический модуль в форме демонстрационного экзамена [9, с.491].

Демонстрационный экзамен – это процедура, позволяющая обучающемуся в условиях, приближенных к производственным, продемонстрировать освоенные профессиональные компетенции независимым экспертам [6].

Формирование системы демонстрационного экзамена началось в 1994 году в Финляндии. Преимуществом является то, что любой человек независимо от того, где он проходил обучение, может сдать экзамен, подтвердив свою квалификацию [1, с.28]. Главнейшими и самыми важными принципами системы демонстрационного экзамена являются индивидуальный подход, трехстороннее сотрудничество между работодателем, преподавателем и выпускником, независимость экзамена от способа подготовки.

В России на сегодняшний день аналогами по содержанию демонстрационного экзамена выступают квалификационный экзамен по завершению программы профессионального обучения, промежуточная аттестация по профессиональным модулям в среднем профессиональном образовании, практическая работа как часть выпускной квалификационной работы по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих. Но в данной практике есть и свои минусы – не выдержан принцип независимости, не выдержаны требования к материально-технической базе, где модельные условия в преимуществе, учебные варианты заданий облегченные.

Демонстрационный экзамен по программам среднего профессионального образования

предусматривает моделирование реальных производственных ситуаций для демонстрации выпускниками уровня и объёма сформированности компетенций, знаний, умений и навыков [6]. Это позволит вести профессиональную деятельность в определенной сфере и выполнять работу относительно конкретной профессии или специальности. Предполагается независимая экспертная оценка выполнения задания, в том числе экспертами из числа будущих работодателей, представляющих то или иное предприятие; происходит определение уровня компетентности выпускников в соответствии с международными стандартами.

Проведение демонстрационного экзамена в формате WorldSkills позволяет решить одновременно целый ряд задач:

- ориентация каждого обучающегося и преподавателя на конечный результат и предоставление возможности комплексно повысить качественный уровень образовательного процесса и всесторонней подготовленности будущего специалиста, объективно оценивать результаты подготовки выпускников;

- систематизацию опыта, знаний, умений и навыков, полученных студентами в период обучения в образовательной организации и в период прохождения учебной практики на своей базе и производственной практики на базе предприятия;

- расширение полученных знаний, умений и навыков благодаря изучению современных практических разработок и технологий и проведения исследований на профессиональной ниве [2].

Задания демонстрационного экзамена разрабатываются на основе профессионального стандарта при наличии и с учетом оценочных материалов по профессиям и специальностям ТОП-50 в системе среднего профессионального образования, разработанных по стандартам WorldSkills Russia [4].

Первым этапом подготовки к демонстрационному экзамену по стандартам WorldSkills Russia является организационный. Он включает в себя:

- определение полного перечня компетенций и площадок проведения;

- составление графика проведения демонстрационного экзамена в субъектах Российской Федерации;

- формирование экспертной группы, организацию и обеспечение ее деятельности;

- разработку регламентирующих документов;



- регистрацию участников экзамена, информирование о сроках и порядке проведения демонстрационного экзамена;

- подготовку площадок для его проведения и установку необходимого оборудования.

Вторым важнейшим этапом является непосредственно проведение самого демонстрационного экзамена, который включает в себя:

- подготовительные работы;
- соблюдение правил и норм охраны труда и техники безопасности;
- разъяснение основных прав и обязанностей участников и членов Экспертной группы;
- проведение основных мероприятий демонстрационного экзамена;
- оценивание экзаменационных заданий и результатов.

В частности, демонстрационный экзамен по компетенции «Сухое строительство и штукатурные работы» включают в себя 4 модульных задания согласно техническому описанию:

- сборка конструкции с установкой теплозвукоизоляционного материала;
- финишное шпаклевание с заделкой стыков и углов;
- монтаж фигурных гипсовых элементов;
- выполнение творческого задания в свободном стиле.

Оценка экзаменационных заданий и результатов должна производиться по следующим критериям: оценивание выполнения заданий по 100-балльной системе, демонстрация

Членами Экспертной группы необходимого уровня профессионализма, честности и беспристрастности, соблюдение требований регламента и Кодекса этики движения WorldSkills Russia («Молодые профессионалы»). При оценке выполнения экзаменационных заданий, обеспечивается отсутствие преимуществ у кого-либо из участников демонстрационного экзамена и выставление оценок в отсутствие участника демонстрационного экзамена [5].

За выполнение задания демонстрационного экзамена студенту начисляются баллы в традиционной системе: оценки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». При этом общее максимальное количество баллов за выполнение задания демонстрационного экзамена одним обучающимся, распределяемое между модулями задания, принимается за 100%. По итогам выполнения задания баллы, полученные обучающимся, переводятся в проценты выполнения задания. Исходя из полноты и качества выполнения задания, перевод результатов, полученных за демонстрационный экзамен, переводится в оценку по балльной шкале. Результаты сдачи демонстрационного экзамена на базе государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Чебоксарский техникум транспортных и строительных технологий» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики по компетенции «Сухое строительство и штукатурные работы» представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты сдачи демонстрационного экзамена

Учебный год	Количество выпускников	Количество студентов, сдавших на «5»	Количество студентов, сдавших на «4»	Количество студентов, сдавших на «3»
2017-2018	43	8	13	22
2018-2019	49	25	14	10

Представленные данные говорят о том, что значительно повысился уровень подготовки, это связано с тем, что теоретические знания стали носить практико-ориентированный характер, объём умений значительно вырос.

В июле 2020 года студентам групп из списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования (ТОП-50) также предстоит пройти государственную итоговую аттестацию в формате демонстрационного экзамена. Результаты победителей и призеров чемпионатов профессионального мастерства, проводимых

союзом и международной организацией «WorldSkills International», осваивающих образовательные программы среднего профессионального образования, засчитываются в качестве оценки «отлично» по демонстрационному экзамену [10, с.113].

Прошедшие аттестационные испытания выпускники в форме демонстрационного экзамена получают подтверждение уровня освоения образовательной программы согласно с федеральным государственным образовательным стандартом, а также преимущество подтвердить свою аттестацию по требованиям международных стандартов WorldSkills

одновременно без прохождения дополнительных квалификационных испытаний; квалификационное подтверждение по отдельным специализированным модулям, которые востребованы работодателями и предприятиями и на этапе выпуска из средне-специального учебного заведения, а также получают право дальнейшего предложения о трудоустройстве.

Выпускник – победитель или призер чемпионатов профессионального мастерства вместе с получением диплома о среднем профессиональном образовании одновременно получает Skills Passport (Паспорт компетенций) – документ, удостоверяющий объём и уровень профессиональных компетенций в соответствии со стандартами WorldSkills Russia [8]. Фамилии, имена и отчества выпускников, сдавших демонстрационный экзамен и получивших Skills Passport (Паспорт компетенций), будут храниться в базе данных молодых профессионалов. Доступ к указанной базе имеют все ведущие предприятия – будущие работодатели, которые признали формат демонстрационного испытания и осуществляющие поиск и подбор кадров по профессионализму и личностным качествам. Участник движения WorldSkills имеет возможность изучать лучшие мировые практики и современные технологии, принимать участие в региональных, окружных, национальных и международных чемпионатах, получать предложения от работодателей о дальнейшем трудоустройстве.

Проведение демонстрационных испытаний предоставляет образовательным организациям возможности проанализировать содержание и особенности качества образовательных программ, позволит участвовать в рейтинге образовательных организаций по качеству подготовки кадров, дать объективную оценку материально-технической базе учебного заведения, квалификационному уровню преподавателей и мастеров производственного обучения, определить дальнейшие точки развития и роста согласно современным международным требованиям и принципам работы мирового рынка труда. Эксперты WorldSkills из числа преподавательского состава имеют преимущество осваивать новую методику обучения специальным предметам и современные технологии тренировки и подготовки обучающихся, участвуют в формировании профессиональных стандартов.

Результаты участия наших студентов в региональном, отраслевом и национальном чемпионатах рабочих профессий и специальностей по стандартам WorldSkills также

свидетельствует о том, что организация индивидуальной подготовки студентов к конкурсу профессионального мастерства WorldSkills на базе государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Чебоксарский техникум транспортных и строительных технологий» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики находится на высоком уровне.

После трех дней испытаний на региональном чемпионате «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia), проходившем с 25 февраля по 1 марта 2019 года, наши студенты заняли все три призовых места по компетенции «Сухое строительство и штукатурные работы». В апреле 2019 г. в 17 субъектах Российской Федерации прошли отборочные соревнования Всероссийского национального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). Студент группы 2МСС 01-17 по компетенции «Сухое строительство и штукатурные работы» показал высокие результаты и получил путевку на национальный чемпионат, который состоялся в августе 2019 года.

*Заключение.* Таким образом, совершенствование системы подготовки способствует формированию у обучающихся определенного уровня профессиональной компетентности, повышению статуса и качества профессионального образования конкурентоспособного специалиста, отвечающего мировым тенденциям и требованиям развития современной экономики, умеющего адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям жизни, обладать набором необходимых компетентностей в разных областях профессиональной деятельности, которые понадобятся на чемпионатах рабочих специальностей по стандартам WorldSkills с целью дальнейшего самосовершенствования в профессиональной области.

Внедрение демонстрационного экзамена в качестве итоговой государственной аттестации станет несомненным конкурентным преимуществом выпускников техникума, что позволит находить потенциальных работодателей еще в процессе обучения в техникуме.

Проведение демонстрационных испытаний предоставляет образовательным организациям возможности проанализировать содержание и особенности качества образовательных программ, позволит участвовать в рейтинге образовательных организаций по качеству подготовки кадров, дать объективную оценку материально-технической базе учебного

заведения, квалификационному уровню преподавателей и мастеров производственного обучения, определить дальнейшие точки развития и роста согласно современным международным требованиям и принципам работы мирового рынка труда.

Средний уровень профессионального образования призван находить решение в задачах подготовки высококвалифицированных и перспективных в своей области и компетенции

рабочих кадров и служащих, специалистов среднего звена с учетом требований новых образовательных стандартов относительно основных тенденций полезной, общественно значимой деятельности согласно актуальным потребностям российского государства и современного общества, при это удовлетворяя потребности личности в расширении кругозора и образования.

### Литература:

1. Андреев В.Е. Вопросы проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования в формате демонстрационного экзамена / В.Е. Андреев, Э.Е. Фейгина // Профессиональное образование и рынок труда. – 2017. – № 4. – С. 25–32.
2. Методика организации и проведения демонстрационного экзамена [Электронный ресурс] / Приложение № 1 к приказу Союза «Ворлдскиллс Россия» от 30 ноября 2016 № ПО/19. – Режим доступа: <https://worldskills.ru>
3. Об утверждении комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 годы [Электронный ресурс] / Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3.03.2015 г. № 349-р // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
4. Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования [Электронный ресурс] / Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 02.11.2015 года № 831 // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
5. Об утверждении порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования [Электронный ресурс] / Приказ Минобрнауки России от 16.08.2013 г. № 968: ред. от 17.11.2017 // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – Режим доступа:

<http://www.consultant.ru>

6. О пилотной апробации проведения демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия в 2017 году [Электронный ресурс] / Приказ Союза «Ворлдскиллс Россия» от 30.11.2016 № ПО/19. – Режим доступа: <https://worldskills.ru>

7. Паспорт приоритетного проекта «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий» («Рабочие кадры для передовых технологий») [Электронный ресурс] / Протокол от 25.10.2016 г. № 9 Президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

8. Положение о стандартах Ворлдскиллс. – Москва, 2017. – 15 с.

9. Пономарева, С.Е. Роль WorldSkills International и WorldSkills Russia в становлении профессионального мастерства молодых специалистов: сб. науч. статей / С.Е. Пономарева // Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура». – 2016. – С. 490-492.

10. Семенова И.А. Стандарты WorldSkills как инструмент повышения объективности оценки качества подготовки студентов среднего профессионального образования: сб. науч. ст. / И.А. Семенова // Приоритетные направления производственного обучения в учреждениях профессионального образования России: от теории к практике / Материалы I Всерос. науч.-практ. конф. – Москва: КЭСИ, 2016. – С. 107-116.

### References:

1. Andreev V.E. Issues of conducting state final certification in educational programs of secondary vocational education in the format of a demonstration exam / V.E. Andreev, E.E. Feigina // Vocational education and the labor market. - 2017. - № 4. - P. 25–32.
2. Methodology of organizing and conducting a demonstration exam [Electronic resource] / Appendix No. 1 to the order of the WorldSkills Russia Union dated November 30, 2016 № PO / 19. - Access mode: <https://worldskills.ru>

3. On approval of a set of measures aimed at improving the system of secondary vocational education, for 2015 2020 [Electronic resource] / Order of the Government of the Russian Federation of March 3, 2015 No. 349-r // Reference legal system “Consultant Plus”. - Access mode: <http://www.consultant.ru>

4. On approval of the list of 50 most demanded in the labor market, new and promising professions that require secondary vocational education [Electronic resource] / Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated 02.11.2015 № 831 // Reference

Legal System "Consultant Plus". - Access mode: <http://www.consultant.ru>

5. On approval of the procedure for conducting the state final certification on educational programs of secondary vocational education [Electronic resource] / Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 16.08.2013 № 968: ed. from 11/17/2017 // Reference legal system "Consultant Plus". - Access mode: <http://www.consultant.ru>

6. On the pilot testing of the demonstration exam according to WorldSkills Russia standards in 2017 [Electronic resource] / Order of the WorldSkills Russia Union dated 11/30/2016 № PO / 19. - Access mode: <https://worldskills.ru>

7. Passport of the priority project "Education" in the direction "Training of highly qualified specialists and workers taking into account modern standards and advanced technologies" ("Workers for advanced technologies") [Electronic resource]: Minutes № 9 of the

Presidium of the Council of October 25, 2016 under the President of the Russian Federation for strategic development and priority projects // Reference legal system "Consultant Plus". - Access mode: <http://www.consultant.ru>

8. WorldSkills Standards Statement. - Moscow, 2017. - 15 p.

9. Ponomareva, S.E. The role of WorldSkills International and WorldSkills Russia in the development of professional skills of young professionals: Sat. scientific articles / S.E. Ponomareva // Materials of the international scientific forum "Education. The science. Culture". - 2016. - S. 490-492.

10. Semenova I.A. WorldSkills standards as a tool to increase the objectivity of assessing the quality of training of students of secondary vocational education: Sat. scientific Art. / I.A. Semenova // Priority areas of industrial training in vocational education institutions of Russia: from theory to practice / Materials I All-Russian. scientific-practical conf. - Moscow: CECI, 2016. - S. 107-116.

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



## Общее образование

УДК 373

### Творческие фестивали и конкурсы как средство социализации обучающихся в школе

### Creative festivals and competitions as a means of socializing students in schools

**Радомская О.И.**, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», [olgaradomskaia@mail.ru](mailto:olgaradomskaia@mail.ru)

**Боякова Е.В.**, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», [ekaterinavb@inbox.ru](mailto:ekaterinavb@inbox.ru)

**Радомский А.И.**, кандидат философских наук, магистр социологии, [radomsky\\_mega@mail.ru](mailto:radomsky_mega@mail.ru)

**Radomskaya O.**, Federal State Budget Scientific Institution “Institute of art education and Culturology of Russian Academy of Education”, [olgaradomskaia@mail.ru](mailto:olgaradomskaia@mail.ru)

**Boyakova E.**, Federal State Budget Scientific Institution “Institute of art education and Culturology of Russian Academy of Education”, [ekaterinavb@inbox.ru](mailto:ekaterinavb@inbox.ru)

**Radomskiy A.**, candidate of philosophy, master of sociology, [radomsky\\_mega@mail.ru](mailto:radomsky_mega@mail.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.026

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

**Ключевые слова:** социализация, творческие фестивали, конкурсы, олимпиады, обучающиеся, полихудожественное воспитание, культура зрителя.

**Keywords:** socialization, creative festivals, competitions, students, poly-artistic education, spectator culture.

**Аннотация.** Статья посвящена анализу фестивально-конкурсного движения художественной направленности как приоритетного стратегического направления творческого развития и социализации обучающихся. Фестивали и конкурсы направлены не только на определение специальных способностей ребенка, но и на развитие волевых, коммуникативных и когнитивных качеств личности. Показаны перспективы полихудожественного и поликультурного воспитания обучающихся разных возрастных групп в интегрированной сотворческой школьной среде. В статье представлена система взаимодействия учебной и внеучебной деятельности обучающихся в едином пространстве общеобразовательной школы. Фестивали и конкурсы являются средством создания доступной среды общения, направленной на формирование художественного восприятия и мышления школьников. Доказано, что творческая активность детей на фестивалях и конкурсах возможна при возникновении интереса к самореализации и самовыражению средствами искусства.

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the festival and competition movement of artistic orientation as a priority strategic direction of creative development and socialization of students. Festivals and competitions are aimed not only at determining the special abilities of the child, but also at developing strong-willed, communicative and cognitive qualities of the individual. The prospects of poly-artistic and multicultural education of students of different age groups in an integrated school co-creation environment are shown. The article presents a system of interaction between educational and extracurricular activities of students in an integral space of a comprehensive school. Festivals and competitions are a means of creating an accessible communication environment aimed at shaping the artistic perception and thinking of schoolchildren. It is proved that creative activity of children at festivals and competitions is possible when there is an interest in self-realization and self-expression by the means of art.

**Введение.** В отечественном образовании выявление творчески одаренных детей является приоритетным стратегическим направлением. Фестивально-конкурсное движение художественной направленности формирует социальные компетенции обучающихся. Участие

в них помогает педагогам выявлять специальные способности детей и юношества, обнаруживать таланты, определять профориентационные перспективы. Проведение творческих конкурсов, фестивалей и других подобных мероприятий – один их эффективных путей творческого

развития и социализации способных и одаренных школьников.

Цель исследования – определение педагогических условий социализации обучающихся средствами искусства и некоторых форм проведения фестивалей и конкурсов по искусству для обучающихся разных возрастных групп.

В современной России существует большой опыт проведения фестивально-конкурсных мероприятий в школах и дошкольных образовательных организациях. На фестивалях и конкурсах у детей расширяется круг привычного общения. Они получают возможность пообщаться во внеучебной обстановке с педагогами, а также с представителями мира культуры и искусства, входящими в жюри: художниками, писателями и др. По мнению Б.П. Юсова, детям необходимо соприкосновение с «живым» искусством и участие в разных видах художественно-творческой деятельности [11].

Участие в фестивалях и конкурсах влияет на положительную социализацию подрастающего поколения, т.к. формируются культурные способы проведения досуга, представляются возможности демонстрации достижений сверстникам и социально значимым для ребенка взрослым, проявляются профориентационные мотивы деятельности. Социальное созревание в детстве связано с самоопределением в социальной среде, развитием самосознания и имеет разные формы проявления. Актуализация собственного социального опыта детей происходит в непосредственном общении педагогов, обучающихся и родителей в процессе участия в школьных фестивалях и конкурсах художественной направленности, в том числе театральных, фестивалях искусств, неделях искусств, театральных марафонах, художественных событиях. В процессе взаимодействия в сотворческой среде развиваются самосознание и самоопределение детей и юношества, проясняются перспективы выбора профессии. Но современные вопросы создания интегрированной среды сотворчества раскрыты в исследованиях Е.В. Бояковой, О.В. Бочкаревой, В.В. Кузнецовой, Л.Г. Савенковой, [2;3;5;10]. Проблема социального развития обучающихся средствами искусства исследована М.С. Бережной и О.Д. Никитиным. Ими обоснованы арт-терапевтические возможности занятий искусством, разработаны педагогические технологии формирования творческой личности [1]. В.И. Колякиной предложены инновационные формы организации коллективной деятельности при создании творческих продуктов [4].

На фестивалях и конкурсах особое значение играют организация художественного восприятия и мышления, развитие творческого воображения обучающихся. Перенос получаемой в процессе обучения художественной информации в фестивальную среду помогает целенаправленно использовать богатство культуры и эстетическое многообразие мира в собственных творческих находках и проектах [7;9].

Интегрированные формы проведения фестивалей и конкурсов в общеобразовательных школах предполагают интерактивное участие детей и подростков, создавая благоприятные условия организации коллективных мероприятий художественной направленности. Интеграция разных видов художественной деятельности опирается на научные позиции Б.П. Юсова:

- выход за пределы образности одного искусства;
- опора на творческое самовыражение детей;
- взаимосвязь с региональной, российской и мировой культурой [7;8;10;11].

Мы поддерживаем идею о сочетании индивидуальной художественной деятельности с коллективной, синтезирующей культуру большого детского коллектива «с узкой и относительно высокой специализацией отдельных одаренных групп учащихся (хор, оркестр, изостудия, театральный коллектив, литературный кружок), что в целом обеспечит разнообразную культурную жизнь школьного коллектива» [11, с.113]. Этой задаче наилучшим образом соответствуют именно школьные фестивали искусств: массовые мероприятия с разнообразной многопрофильной программой, большим количеством участников, проводимые на эмоциональном подъеме.

*Материалы и методы исследования.* Инновационной площадкой, на которой изучались формы фестивально-конкурсной работы и педагогические условия их проведения, а также внедрялись результаты, стала ГБОУ города Москвы «Школа № 875». В рамках исследовательской работы предложена возрастная адресованность предпочтительных форм проведения творческих фестивалей и конкурсов с целью социализации школьников средствами искусства.

В 1 – 4 классах социализация обучающихся средствами искусства и развитие художественного восприятия и мышления происходят в процессе создания общего комплексного продукта как итога сотворческой деятельности. Результатом совместного творческого исследования становится художественное событие, являющееся особым

видом коллективной творческой деятельности, организуемым в конце изучения какой-нибудь темы или выполнения творческого проекта [10]. Художественное событие – своего рода интегрированный фестиваль, в котором каждый участник может общаться на языке нескольких искусств, выбирая для себя индивидуальную траекторию воплощения творческой идеи. В нем индивидуальное участие лаконично сочетается с коллективными формами художественно-творческой деятельности. Участники объединяются внутри своего класса с привлечением по необходимости сверстников из других классов. Чаще всего формами организации становятся театральные спектакли или театрализованное представление, мини-фестиваль, игра-путешествие.

Условия успешной организации художественного события определены Л.Г. Савенковой:

- педагоги создают мотивирующую ситуацию для возникновения у обучающихся желания провести художественное событие;
- подготовка к художественному событию должна вызывать радость у всех участников;
- в празднике искусства и творчества принимают участие все дети [10].

По словам Б.П. Юсова, «дети должны участвовать в живом формообразовании: рисовать, строить, клеить, извлекать звук, двигаться в танце» [11, с.185]. Создавая коллективные проекты, следует избегать нездорового соперничества. «Более успешных дети выделяют сами, делают это уважительно и объективно и, нередко, лучше взрослых» [11, с.186].

Б.Т. Лихачев писал, что «для получения обратной информации о глубине освоения произведения большое значение имеет организация взаимодействия творческих самостоятельных работ, выполняемых при изучении разных видов искусства» [6, с.134]. По его мнению, комплексное взаимодействие искусств решает стержневую педагогическую задачу: всестороннее усвоение обучающимися художественной информации и получение учителем обратной связи о качестве овладения материалом, развитии способностей [6].

В 5 – 9 классах творческие фестивали и конкурсы организуются учителями предметной области «Искусство» в рамках предметных недель, марафонов искусств, внеурочной деятельности и занятий дополнительным образованием. Обучающиеся часто подготавливают свои выступления самостоятельно. Учителя выступают

консультантами и координаторами подготовки детей к конкурсам и выступлениям. Социализация происходит в процессе непосредственного общения подростков при подготовке спектаклей, конкурсных номеров и т.д. Коллективная деятельность в малых группах становится источником воспитания обучающихся, влияя на формирование воспитательной мобильности, представляющей собой готовность к взаимодействию с сверстниками с соблюдением культурных норм, восприятию требований педагога и адекватному на них реагированию. Каждый подросток находит свою роль в общей работе, у него формируются интерес к творческому самовыражению, вера в собственные силы, умение решать креативные задачи совместно с одноклассниками. В неформальной творческой среде фестиваля между обучающимися и учителями происходит воспитательный контакт, выстраиваются отношения взаимопонимания и доверия, поддерживающие прохождение успешной социализации.

В ранней юности на первый план выходит социальное, личностное и профессиональное самоопределение, заключающееся в формулировании жизненных планов, идеалов, осознании своих интеллектуальных и творческих возможностей и осмыслении своего места в социуме. В 10 – 11 классах участие в творческих фестивалях и конкурсах становится источником профориентации, помогает старшеклассникам войти в социальные отношения нового жизненного этапа. Творческое самоопределение наилучшим образом происходит в развивающем интегрированном пространстве, где старшеклассники знакомятся с технологиями презентации собственного технического и художественного творчества, осваивают новые художественные и технические знания и навыки, развивают коммуникативные компетенции. Одной из форм социализации обучающихся в старших классах является волонтерская деятельность, востребованная при проведении фестивалей и конкурсов любой направленности.

*Результаты исследования.* Каждая школа Москвы имеет свои культурные традиции, которые поддерживаются учениками и педагогами, передаются следующему поколению школьников. В ГБОУ города Москвы «Школа № 875» функционирует система учебно-воспитательной работы по социализации обучающихся средствами искусства, интеграции художественных видов деятельности и их встраивания в повседневную учебную и культурную жизнь образовательной организации.

Важной составляющей является взаимодействие базового и дополнительного образования.

Инновационные образовательная и воспитательная практики в школе реализуются путем взаимодействия руководства школы, педагогов, родителей и научных консультантов, создания пространства сотворчества, ориентированного на социализацию обучающихся средствами искусства и формирование их художественной и коммуникативной культуры. В результате системной многолетней работы коллектив учителей школы успешно реализует интегрированные методы и технологии приобщения детей и юношества к культуре и искусству; внедрены социогровые технологии организации уроков и внеурочной деятельности.

Ежегодно в школе проводится театральный фестиваль «Серебряная маска – 875», в котором участвуют обучающиеся 1 – 11 классов. Каждый класс является театральным коллективом, подготавливающим спектакль силами школьников. По желанию классы объединяются, если задуман масштабный по школьным меркам спектакль. Часто в постановках старшеклассников участвуют дети из младших классов и наоборот. Сценаристами, актерами, художниками сцены, звукорежиссерами, музыкантами становятся сами дети. Родители активно включаются в подготовку спектакля на равных с детьми. Классный руководитель является главным режиссером. Таким образом, на фестивале формируется уникальное детско-взрослое сообщество, в котором сплавляются вокруг единой творческой идеи ученики, учителя, педагоги дополнительного образования и родители. Работа на результат организует школьный коллектив; детьми и подростками одновременно осваиваются реальные социальные роли и роли, задаваемые пространством

театрального спектакля и литературного произведения, побуждая к гибкости поведения, социальной адаптации к изменяющейся ситуации межличностного взаимодействия. Вживаясь в роли зрителей, актеров, художников, режиссеров, певцов, чтецов, все участники фестиваля объединяются вокруг общей художественной сверхзадачи.

В рамках фестиваля организуется «Галерея творчества – 875» (автор – педагог Н.В. Богданова). Это культурная площадка с особым интегрированным художественным пространством для организации творческого диалога учителей и учеников. В галерее проходят художественные события, квесты, фестивали, недели искусств, выставки детских рисунков и декоративно-прикладного искусства, в том числе, персональные, мастер-классы, концерты. Педагоги организуют выставки своего творчества.

Во время проведения театральных фестивалей, фестивалей искусств, художественных событий индивидуальность каждого обучающегося проявляется не в зрительном зале, а в процессе творческого самовыражения через искусство в пространстве повседневной жизни школы.

В общеобразовательной школе с комфортной, развивающей и динамичной интегрированной средой создаются детско-взрослые общности обучающихся, родителей и педагогов. Для обеспечения творческой коммуникации разработаны и внедрены в практику инновационные интегрированные формы организации воспитания и обучения средствами искусства, среди которых ключевое место занимают разнонаправленные фестивали и конкурсы. Взаимодействие участников детско-взрослой общности представлено на рисунке 1.



Рисунок 1. – Построение детско-взрослой общности на творческих фестивалях



«Живое искусство» в полной мере существует в школах, реализующих в своей воспитательной и образовательной стратегии создание и успешное функционирование детско-взрослых общностей обучающихся и педагогов, ориентирующихся на приоритет совместной творческой работы в интегрированном развивающем пространстве фестивалей и конкурсов художественной направленности.

*Заключение.* Интегрированные формы проведения фестивалей и конкурсов становятся источником социализации и освоения культуры детьми и подростками. В исследовании определены педагогические условия социализации обучающихся в общеобразовательной школе средствами искусства:

- создание интегрированной творческой среды;
- общение на языке искусства;
- непрерывное освоение обучающимися разных видов искусства;
- постоянный поиск новых форм освоения искусства.

Обоснована форма проведения ежегодного школьного фестиваля, включающего помимо

традиционных детских вступлений, функционирование синхронных художественных мероприятий, например, творческой галереи, мастер-классов. В рамках многолетней инновационной работы установлено, что в начальной школе предпочтительно художественное событие как своеобразный интегрированный фестиваль, объединяющий деятельность в разных видах искусства одновременно. На следующих уровнях общего образования фестивали и конкурсы имеют характер демонстрации и выявления способностей, а также профориентации.

Высокая созидательная активность фестивально-конкурсного пространства способствует социализации и самоопределению обучающихся, воспитанию уважения к творческим проявлениям сверстников, ориентации не на соперничество, а на дружеский интерес и взаимодействие. Формирование интереса детей и юношества к творчеству окружающих и стремление поделиться своими успехами осуществляется в образовательной организации при условии создания в них интегрированной творческой среды.

### *Литература:*

1. Бережная М.С., Никитин О.Д. Здоровьесберегающие психолого-педагогические технологии, направленные на развитие творческой личности в процессе арт-терапии и освоения искусства [Электронный ресурс] / М.С. Бережная, О.Д. Никитин // Педагогика искусства. – 2017. – № 4. – Режим доступа: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/berezhnaya\\_nikitin\\_212-224.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/berezhnaya_nikitin_212-224.pdf).
2. Бочкарева О.В. Диалог с искусством как условие сотворения образа «Я»: сб. науч. статей / О.В. Бочкарева // Юсовские чтения. Интеграция искусств в практике работы образовательных организаций разного уровня / Материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф. «Интеграция искусств в практике работы образовательных организаций разного уровня: Юсовские чтения» (31.10–01.11.2018 г.); ФГБНУ «ИХОиК РАО», г. Москва; науч. ред. Е.П. Олесина; ред.-сост. О.И. Радомская; под общ. ред. Л.Г. Савенковой. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019. – С. 65–74.
3. Боякова Е.В. Роль среды в эстетическом и музыкальном развитии детей дошкольного возраста: история и современность [Электронный ресурс] / Е.В. Боякова // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – Режим доступа: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/boyakova\\_141-155.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/boyakova_141-155.pdf).
4. Колякина В.И. Методика организации уроков коллективного творчества: Планы и сценарии уроков изобразительного искусства / В.И. Колякина – М.: ВЛАДОС. – 2002. – 176 с.
5. Кузнецова В.В. Интегрированный подход к организации урочной и внеурочной деятельности по предметам искусства: сб. науч. статей / В.В. Кузнецова // Юсовские чтения. Интеграция искусств в практике работы образовательных организаций разного уровня / Материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф. «Интеграция искусств в практике работы образовательных организаций разного уровня: Юсовские чтения» (31.10–01.11.2018 г.); ФГБНУ «ИХОиК РАО», г. Москва; науч. ред. Е.П. Олесина; ред.-сост. О.И. Радомская; под общ. ред. Л.Г. Савенковой. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019. – С. 88–95.
6. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. – М.: Просвещение. – 1985. – 175 с.
7. Олесина Е.П., Мазанов А.И. Фестиваль как форма социализации подростков в поликультурном пространстве / Е.П. Олесина, А.И. Мазанов // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 1. – С. 157–167.
8. Радомская О.И., Савенкова Л.Г. Теоретическое основание комплексного интегрированного обучения [Электронный ресурс] / О.И. Радомская, Л.Г. Савенкова // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – Режим доступа: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/radomskaya\\_savenkova\\_131-140.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/radomskaya_savenkova_131-140.pdf).

9. Савенкова Л.Г. Театральное искусство в информационную эпоху: особенности художественного восприятия молодежной аудитории: сб. науч. тр. / Л.Г. Савенкова, Е.П. Олесина, О.И. Радомская, И.В. Жгенти // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019 / Междунар. науч.-практ. конф. (ЕЕИА – 2019); под ред. С.В. Ивановой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». – 2019. – С. 1278–1294.

10. Савенкова Л.Г. Художественное событие – современная составляющая интегрированного полихудожественного обучения [Электронный

ресурс] / Л.Г. Савенкова // Педагогика искусства. – 2017. – № 3. – Режим доступа: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/savenkova\\_48-54.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/savenkova_48-54.pdf).

11. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей / Б.П. Юсов. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 253 с.

### References:

1. Berezhnaya M.S., Nikitin O.D. health-Saving psychological and pedagogical technologies aimed at the development of creative personality in the process of art therapy and the development of art [Electronic resource] / M.S. Berezhnaya, O.D. Nikitin // Pedagogy of art. – 2017. – № 4. – Access mode: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/berezhnaya\\_nikitin\\_212-224.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/berezhnaya_nikitin_212-224.pdf).

2. Bochkareva O.V. Dialog with art as a condition for creating the image of "I" / O.V. Bochkareva // Yusovsky readings. Integration of the arts in practice of work of educational institutions of different levels: collection of scientific works. articles based on the materials of the XIX International scientific and practical conference "Integration of arts in the practice of educational organizations of different levels: Yusovsky readings" (31.10-01.11.2018, IAEaCS RAE, Moscow) – М.: IAEaCS RAE, 2019. – P. 65–74.

3. Boyakova E.V. The role of the environment in the aesthetic and musical development of preschool children: history and modernity [Electronic resource] / E.V. Boyakova // Pedagogy of art. – 2015. – № 2. – Mode of access: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/boyakova\\_141-155.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/boyakova_141-155.pdf).

4. Kolyakina V.I. Method of organization of lessons of collective creativity: Plans and scenarios of lessons of fine art / V.I. Kolyakina. – М.: VLADOS. – 2002. – 176 p.

5. Kuznetsova V.V. Integrated approach to the organization of regular and extracurricular activities on the subjects of art / V.V. Kuznetsova // Yusovsky readings. Integration of the arts in practice of work of educational institutions of different levels: collection of scientific works. articles based on the materials of the XIX International scientific and practical conference "Integration of arts in the practice of educational

organizations of different levels: Yusovsky readings" (31.10–01.11.2018, IAEaCS RAE Moscow) – М.: IAEaCS RAE, 2019. – P. 88-95.

6. Likhachev B.T. Theory of aesthetic education of schoolchildren / B.T. Likhachev. – М.: Prosveshchenie. – 1985. – 175 p.

7. Olesina E.P., Mazanov A.I. Festival as a form of self-realization of adolescents in a multicultural society / E.P. Olesina, A.I. Mazanov // Kazan pedagogical magazine. – 2020. – № 1. – С. 157–167.

8. Radomskaya O.I., Savenkova L.G. the Theoretical basis of integrated integrated training [Electronic resource] / O.I. Radomskaya, L.G. Savenkova // Pedagogy of art. – 2015. – № 2. – Access mode: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/radomskaya\\_savenkova\\_131-140.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/radomskaya_savenkova_131-140.pdf).

9. Savenkova L.G. Theatrical art in the information age: features of artistic perception of the youth audience / L.G. Savenkova, E.P. Olesina, O.I. Radomskaya, I.V. Zhgenti // International scientific and practical conference "Educational environment for the Information age-2019" (ЕЕИА – 2019): collection of scientific papers / ed. Ivanova. – Moscow: Institute of education development strategy of RAO. – 2019. – P. 1278–1294.

10. Savenkova L.G. Art event – a modern component of integrated poly-artistic training [Electronic resource] / L.G. Savenkova // Pedagogy of art. – 2017. – № 3. – Access mode: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/savenkova\\_48-54.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/savenkova_48-54.pdf).

11. Yusov B.P. Interrelation of cultural factors in the formation of modern artistic thinking of the teacher of the educational field "Art". Selected works on the history, theory and psychology of art education and poly-art education of children / B.P. Yusov. – Moscow: Sputnik+ Company, 2004. – 253 p.

УДК 371.3

## Формирование способностей к творческой проектной деятельности обучающихся центров технического творчества

### How to promote creative project activity among the children studying at technical creativity centers

**Лисовская А.И.**, муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр детского творчества «Радуга успеха» г.о. Самара, lis\_anya@bk.ru

**Lisovskaya A.**, the municipal budgetary institution of supplementary education "The center of children's creativity "Raduga uspekha (Rainbow of success)", Samara, lis\_anya@bk.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.027

**Ключевые слова:** техническое творчество, способность к творческой проектной деятельности, обучающиеся центров технического творчества.

**Keywords:** technical creativity, capacities for creative project activity, students of technical creativity centers.

**Аннотация.** Актуальность статьи заключается в необходимости формирования у обучающихся способностей к творческой проектной деятельности. Развивать способности ребенка к творческой деятельности важно начинать с раннего возраста, поскольку это сложный процесс, происходит у каждого ребенка индивидуально. На занятиях в центрах творчества, а особенно технического творчества, учащиеся вырабатывают устойчивое желание к творческой проектной деятельности, а через эту деятельность развивают свои творческие способности. В статье представлено авторское определение готовности к творческой проектной деятельности, проектная технология и критериально-диагностический аппарат оценивания уровней сформированности готовности учащихся к творческой проектной деятельности. Приведены результаты опытно-экспериментальных исследований, подтверждающих эффективность и целесообразность использования проектирования как инновационной технологии обучения. Статья может быть полезна для руководителей и педагогов, работающих в системе дополнительного образования.

**Abstract.** The relevance of the article is caused due to the need to encourage children to use their ability for creative project activity. As developing a child's creativity is strictly individual, it is of primary importance to start this process since early childhood. Centers of children's creativity, especially technical creativity, promote students' sustainable interest to carry out creative project activity, and through this activity help them to develop their creative capacities. The author suggests a project technology and a criterium-diagnostic apparatus to evaluate student's readiness for creative project profession-oriented activity. The article contains the results of research experiments, which prove the efficiency and usefulness of innovative learning technology. The article may be of practical value for managers and teachers working in the supplementary education system.

**Введение.** Система дополнительного образования получила широкое развитие в нашей стране в 30 годы прошлого столетия. Создавались всевозможные клубы, кружки, открывались студии, Дворцы пионеров и школьников. Вся эта образовательная система была направлена на создание благоприятной среды для развития творческого потенциала учащихся. В процессе массового увлечения учащихся техническим творчеством страна получила высококлассных рабочих, талантливых инженеров, проектировщиков, конструкторов и т.д. В настоящее время центры дополнительного

образования, центры технического творчества работают в новом формате, поскольку изменилось время, требования к воспитанию и обучению.

В центр технического творчества обучающиеся обычно попадают либо во время экскурсии с классом, либо за компанию с другом и очень редко, когда ребенок приходит целенаправленно в данный кружок, имея определенное желание и интерес к конкретному виду деятельности. Но не исключено, что интерес появился в семье, либо на примере старшего брата, либо отца и только очень редко на примере

любимого героя произведения. В любом случае разнообразие видов технического творчества (авиа-моделирование, авто-моделирование, ракетостроение, судо-моделирование, робототехника и беспилотные летательные аппараты) помогает учащимся определиться с будущей профессией. Например, в Самарском регионе, где успешно развивается ракетно-космическая и автомобильная отрасли, восстанавливается тяжелая промышленность, инженерно-технические профессии и рабочие специальности очень востребованы.

Итак, попадая в центр технического творчества, школьник видит на полках, витринах различные технические макеты и модели самолетов, автомобилей, судов, роботов, беспилотников и именно в этот момент он определяется с выбором направления своей деятельности и кружка. Изготовление любой модели - это проект, который может быть разбит на несколько модулей (изготовление корпуса, винтовой группы и т.д.). Каждый из этих этапов связан с творчеством.

В контексте нашего исследования можно обнаружить различные подходы к определению понятия «творчество». Мещеряков и Зинченко определяют творчество: «это практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (крайне мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты) [2, с.536]. В другом словаре «творчество предполагает у субъекта способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью» [9, с.646]. В большой Советской энциклопедии «деятельность, порождающее нечто новое, отличающееся неповторимостью, уникальностью...» [12, с.1314]. В психологической литературе огромное место отводится изучению понятия и процессов «творчества». Этим занимались отечественные психологи: Выготский Л.С. и Рубинштейн С.Л., Матюшкин А.М., Брушлинский А.В., Тихомиров О.К.; зарубежные: Гилфорд Дж., Стернберг Р., Рознули Дж., Хеллер К., но эти теории не выходят за рамки поэлементного анализа. Для отечественной психологии характерно совмещение двух парадигм тестологической и процессуально-деятельностной. Д.Б. Богоявленской предложен метод «креативного поля». В качестве единицы измерения творческих способностей автор рассматривает понятие «интеллектуальная инициатива» как синтез интеллектуальной и мотивационной структуры личности, проявляющийся в продолжении

мыслительной деятельности за пределами исходных требований. Интеллектуальная инициатива проявляется в самостоятельной постановке исследовательской задачи, в выходе за пределы требуемого задания [1, с.385].

Проведенное нами исследование по формированию способностей учащихся центра технического творчества к творческой проектной профессионально-ориентированной деятельности за исходную позицию было принято определение готовности учащихся.

Готовность обучающихся учреждений дополнительного образования к творческой профессионально-ориентированной проектной деятельности – это интегративный многокомпонентный феномен, адекватно отражающий его готовность на основе приобретенных знаний, умений, навыков и личностных профессионально-значимых качеств: выбирать тему проекта; находить, обобщать и анализировать информацию об аналогах и прототипах проектируемого объекта; выявлять противоречия между конструктивно – технологическими решениями, выявленными у аналогов и прототипов и конструктивно – технологическими решениями проектируемого объекта и на их основе сформулировать проблему проектных исследований; находить рациональное решение проблемы разработки макета или натурального образца проектируемого объекта; выбирать материалы для изготовления деталей проектируемого объекта (дерево, ткань, бумага, металл, пластик) и инструменты для обработки деталей технического объекта; изготавливать с использованием ручных инструментов и простейшего станочного оборудования макет, модель или натуральный образец проектируемого объекта; осуществлять монтаж, сборку деталей проектируемого изготовленного объекта; испытать, апробировать разработанную модель, макет, натуральный образец проектируемого объекта; подготовить аргументируемый отчет и презентационные материалы по выполненному объекту; публично продемонстрировать (на выставке, конференции, семинаре) выполненный макет, модель или натуральный образец спроектированного объекта и сделать по нему презентацию [6].

Как говорилось выше, учащийся, выбирая тот или иной вид деятельности, совсем не обязательно, что он сделает это одномоментно, то есть попадет в тот кружок, который будет соответствовать его ожиданиям и захватит целиком. Многие сегодняшние школьники, в соответствии с современными реалиями, не всегда могут пользоваться измерительными

приборами, инструментами для выпиливания, строгания, долбления и т.д., но практически все знакомы с элементами конструктора «Лего», на основе которого проводятся различные соревнования: «Сумо», «Кегельринг», «Робофутбол» и т.д., что впечатляет ребенка и также позволяет раскрыть его возможности и способности. Учащийся самостоятельно отдает предпочтение определенному виду деятельности.

Творческая проектная деятельность организуется так, чтобы целью познавательных действий учащихся было не просто усвоение нового или углубление освоенного в основной школе содержания учебного материала, а решение определенных возможностей на основе этого содержания, чтобы имело место активное применение приобретенных знаний либо для получения нового знания, либо для получения практического результата на основе полученного знания, чтобы учащиеся четко представляли, как можно использовать усвоенную ими теорию на практике.

В последнее время проектная технология получила высокое признание и широкое использование во всех сферах и уровнях образования, в том числе дополнительного образования благодаря ряду основных ценностей и преимуществ по сравнению с другими традиционными и инновационными технологиями.

Выбор темы проектирования учащимися очень важен и ответственен. Метод проектов ориентирован на самостоятельную творческую проектную деятельность учащихся, которая выполняется либо индивидуально, либо группой обучающихся под руководством (или с помощью) педагога в течение определенного отрезка времени. В результате проектирования у обучающихся формируются умения, и закрепляются навыки организации самостоятельной работы: добывание необходимой информации из библиографических источников, патентных фондов, сети Интернет; самостоятельное принятие решений при рассмотрении многокритериальных оптимизационных задач; техническое и графическое оформление результатов работы; презентаций своих разработок. А также формирование ряда других компетенций, требующих проявления личной инициативы и предприимчивости. Педагог должен подготовить ученика к выбору темы творческого проекта, не должно быть навязывания упрощенных или удобных тем проектной деятельности [7;8]. Сущность и ценность метода проектов состоят в том, что они позволяют учащимся выбирать

деятельность по своим интересам, по своим силам, что будет создавать мотивацию познания и способствовать зарождению интереса к последующим делам, побуждать учащихся активно использовать имеющиеся знания и умения, самостоятельно добывать новые знания, вырабатывать умения и навыки решения конкретных задач. Проектирование позволяет активно развивать у учащихся основные виды мышления, творческие способности, стремление стать созидателем чего-то нового, осознавать себя творцом при работе с «непослушными инструментами» и «неподатливыми материалами», с «умными машинами» и «технологическими системами». В процессе проектирования у учащихся вырабатываются и закрепляются навыки анализа и способности оценивать всевозможные разноплановые ситуации; разрабатывать идеи, исходя из реальных потребностей, материальных возможностей; развивать умения выбирать наиболее технологичный, экономичный, отвечающий требованиям, способ изготовления объекта проектной деятельности (продукта труда) [4;10].

Необходимо предоставить обучающемуся свободу выбора темы проекта, ознакомиться с его желанием выполнять работу в команде или полностью самостоятельно, заранее оговорить сроки выполнения данного проекта и материалы, повторить определенные умения по обращению с инструментами и материалами. Процесс такого обсуждения может быть непродолжительным, а иногда он занимает значительное время на раздумье, на уточнение темы проектной деятельности, поскольку интересы обучающегося могут лежать в различных плоскостях, это может быть теоретическое исследование, либо практическое изготовление какого-то макета или модели, изготовление какой-то поделки и т.д. [3].

Творческая деятельность учащихся стимулируется созданием атмосферы творческой среды и исследовательской свободы. Однако объект проектирования должен быть взят из реальной жизни, обучающийся должен быть знаком с поставленной проблемой, для решения которой у него должны быть определенные знания на данный момент и пропедевтические, которыми он должен овладеть при выполнении данного проекта. Далее происходит «вживание» в проект, делается анализ проектируемого объекта, определяется его новизна, обозначается общественно-значимая ценность. Затем необходимо составить план выполнения проекта. Способен ли обучающийся изготовить с использованием имеющихся инструментов и

простейшего станочного оборудования детали и составные части проектируемого объекта (макета, модели, образца), смонтировать и наладить предполагаемый объект проектной деятельности. Затем сделать анализ проделанной работы и составить аргументированный отчет и презентацию выполненного творческого проекта. Выполненную работу и объект/модель необходимо публично (на выставке, семинаре, на конференции) продемонстрировать и эффективно презентовать. Важной организационно-методической характеристикой творческих проектов является форма представления результатов проектной деятельности учащихся: технические характеристики и описание, рабочие чертежи, макеты моделей, готовые изделия, опытные образцы технических объектов и приборов. В последнее время стало традиционным представлять результаты проектных разработок в виде компьютерных презентаций, что при современном уровне подготовки учащихся по IT-технологиям стало общедоступным для большинства занимающихся в Центрах дополнительного образования.

Младшие школьники также заинтересованы организацией проектной деятельностью, но для них более приемлемы игровые проекты, которые используются в основном в целях формирования у них смекалки, инициативы и творческого мышления. При этом в качестве тем могут быть использованы сюжеты сказок народов мира, интеллектуальные и логические игры, компьютерные игры и т.п. С большим интересом проходят ролевая игра и квест-игра по станциям с изучением историй изобретений, открытий, выполнении творческих заданий, созданием фантазийных изобретений. В таких проектах композиция игры только намечается и остается открытой до ее завершения. Участники игры принимают на себя роли, обусловленные содержанием и характером проекта. Это могут быть литературные герои или выдуманные персонажи, которые имитируют социальные ситуации и межличностные отношения, решают поставленные задачи.

Одной из основных целей проектной деятельности является развитие и формирование у учащихся ряда социально-культурных компетенций: умения работать с информацией, аргументировать и отстаивать свою точку зрения, уважать мнение других и работать в команде.

Другой, не менее важной, целью является ранняя социализация учащихся в коллективах центра технического творчества в процессе совместной деятельности над проектами, коммуникации со сверстниками, педагогами.

Третья немаловажная цель – ранняя профессиональная ориентация (знакомство с инженерно-техническими профессиями), предпрофессиональная подготовка (умение работать с определенными инструментами, элементарным станочным оборудованием и т.д.) и профессиональное самоопределение подростков (выбор ВУЗа или ССУЗа технической направленности).

Успешное осуществление любой человеческой деятельности даже при наличии определенных способностей зависит от сочетаний качеств личности, таких как устойчивые потребности, целевые установки, интересы, склонности, идеалы и её эмоционально-волевые свойства. Способности и личностные качества тесно связаны с положительным отношением к соответствующей деятельности, интересом к ней, склонностью заниматься ею, переходящие на высоком уровне развития в страстную увлеченность, в жизненную потребность в этом виде деятельности. Однако и этого набора качеств для успешности в какой-либо деятельности недостаточно, необходим ряд черт характера, прежде всего это трудолюбие, организованность, целеустремленность и настойчивость. Все талантливые люди утверждают, что талант – это труд, умноженный на терпение, и огромная работоспособность [11]. Творческая проектная деятельность в сфере технического творчества может способствовать формированию личностных и профессиональных качеств для дальнейшей результативности и успешности обучающихся в общественно-полезной и профессиональной деятельности.

*Материалы и методы исследований.* В ходе работы над данной темой нами разработан критериально-диагностический аппарат измерения оценки сформированности уровней готовности учащихся центров технического творчества к выполнению творческой проектной профессионально-ориентированной деятельности, содержащий в своей структуре следующие компоненты: критерии уровней сформированности когнитивного, операционального и деятельностного компонентов. Разработан пакет соответствующих контрольных тестов для оценивания сформированности готовности по 100 балльной шкале и ранжированных на три уровня: базовый, высокий и повышенный; методика вычисления интегральных значений готовности учащихся центров технического творчества к творческой проектной деятельности по выявленным показателям уровней сформированности.

С целью выявления эффективности функционирования инновационной технологии формирования у учащихся готовности к творческой профессионально-ориентированной проектной деятельности в октябре 2016 г. проводились экспериментальные исследования на базе Центра детского творчества «Радуга успеха» городского округа Самара. В эксперименте участвовал 161 учащийся, из числа которых были сформированы контрольная и экспериментальная группы.

Контрольная группа (выборка 82 человека) – учащиеся 7 – 10 классов общеобразовательных школ, успешно совмещающие свои занятия в школе с творческой проектной деятельностью в объединениях «Трассовый автомоделизм», «Комнатные летающие авиамодели». Проектная творческая деятельность учащихся контрольной группы организована по традиционной технологии наставничества [5].

Экспериментальная группа (79 человек) – учащиеся 7 – 10 классов общеобразовательных школ города, совмещающие занятия в школе с творческой проектной деятельностью в Центре детского творчества «Радуга успеха» в объединениях «Робототехника», «Скоростные авиамодели», «Авиамоделизм». Проектная творческая деятельность учащихся экспериментальной группы организована и реализуется по разработанной нами инновационной педагогической технологии.

Опытно-экспериментальные исследования мы начали с констатирующего эксперимента, установив исходный уровень готовности обучающихся к творческой профессионально – ориентированной деятельности; а также смогли оценить, правомерно ли сформирован состав контрольной и экспериментальной групп по стартовым, исходным показателям качества готовности к творческой проектной деятельности.

С этой целью в октябре 2016 г. учащиеся контрольной и экспериментальной групп подверглись диагностированию по тестам на выявление у них уровней сформированности когнитивной и операционной готовности к творческой проектной деятельности.

*Результаты эксперимента.* Учащиеся обеих групп прошли тестирование на выявление у них уровней сформированности когнитивной, операционной и деятельностной готовности к творческой проектной деятельности.

Поскольку априори известно, что большинство учащихся поступили в Центр детского творчества, не имея опыта проектной деятельности и навыков выполнения трудовых операций по изготовлению макетов, моделей и опытных образцов и профессионально-ориентированных объектов, то экспертные оценки по сформированности когнитивного, операционного и деятельностного компонентов готовности делались по результатам собеседований с учащимися [5].

Формирующий эксперимент проводился на базе Центра детского творчества «Радуга успеха» г. Самара в течение двух лет в процессе апробации и внедрения в образовательный процесс инновационной педагогической технологии формирования у учащихся готовности к творческой проектной деятельности.

В процессе были разработаны и практически апробированы методы, способы и средства формирования и отслеживания (оценивания) уровней готовности учащихся центров технического творчества к творческой профессионально-ориентированной проектной деятельности.

Обобщенные полученные данные по показателям уровней сформированности когнитивного, операционного и деятельностного компонентов готовности учащихся контрольной и экспериментальной групп к творческой профессионально-ориентированной проектной деятельности на итоговом срезе констатирующего эксперимента показали, что количество учащихся экспериментальной группы выполняющих творческие проекты по разработанной инновационной технологии за 2 года на повышенном уровне, выросло в 1,5 раза; количество учащихся выполняющих творческие проекты на высоком уровне - в 2 раза, по сравнению с учащимися контрольной группы, см. таблицу 1.

*Таблица 1. - Сравнительно-сопоставительные показатели по уровням сформированности у учащихся контрольной и экспериментальной групп готовности к творческой проектной деятельности на итоговом срезе формирующего эксперимента*

Состав групп	Показатели	Уровни показателей сформированности			
		Ниже базового	Базовый (граничный)	Повышенный	Высокий
Контрольная (82 чел)	% к выборке	4,9	47,7	26,9	19,5
Экспериментальная (79 чел)	% к выборке	2,5	10,1	57	30,4

В конце эксперимента в 2018–2019 учебном году число учащихся Центра «Радуга успеха», повысивших свой технический уровень развития через проектную деятельность и получивших награды в конкурсных мероприятиях различного уровня, увеличилось на 138 человек из них: Всероссийский фестиваль робототехники в конкурсе творческих проектов – 2 диплома I степени и 2 сертификата участников; Международный конкурс поделок – 2 лауреата, диплом I и II степени; Всероссийские творческие конкурсы – 2 диплома I степени, 2 диплома II степени, Городская конференция по научно-техническому творчеству «Инновация, изобретения, технологии» – 1, 2, 3 место и т.д.

Результативность реализованной проектной технологии подтверждается так же позитивным процессом профессионального становления выпускников центра технического творчества, подавляющее большинство которых - 85%, поступают в технические колледжи, техникумы и ВУЗы по специальностям и профилям, которые культивируются в центре технического творчества «Радуга Успеха» г. Самары.

*Заключение.* Современное российское образование нацелено на повышение его эффективности и конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг, обеспечивая инновационный характер развития, используя инновационные технологии, которые способствуют улучшению качества образования.

В связи с этим возрастает потребность в таких инновационных технологиях, которые направлены на формирование у обучающихся творческих способностей к проектной деятельности, предоставление возможностей разработки и реализации научно-технических проектов.

Творческая проектная деятельность организуется так, чтобы целью познавательных действий учащихся было не просто усвоение нового или углубление освоенного в основной школе содержания учебного материала, а получение практического результата на основе полученного знания, чтобы обучающиеся четко представляли, как можно использовать усвоенную ими теорию на практике.

Готовность обучающихся учреждений дополнительного образования к творческой профессионально-ориентированной проектной деятельности – это интегративный многокомпонентный феномен, адекватно отражающий его готовность на основе приобретенных знаний, умений, навыков и личностных профессионально-значимых качеств

Проектная деятельность как технология творчества предоставляет обучающимся выбор пути инновационного развития и профессионального самоопределения. Потребность в таких технологиях растет и изменяет представление о традиционной образовательной деятельности.

#### *Литература:*

1. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей: монография / Д.Б. Богдавленская. - Самара: Издательский дом «Федоров», 2009. – 416 с.
2. Большой психологический словарь; под. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с.
3. Кравцов П.Г., Михелькевич В.Н. Выбор тематики, структуры и содержания выпускной квалификационной работы в условиях неопределенности: сборник / П.Г. Кравцов, В.Н. Михелькевич // Материалы междунар. конф. «Человек в условиях неопределенности». - СамГТУ-2018. – Самара. – Т. 2. – С. 147–150.
4. Лисовская А.И. Использование технологии «свободного труда» С. Френе в системе дополнительного образования / А.И. Лисовская, Л.П. Овчинникова, В.Н. Михелькевич. – Казанская наука. - № 11. – С. 179-182.
5. Лисовская А.И. Критериально-диагностический аппарат и результаты эксперимента оценивания эффективности технологии формирования у учащихся готовности к творческой профессионально-ориентированной проектной деятельности / А.И.

- Лисовская // Молодой учёный. – 2019. - № 17(255). - С. 221.
6. Лисовская А.И. Проектные технологии в техническом творчестве обучающихся / А.И. Лисовская // Инновационные педагогические технологии / Материалы VIII Международной научной конференции. - 2018. - С. 101-104.
7. Михелькевич В.Н. Теоретико-методические основы организации проектной деятельности учащихся в центрах детского и юношеского творчества / В.Н. Михелькевич, Л.П. Овчинникова, А.И. Лисовская. – Самара: Самарский научный вестник. - 2017. – Т. 6. - № 1(18). – С. 197-201.
8. Михелькевич В.Н., Нестеренко В.М., Кравцов П.Г. Инновационные педагогические технологии: учебное пособие / В.Н. Михелькевич, В.М. Нестеренко, П.Г. Кравцов. - Самара: Изд-во СГТУ, 2004. – 91 с.
9. Новейший психологический словарь; под ред. В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха. - Ростов н/Дону: Феникс, 2005. – 808 с.
10. Овчинникова Л.П. Проектная технология – эффективное направление интенсификации профессиональной подготовки студентов-заочников /



Л.П. Овчинникова // Казанская наука. – Казань. – 2013. – № 3. – С. 221-224.

11. Селевко Г.К. Технология свободного труда С.Френе / Г.К. Селевко; в кн. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х томах. – Т. 1. – С.

756–759. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

12. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1600 с.

### References:

1. Epiphany D.B. Psychology of creative abilities: monograph / D.B. Epiphany. - Samara: Publishing House "Fedorov", 2009. - 416 p.

2. A large psychological dictionary; under. ed. B. Meshcheryakova, V. Zinchenko. - SPB.: Prime-EUROSNAK, 2005. - 672 p.

3. Kravtsov P.G., Mikhelkevich V.N. The choice of topics, structure and content of the final qualifying work in the face of uncertainty: collection / P.G. Kravtsov, V.N. Mikhelkevich // Materials of the international. conf. "Man in the face of uncertainty." - SamGTU-2018. - Samara. - T. 2. - S. 147–150.

4. Lisovskaya A.I. Using the technology of "free labor" S. Frenet in the system of additional education / A.I. Lisovskaya, L.P. Ovchinnikova, V.N. Mikhelkevich. - Kazan science. - № 11. - S. 179-182.

5. Lisovskaya A.I. Criteria and diagnostic apparatus and the results of an experiment for evaluating the effectiveness of technology for forming students' readiness for creative professionally oriented project activities / A.I. Lisovskaya // Young scientist. - 2019. - № 17 (255). - S. 221.

6. Lisovskaya A.I. Design technologies in the technical creativity of students / A.I. Lisovskaya // Innovative pedagogical technologies / Materials of the VIII

International Scientific Conference. - 2018. - S. 101-104.

7. Mikhelkevich V.N. Theoretical and methodological foundations of the organization of project activities of students in the centers of children and youth creativity / V.N. Mikhelkevich, L.P. Ovchinnikova, A.I. Lisovskaya. - Samara: Samara Scientific Bulletin. - 2017. - T. 6. - № 1 (18). - S. 197-201.

8. Mikhelkevich V.N., Nesterenko V.M., Kravtsov P.G. Innovative pedagogical technologies: a training manual / V.N. Mikhelkevich, V.M. Nesterenko, P.G. Kravtsov. - Samara: Publishing house of SSTU, 2004. - 91 p.

9. The latest psychological dictionary; under the editorship of B. B. Shapar, V.E. Rossokha. - Rostov n / Don.: Phoenix, 2005. - 808 p.

10. Ovchinnikova L.P. Design technology - an effective direction of intensification of professional training of part-time students / L.P. Ovchinnikova // Kazan Science. - Kazan. - 2013. - № 3. - S. 221-224.

11. Selevko G.K. Technology of free labor S.Frene / G.K. Selevko; in the book. Encyclopedia of educational technology: in 2 volumes. - T. 1. - S. 756–759. - М.: Research Institute of School Technologies, 2006. - 816 p.

12. Soviet Encyclopedic Dictionary. - М.: Soviet Encyclopedia, 1987. - 1600 p.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



## Инклюзивное образование

УДК 376.352

### Информационные технологии в обучении лиц с нарушением зрения

### Information technology in the training of persons with visual impairment

Попова Т.М., Московский городской педагогический университет, popova\_opb@mail.ru

Popova T., Moscow City Pedagogical University, popova\_opb@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.028

**Ключевые слова:** специальное образование, электронные учебные пособия, незрячие, дети с особыми образовательными потребностями, технологии.

**Keywords:** special education, electronic teaching aids, blind, children with special educational needs, technology.

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная для специального образования проблема использования информационных технологий в обучении лиц с нарушением зрения. На основе библиографического анализа нормативных документов, научных работ и учебных пособий представлены принципы и требования к разработке электронных средств обучения. Рассматриваются педагогические, офтальмологические и эргономические требования к разработке и оформлению электронных средств обучения для лиц с нарушением зрения. В статье раскрыты рекомендации к организации учебного процесса при использовании электронных средств обучения учащихся с нарушением зрения. Электронные учебные пособия, отвечающие учебно-методическим и дидактическим задачам специального обучения лиц с нарушением зрения, могут повысить качество обучения за счет интерактивных возможностей по сравнению с традиционным учебником. Статья предназначена для специалистов системы специального образования, тифлопедагогов, тифлопсихологов, исследователей.

**Abstract.** The article considers the problem of the use of information technology in the training of people with visual impairment that is relevant for specialized education. Based on a bibliographic analysis of normative documents, scientific papers and study guides, principles and requirements for the development of electronic learning tools are presented. The pedagogical, ophthalmological and ergonomic requirements for the development and design of electronic learning tools for people with visual impairment are considered. The article discloses recommendations for the organization of the educational process when using electronic learning tools for students with visual impairment. Electronic textbooks that meet the teaching and didactic tasks of special education for people with visual impairment can improve the quality of education due to interactive capabilities compared to a traditional textbook. The article is intended for specialists of the special education system, typhlopedagogues, typhlopsychologists, and researchers.

**Введение.** В условиях глобализации сферы образования, культуры, экономики особенно важным является подготовка многосторонне развитой личности. «Концепция информатизации среды образования Российской Федерации 1998 года предполагает глобальную рационализацию интеллектуальной деятельности за счет применения в образовании научно-информационных технологий, развитие информационно грамотной личности [2]. Особое значение использование информационных технологий имеет в случае обучения лиц с нарушением зрения. Информационные системы как средства повышения эффективности усвоения учебного материала учащимися с нарушением

зрения рассматриваются в научно-исследовательских и учебно-методических работах Арнапольского Е.Е., Лапшина К.А., Пальтова А.Е., Романенко Д.Ф., Сенкевич Г.Е. [3;7-9]. Одним из перспективных направлений использования информационных технологий остается разработка электронных образовательных ресурсов для школьников с нарушением зрения.

Одним из электронных образовательных ресурсов, дополняющих традиционные формы обучения в тифлопедагогике, являются электронные учебные пособия. В качестве электронного учебного пособия в данной статье подразумевается электронный учебный курс,

позволяющий учащемуся самостоятельно осваивать раздел курса или весь курс полностью. Главная задача электронного учебного курса – формирование новых знаний, умений и навыков в предметной области, освоение их в индивидуальном режиме при участии педагога.

Очевидно, что адаптация традиционных учебников с помощью простого добавления определенных комбинаций клавиш для выполнения технической команды не делает его учебником для слабовидящих. Необходимо добавить в электронное пособие специальную информацию для школьников с нарушением зрения, дополнить тифлотехническими приемами, связанными с использованием программ увеличения изображения и т.д. Оптимально использование электронного пособия на уроке в комплексе с традиционными учебниками с рельефно-точечной системой Брайля и аудиальной подачей информации [7]. Проблемы восприятия визуальной информации электронного пособия для незрячих школьников должны быть компенсированы путем демонстрации учебной информации в кинестетической и аудиальной модальностях [4]. Перечисленные проблемы и недостаточная разработанность в научно-педагогической литературе требований к разработке электронных средств обучения для детей с нарушением зрения делают актуальным и необходимым их изучение.

*Материалы и методы.* Проблема разработки требований к электронным средствам обучения для детей с нарушением зрения потребовала изучения научной тифлопедагогической литературы, обращения к нормативным документам по теме исследования. При разработке требований к составлению электронных учебных пособий для лиц с нарушением зрения были использованы дополняющие методы теоретико-методологического анализа в сфере тифлопедагогической и метод педагогического наблюдения.

*Результаты исследования.* Обучение школьников с нарушением зрения с использованием электронных учебных пособий, согласно анализу тифлопедагогической литературы, является задачей весьма сложной и предполагает соблюдение определенных требований к информационному обеспечению учебного процесса [1].

Эффективное использование в учебном процессе электронных пособий для школьников с нарушением зрения возможно при соблюдении комплекса педагогических, офтальмологических и эргономических требований и рекомендаций.

1. *Педагогические требования* включают в себя дидактические и методические принципы.

1.1. Электронное учебное пособие должно отвечать основным *дидактическим принципам*: соответствие образовательному стандарту, наличие пропедевтического материала, возможность реализации межпредметных и внутрипредметных связей учебного материала, осуществление коррекционно-развивающей функции при обучении школьников с нарушением зрения.

1.2. Принцип научности обучения – разработка содержания электронного пособия с учетом последних достижений теории и практики тифлопедагогической; изложения учебного материала в соответствии с особыми образовательными потребностями различных категорий детей с нарушением зрения.

1.3. Принцип адаптивности обучения – обеспечение адаптации текстовой информации к уровню умений, знаний, индивидуально-психологических особенностей конкретного слабовидящего обучающегося, работающего с электронным учебным пособием (лексическое наполнение содержания, сложность синтаксических структур, стилистика, определения объема текста и т.д.).

1.4. Принцип коррекционной направленности обучения – электронное пособие должно отвечать коррекционным целям и специальным образовательным условиям обучения детей с нарушением зрения (развитие познавательных процессов, учитывая особенности развития восприятия, внимания, памяти, мышления и речи учащихся с нарушением зрения).

2. Унифицированные *методические требования* к электронным учебным пособиям состоят в следующем:

2.1. Электронное учебное пособие для учащихся с нарушением зрения должно соответствовать требованию полноты учебного содержания, которое позволит в полном объеме реализовать дидактические и методические задачи обучения с использованием пособия.

2.2. Электронное учебное пособие должно соответствовать педагогическому сценарию – целенаправленной последовательности педагогических технологий и методов, обеспечивающих достижение дидактических целей при обучении школьников с нарушением зрения; электронный учебник должен быть лично ориентированным и иметь возможности вмешательства пользователя (в данном случае преподавателя) в содержание электронного пособия с целью его редактирования, дробления, иллюстрирования

для реализации потенциальных возможностей конкретного учащегося.

2.3. Педагогические методы и технологии педагогического сценария должны использоваться с учетом специфики познавательных возможностей обучающихся с разными нарушениями зрения в конкретной учебной дисциплине.

2.4. Педагогическая целесообразность применения электронного пособия в учебном процессе - электронное учебное пособие не должно дублировать содержание «бумажного» учебника, когда чтение учебного материала по традиционному учебнику заменяется чтением с экрана монитора. Электронное пособие должно дополнять учебник, позволяя интенсифицировать процесс обучения, а также реализовать методические цели, которые не могут быть реализованы с помощью традиционного учебника [5].

2.5. Сочетание традиционной и информационной технологий в изучении конкретных учебных дисциплин – интегрирование учебного материала электронного пособия с традиционными средствами обучения учащихся с нарушением зрения. Указанное интегрирование обеспечено, когда учебный материал пособия соответствует действующим государственным образовательным стандартам и используется в дополнении к учебному материалу традиционных средств обучения, которые используются на уроках и внеклассной работе.

3. *Требования к содержанию электронного учебного пособия для лиц с нарушением зрения.*

3.1. Учебный материал блока (темы) должен соответствовать коррекционной направленности обучения и учитывать образовательные возможности и потребности учащихся с нарушением зрения (например, предъявляемый в теме текстовый материал должен быть минимальным по объему). Большую часть информации рекомендуется представлять в звуковой форме.

3.2. Обеспечение доступности текстового материала для освоения учащимися с нарушением зрения (доступность словаря, грамматических конструкций, простота и лаконичность формулировок текста и т.д.). При этом в электронном пособии обеспечивается достаточное увеличение изображения.

3.3. Сложный для восприятия или новый текстовый материал должен сопровождаться иллюстрациями. Для школьников с нарушением зрения предпочтительны статические иллюстрации. Визуальные иллюстрации

выступают дополнительным средством усвоения учебной информации и подбираются в соответствии с учетом степени нарушения зрения [6].

3.4. При изучении темы должны присутствовать только те иллюстрации, которые связаны с содержанием темы. Иллюстрации пособия вызываются обучающимися в тексте последовательно путем использования технических элементов пользовательского интерфейса по мере продвижения по учебному материалу пособия.

3.5. В электронном учебном пособии должен быть предусмотрен справочник (глоссарий), позволяющий учащемуся на любом этапе урока получать справочную информацию об основных понятиях и определениях, используемых в учебном пособии. Вход в справочник (глоссарий) должен быть технически возможен с любой страницы электронного пособия.

3.6. В электронном пособии может быть предусмотрена встроенная система тестов для текущего и итогового контроля. Этапы обращения учащегося к тестам должны быть определены в педагогическом сценарии (пункт 3.10 носит рекомендательный характер и зависит от степени нарушения зрения учащихся).

Таким образом, в содержании электронного учебного пособия в качестве элементов обучения могут быть представлены: «Тема урока», «Теория», «Примеры», «Задания», «Вопросы», «Самостоятельная работа», «Тесты», «Глоссарий», «Справочник», «Иллюстрации», «Аудио».

4. *Офтальмологические требования к оформлению электронного учебного пособия.*

4.1. Оформление электронного учебного пособия для школьников с нарушением зрения должно соответствовать педагогическим и офтальмологическим требованиям одновременно. При разработке и оформлении электронного пособия необходимо компенсировать нарушения зрительного восприятия учащихся путем: увеличения шрифта, изменения цветового кодирования, сокращения времени работы с электронным пособием и снижением объёма текста в пособии, соотнесения работы в разных плоскостях.

4.2. Шрифт электронного текста подбирается с учетом нарушения зрения учащихся. Подбор размера шрифта необходим для лучшей читабельности учебной информации электронного средства обучения. Каждая страница учебного текста должна содержать минимум контрастных цветов. Основной учебный текст электронной страницы

рекомендуется оформлять без декоративного шрифта. Для школьников с низкой остротой зрения рекомендуется вставлять дополнительные пробелы между строками текста. Для слабовидящих учащихся рекомендуется использовать в электронных учебных пособиях крупный шрифт для снижения напряжения глаз при чтении с экрана монитора.

4.3. Цветовое оформление электронного пособия должно обеспечить неутомительное восприятие визуальной информации и помочь в усвоении учебного материала. Для учащихся с нарушением зрения предпочтительнее использовать в тексте пособия крупный черный шрифт на белом или желтом фоне. Учащиеся с миопией и косоглазием больше концентрируют внимание на форму предъявляемого материала. Для школьников с нарушением световосприятия необходимо тщательно подбирать цветовые сочетания при предъявлении информации. Цветовое кодирование информации необходимо учащемуся для обнаружения или определения места сигнала и уменьшает время поиска знака. Кодирование частотой мелькания используют дозированно для быстрого привлечения внимания. Например, красный мигающий цвет рекомендован для использования в качестве стоп-сигнала, предупредительного сигнала или в случае технической ошибки учащегося.

4.4. Основное содержание темы урока, непосредственно необходимое для реализации коррекционно-развивающих задач, должно находиться в центре внимания учащегося. Оформление фона не должно отвлекать внимание слабовидящих учащихся от учебного материала. При предъявлении графической и знаковой информации следует учитывать, что повышение плотности фона ухудшает распознавание знака, а повышение плотности изображения знака по отношению к фону улучшает его считывание. Абзацы текста электронного пособия должны быть краткими, контрастными, понятными учащемуся, без излишней детализации. Контрастность изображений в электронных пособиях должна составлять 60 - 100%, а насыщенность цветового тона должна находиться в пределах 0,8 - 1,0.

4.5. Графика и иллюстрации в электронном пособии должны выполнять несколько функций в соотношении с текстовым материалом: ведущая, равнозначная, вспомогательная. Выбор функции иллюстративного материала зависит от характера нарушения зрения учащихся, а также от учебной задачи.

Так, иллюстрации могут выступать как непосредственный источник учебного знания,

выполнять иллюстративную функцию, обусловленную недостаточностью жизненного и практического опыта учащихся с нарушением зрения, демонстрировать методическую функцию, показывающую как делать, выполнять.

При косоглазии или нистагме учащимся очень трудно переключать внимание с одной иллюстрации на другую, с ближнего плана на второстепенный план, определять место начала чтения. При указанных нарушениях зрения рекомендуется использование электронных пособий с минимальным количеством иллюстраций.

4.6. Новая, незнакомая иллюстрация для слабовидящих школьников должна сопровождаться аудиоматериалом. Применение аудио фрагментов в электронном пособии позволяет улучшить восприятие нового материала слабовидящими школьниками, активизируя компенсаторные возможности их слухового анализатора. Во время занятий целесообразно воспроизводить звук с помощью наушников.

4.7. Элементы управления электронным учебным пособием должны быть понятными, простыми и однозначными, не отвлекающими внимание учащегося от основного учебного материала. Излишняя свобода управления отвлекает учащегося, увлекает посторонней информацией и нарушает процесс интерактивного обучения. Управляющие элементы интерфейса должны быть заметными для слабовидящих школьников, лёгкими в освоении, например, добавление в электронный текст звука производится путем нажатия клавиши «мышь» в выделенном тексте.

4.8. Технические возможности электронного пособия должны позволять подключение дополнительных устройств для учащихся с нарушением зрения – рельефные тифлотехнические устройства ввода и вывода информации, звуковоспроизводящую аппаратуру, рельефно-графические цветные принтеры, наушники для прослушивания речевых сообщений и т.д.

5. Эргономические требования к разработке электронных учебных пособий:

5.1. Опора при работе с электронным учебным пособием на имеющиеся у учащихся знания и навыки, соответствующий жизненный и практический опыт; четкость, простота и лаконичность аудиального оформления заданий, упражнений, вопросов электронного средства обучения.

5.2. Обеспечение комфортной работой с электронным пособием учащихся с нарушением

зрения: сопровождение визуальной информации аудиальным сопровождением, отсутствие сокращений и избыточного кодирования информации; используемые приемы выделения текста, цвет, фоны и размеры шрифта в электронном пособии должны быть обоснованы и исключать быструю зрительную утомляемость учащихся.

5.3. Электронное учебное пособие должно содержать обратную связь при интерактивной работе. Обратная связь выполняет функцию поддержки обучающегося. Месторасположение обратной связи должно быть явно представлено и привлекать внимание учащегося с нарушением зрения.

5.4. Наилучшее расположение текста информации от линии глаз учащегося младшего школьного возраста с миопией и глаукомой составляет 24 см, для старшего школьного возраста – от 30 до 35 см. Для учащихся с остротой зрения от 0,06 - 0,2 рекомендуемое расстояние до 17 - 25 см, для учащихся с остротой зрения 0,01 – 0,05 до 3 - 12 см. Для слабовидящих учащихся необходимо обеспечить равномерность освещения рабочей поверхности. Должно быть предусмотрено увеличение освещенности рабочего места учащегося с нарушением зрения. Следует исключать большую разницу в освещении рабочей поверхности и пространства вокруг для предупреждения снижения зрительного восприятия и повышенной утомляемости учащихся.

5.5. Наиболее важная часть информации должна быть расположена в центре, угловые смещения изображений должна располагаться в пределах 3 – 35°. При предъявлении нескольких смысловых элементов текста или объектов графической информации, их необходимо расположить таким образом, чтобы процесс восприятия при переходе с объекта на объект производился слева направо, а не горизонтально или вертикально. Насыщенность цвета – 0,8 - 1,0. Фон рекомендуется разгрузить от деталей, которые не составляют педагогический замысел задания, особенно это необходимо для дошкольников и младших школьников с нарушением зрения. Размер перцептивного поля демонстрируемых изображений должен составлять от 0,5 до 50°.

5.6. Основной принцип демонстрации учебного материала слабовидящим школьникам – увеличение времени экспозиции зрительной информации. Поскольку у школьников с нарушением зрения успешивный

(последовательный) способ зрительного восприятия материала, требуется увеличение времени демонстрации материала. В зависимости от особенностей нарушения зрения время выполнения задания может быть увеличено в несколько раз (от 2 до 10). Это следует учитывать при планировании и разработки электронного урока.

5.7. При организации обучения с использованием электронного пособия, особое внимание необходимо уделить подготовке компьютерного специального рабочего места (КСРМ) для учащихся с нарушением зрения. Компьютерное специальное рабочее место должно соответствовать разработанному Государственному стандарту РФ Р 51645 – 2000 «Рабочее место для инвалида по зрению типовое специальное компьютерное». Площадь помещения для проведения занятий с учащимися, имеющими нарушение зрения определяется в соответствии с требованиями САНПиН 2.2.2.542-96 и составляет не меньше 6 квадратных метров на одно КСРМ. Помещение должно быть хорошо освещено, кроме естественного освещения, в классе должны присутствовать источники искусственного освещения. Все обучающиеся должны быть ознакомлены с правилами техники безопасности и правилами пожарной безопасности.

*Заключение.* Электронные пособия, соответствующие учебно-методическим и дидактическим задачам специального обучения слабовидящих, могут повысить качество обучения за счет принципиально новых возможностей по сравнению с традиционным учебником. Во-первых, электронное пособие ускорит возможности поиска, отбора учебной информации и возврата к необходимым разделам учебного материала; обеспечит возможность комплексного - визуального, аудиального и кинестетического восприятия информации для учащихся с нарушением зрения. Учащиеся с нарушением зрения получают возможность самостоятельного экспериментирования с информацией, моделирования реальных ситуаций, особенно в том случае, когда постановка реальных опытов невозможна из-за их масштабности, географической недоступности, исторической давности и т.д. [10]. Таким образом, электронное пособие это один из методов приобретения новых знаний и получения специального образования школьниками с нарушением зрения.

*Литература:*

1. Информационные и коммуникационные технологии для людей с нарушением зрения: учебно-методическое пособие / Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры, Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, [Ин-т проф. реабилитации и подгот. персонала ВОС "Реакомп"]. - Москва: ИПРПП "Реакомп", 2012. - 121 с.
2. Лапшин К.А., Арнапольский Е.Е. Информационные технологии для инвалидов по зрению. Основные принципы обмена информацией с использованием глобальной сети Интернет: методическое пособие для инвалидов по зрению / К.А. Лапшин, Е.Е. Арнапольский. - М.: ИПТК «Логосвос», 2011. - 96 с.
3. Лубовский В.И. Современное понимание проблемы общих и специфических закономерностей нарушенного психического развития и их значение для обучения детей с ограниченными возможностями / В.И. Лубовский // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы. - М.: МГПУ, 2013. - С. 21–28.
4. Методические рекомендации по обучению студентов с ОВЗ: учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ; под ред. Б.Б. Айсмонтаса, И.В. Быстровой. - М.: МГППУ, 2013. - 43 с.
5. Никольская И.А. Разработка электронных учебников для лиц с нарушениями психофизического развития / И.А. Никольская // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2013. - № 1(55). - С. 17-20.
6. Пальтов А.Е. Информационно-коммуникационные технологии в образовании и социализации незрячих / А.Е. Пальтов // Практическая дефектология. - 2018. - № 1(13). - С. 6-11.
7. Романенко Д.Ф. Организация инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях: учебное пособие / Д.Ф. Романенко, Н.А. Романович. - Челябинск: РУНЦИО, 2013. - 73 с.
8. Сенкевич Г.Е. Компьютер для людей с ограниченными возможностями / Г.Е. Сенкевич. - СПб.: БХВ-Петербург, 2014. - 320 с.
9. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. - 2003. - № 5. - С. 100–106.
10. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. Инвалиды и общество: двадцать лет спустя / Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. // Социологические исследования. - 2010. - № 9 (317). - С. 50–57.

*References:*

1. Information and communication technologies for people with visual impairment: a training manual / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, [Institute prof. rehabilitation and preparation. WOS personnel "Reakom"]. - Moscow: IPRPP "Reakom", 2012. - 121 p.
2. Lapshin K.A., Arnapsky E.E. Information technology for the visually impaired. Basic principles of information exchange using the global Internet: a methodological guide for the visually impaired / K.A. Lapshin, E.E. Arnapsky. - M.: IPTK Logosvos, 2011. - 96 p.
3. Lubovsky V.I. Modern understanding of the problem of general and specific patterns of impaired mental development and their importance for the education of children with disabilities / V.I. Lubovsky // Special Pedagogy and Special Psychology: Modern Methodological Approaches. - M.: Moscow State Pedagogical University, 2013. - S. 21–28.
4. Guidelines for teaching students with disabilities: a textbook. manual for teachers of higher professional education working with students with disabilities; under the editorship of Bb Aismontas, I.V. Fast. - M.: MGPPU, 2013. - 43 p.
5. Nikolskaya I.A. The development of electronic textbooks for persons with impaired psychophysical development / I.A. Nikolskaya // Correctional pedagogy: theory and practice. - 2013. - № 1(55). - S. 17-20.
6. Paltov A.E. Information and communication technologies in the education and socialization of the blind / A.E. Paltov // Practical defectology. - 2018. - № 1(13). - S. 6-11.
7. Romanenko D.F. The organization of inclusive training for disabled and persons with disabilities in professional educational organizations: a training manual / D.F. Romanenko, N.A. Romanovich. - Chelyabinsk: RUNZIO, 2013. - 73 p.
8. Senkevich G.E. Computer for people with disabilities / G.E. Senkevich. - SPb.: BHV-Petersburg, 2014. - 320 p.
9. Yarskaya-Smirnova E.R., Loshakova I.I. Inclusive education of children with disabilities / E.R. Yarskaya-Smirnova, I.I. Loshakova // Sociological studies. - 2003. - № 5. - S. 100–106.
10. Yarskaya-Smirnova E.R., Romanov P.V. People with disabilities and society: twenty years later / Yarskaya-Smirnova E.R., Romanov P.V. // Sociological studies. - 2010. - № 9 (317). - S. 50 - 57.

УДК 376.352

**Влияние программ дополнительного образования по музыке на развитие творческих способностей у детей с нарушением зрения**

**The impact of continuing education programs in music on the development of creative abilities in children with visual impairment**

**Савенкова С.В.**, Московский государственный психолого-педагогический университет, [savenkovasv@mail.ru](mailto:savenkovasv@mail.ru)

**Savenkova S.**, Moscow state psychological and pedagogical University, [savenkovasv@mail.ru](mailto:savenkovasv@mail.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.029

**Ключевые слова:** дополнительное образование, музыкальное развитие, дети с нарушением зрения, развитие творческих способностей, тифломузыка.

**Keywords:** additional education, musical development, children with visual impairment, development of creative abilities, typhlomusic.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена наличием на сегодняшний день во всем мире острой проблемы с физическим и психологическим здоровьем детей. В Москве 14000 инвалидов с нарушением зрения и незрячих. Среди них 550 тысяч человек – это дети.

Цель статьи заключается в анализе влияния программ дополнительного образования на развитие творческих способностей у детей с нарушением зрения.

Автором рассмотрены теоретические аспекты формирования творческих аспектов у детей с нарушением зрения; проведён анализ учреждений дополнительного образования по работе с детьми с нарушением зрения в контексте музыки; разработана и описана программа работы с детьми с нарушением зрения, направленная на развитие творческих способностей.

Исследовано влияние программ дополнительного образования на развитие творческих способностей у детей с нарушением зрения. Разработана программа дополнительного образования по музыке с целью развития творческих способностей у детей с нарушением зрения.

Доказано, что разработка и внедрение программы дополнительного образования «Тифломузыка» будут благотворно способствовать развитию творческих способностей у детей с нарушением зрения.

Статья предназначена для специалистов, работающих с данной категорией инвалидов; результаты могут быть применены в социальной и педагогической деятельности, а также в сфере профессионального образования.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the presence of acute problems with the physical and psychological health of children around the world today. There are 14,000 visually impaired and blind people in Moscow. Among them, 550 thousand people are children.

The purpose of the article is to analyze the impact of additional education programs on the development of creative abilities of the children with visual impairment.

The author considers the theoretical aspects of the formation of creative aspects of the children with visual impairment; analyzes institutions of additional education for working with children with visual impairment in the context of music; developed and described a program of work with children with visual impairment, aimed at the development of creative abilities.

The influence of additional education programs on the development of creative abilities of the children with visual impairment is studied. A program of additional education in music has been developed to develop creative abilities of the children with visual impairment.

It is proved that the development and implementation of the additional education program "Tyflomuzyka" will benefit the development of creative abilities of the children with visual impairment.

The article is intended for specialists working with this category of disabled people; the results can be applied in social and pedagogical activities, as well as in the field of professional education.



*Введение.* На сегодняшний день во всем мире остро стоит проблема с физическим и психологическим здоровьем детей. В Москве всего 14000 инвалидов с нарушением зрения и незрячих. Среди них 5,5 тыс. чел – это дети, проживающие в городе Москва. Данная тенденция с каждым годом, несомненно, растет [13].

В связи с увеличением численности инвалидности среди взрослых, а также детей был принят ряд нормативно – правовых документов, способствующих продуктивному функционированию данной категории населения во всех сферах жизнедеятельности. Данные документы определяют полноправное участие людей с различной степенью инвалидности на том же уровне, что и здоровые люди.

Относительно детей – инвалидов в Конвенции ООН «О правах инвалидов» рассматривается следующее положение: «Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения полного осуществления детьми-инвалидами всех прав человека и основных свобод наравне с другими детьми». Это означает, что дети – инвалиды наравне со всеми детьми имеют право на образование, развитие, полноправное участие во всех сферах жизнедеятельности государства. В свою очередь государство обязано предоставить все необходимые условия для осуществления ряда аспектов [8].

*Методология исследования.* Безусловно, стоит отметить, что в России, несомненно, меняется отношение к людям с ограниченными возможностями, а также условия, осознание их жизненных позиций и ориентиров.

В связи с рядом факторов, изложенных ранее, стоит обратиться к нормативно – правовой базе Российской Федерации.

В распоряжении правительства Российской Федерации от 6 июля 2018 г. № 1375-р утвержден план мероприятий, направленных на детей. Эта программа называется «Десятилетие детства». В данной программе расписаны мероприятия, которые должны будут осуществиться за 2 года. Данное распоряжение должно обеспечить «обобщение и распространение опыта работы органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации по предоставлению услуг организаций спорта, дополнительного образования и детского творчества на безвозмездной основе для использования детьми из многодетных и малообеспеченных семей, детьми инвалидами, детьми с единственным родителем, детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей,

переданными на воспитание в семью». В дальнейшем ожидаются позитивные результаты [11].

В Федеральном законе "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" рассматриваются все основные аспекты, затрагиваемые инвалидов в сфере образования. В соответствии со статьей № 19 государство поддерживает инвалидов в получении образования. Образование должно включать в себя несколько пунктов: равноправие с другими обучающимися, развитие личности, интеграция личности в общество. Также при условии, если ребенок – инвалид не может проходить обучение в рамках школы, то для него существует альтернативное обучение на дому по основным общеобразовательным программам [14].

Музыка, по мнению психологов и дефектологов, является одним из ключевых аспектов для развития творческих способностей у детей с нарушением зрения. Л.С Выготский разработал теорию декомпенсации, согласно которой ребенок с нарушением зрения имеет более острый слух, более лучшую память, чем другие дети [5]. Это связано с тем, что, когда у человека не хватает какого-то одного анализатора окружающего его мира, другой начинает работать в разы лучше. В связи с этим можно сделать вывод, о том, что дополнительные занятия по музыке – это наиболее продуктивно, нежели другого вида занятия для детей с нарушением зрения.

Несомненно, развитие ряда направлений: медицинского, психологического, педагогического, социального должно в корне изменить ситуацию к лучшему. Данного рода преобразования помогут детям – инвалидам более успешно приспособиться к российской действительности, так как сейчас на данном этапе становления инклюзивного образования детям – инвалидам зачастую трудно в полной мере раскрыть свой потенциал и найти свое место в обществе. Не стоит забывать и о сфере дополнительного образования, которое косвенно затрагивает социокультурную реабилитацию. Она способна эффективным путем воздействовать на ребенка – инвалида как личность в осуществлении тех задач, которые на первый взгляд могут показаться невозможными для их претворения в жизнь.

Осуществляя образовательную деятельность, в любом случае необходимо ознакомиться с нормативно – правовыми актами, которые регулируют отношения между ребенком и педагогом. Так как к детям – инвалидам, в

частности к детям с нарушением зрения нужен особый профессиональный подход.

В Федеральном закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ есть ряд статей, которые затрагивают инклюзивное образование. В рамках данной темы интересно рассмотреть следующие статьи.

В статье № 2 отражена сущность дополнительного образования и инклюзивного образования. «Дополнительное образование - вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования». Следовательно, дополнительное образование направлено на развитие человека как личности во всех сферах его жизнедеятельности. В соответствии с этой же статьей дается следующее определение инклюзивного образования «инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Это означает, что любая педагогическая деятельность должна осуществляться с особым отношением к лицам с ОВЗ.

Помимо всего прочего, существует приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 09.11.2018 № 196, который регулирует порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам [9].

Из этого следует, что преподаватели дополнительного образования должны с особым вниманием относиться к своим методикам преподавания, применяемого к детям с нарушением зрения, и адаптировать их в соответствии с особенностями ребенка.

Для педагогов дополнительного образования, которые работают или планируют работать с детьми с нарушением зрения или детьми – инвалидами, были разработаны методические рекомендации. Во-первых, это методические рекомендации по проектированию дополнительных общеобразовательных программ (включая разно уровневые программы) [Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.11.2015 № 093242]. Во-вторых, методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической

реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей [Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.03.2016 года №ВК-641/09].

Вследствие разработанных методических рекомендаций педагоги дополнительного образования не смогут нанести ущерб своей репутации и репутации образовательного учреждения. Основываясь на этих рекомендациях, педагоги будут добросовестно выполнять свою работу на благо общества.

Программа дополнительного образования для детей с нарушением зрения должна быть направлена на:

- формирование и развитие творческих способностей учащихся;
- удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном и интеллектуальном развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом;
- формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья учащихся;
- обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического, военно-патриотического, трудового воспитания учащихся;
- выявление, развитие и поддержку талантливых учащихся, а также лиц, проявивших выдающиеся способности; - профессиональную ориентацию учащихся;
- создание и обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепление здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда учащихся;
- подготовку спортивного резерва и спортсменов высокого класса в соответствии с федеральными стандартами спортивной подготовки, в том числе из числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья, детей инвалидов и инвалидов;
- социализацию и адаптацию учащихся к жизни в обществе;
- формирование общей культуры учащихся.

Правительством Российской Федерации было принято распоряжение от 31 декабря 2019 года № 3273-р. В данном распоряжении ключевой аспект делается на развитие компетенций педагога. Основной целью принятых решений в этом приказе является: стимулирование педагогических работников к профессиональному росту. Потенциально это распоряжение может

позитивно повлиять и на сферу дополнительного образования в целом.

В письме министерства просвещения Российской Федерации от 20 февраля 2019 года № ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью» затронут вопрос, касающийся технического оснащения учреждений, которые осуществляют образовательную деятельность. Однако, одним из главных условий для получения образования лиц с ОВЗ является предоставление услуг ассистента (помощника), предоставляющего необходимую техническую помощь.

Конвенция ООН о правах инвалидов достаточно подробно затрагивает сферу образования. Согласно данной конвенции в статье 24 рассматриваются вопросы, касаемые развития творческого потенциала ребенка с ОВЗ и инвалидностью. Государство должно стремиться развивать детей – инвалидов делая акцент на следующие принципы:

1. Развить таланты и умения, а также физические аспекты в полном объеме.
2. Наделить инвалидов способностью свободно участвовать в жизни общества.
3. Развить потенциал, основываясь на основных правах и свободах человека с ОВЗ и инвалидностью.

То есть государство должно поддерживать становление личности ребенка с ОВЗ и инвалидностью в социуме и реализацию его возможностей.

В пункте 2 статьи 24 идет рассмотрение условий, при которых возможно осуществление образовательной деятельности. Основные положения в рамках данного пункта следующие: инвалиды должны получать поддержку со стороны образовательного учреждения для более эффективного обучения; программы обучения должны носить адаптивный характер; инвалиды не должны исключаться из системы образования по причине инвалидности. В связи с этим законодательным актом дети – инвалиды обеспечены в полной мере предпосылками для успешного образовательного процесса.

В рамках «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2018–2027 год» в соответствии с указом президента Российской Федерации о «Десятилетии детства» в 2020 году ожидалось следующие результаты, касаемые интеграции детей – инвалидов в образовательную среду «участие в 2020 году не менее 50 процентов детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в интеллектуальных, спортивных и творческих конкурсах, фестивалях,

мероприятиях, повышение возможностей интеллектуального и физического развития таких детей». Бесспорно, государство делает все для вовлечения детей с ОВЗ и инвалидностью в сферу образования, стремится развить творческий потенциал личности ребенка с различными типами нарушения, однако в данный момент этот процент детей далек от ожидаемых результатов.

Все перечисленные законодательные акты регламентируют деятельность педагога дополнительного образования при осуществлении профессиональной деятельности.

Дети с нарушением зрения, как правило, в период своего развития проходят комплексную консультацию специалистов: психологов, офтальмологов, педагогов. У многих детей с нарушением зрения наблюдаются и другие отклонения, касающиеся психоэмоционального состояния. Чаще всего при ненадлежащем воспитании у таких детей возникает задержка психического развития, что в дальнейшем счете ведет к сильному отставанию в развитии, относительно их сверстников. В связи с этим у незрячих и слабовидящих детей формируется особый подход к социальным навыкам и к пребыванию их среди сверстников.

Периоды взросления у детей с нарушением зрения не совпадают со зрячими детьми. Однако, это до того момента, пока ребенок не сформирует должное представление об окружающем его пространстве путем тактильного мировосприятия. Также данная категория детей обладает диспропорциональностью, то есть из-за нарушения зрения страдают еще и речевые, коммуникативные функции. Стоит отметить также, что дети с нарушением зрения имеют, как правило, проблемы с ориентировкой в пространстве, вследствие этого у многих отсутствует связь с окружающей его средой. Позднее это может вылиться в специфическое психическое и эмоциональное состояние ребенка, из-за этого он становится пассивным и безучастным [2].

Самостоятельное перемещение ребенка является одним из важнейших аспектов в его социальной коммуникации. Для формирования навыков ориентации в пространстве в специализированных детских садах, школах, существуют адаптивные уроки, которые работают по принципу постепенного увлечения объема информации, получаемой ребенком [4].

Стоит также отметить, что психологическое развитие детей с нарушением зрения зависит и от вида слепоты или потери зрения. Слепорожденные – это дети, которые ослепли при рождении до постановки речевого аппарата.

Дети с нарушением зрения, которые ослепли в ходе развития, легче адаптируются к среде и социуму в отличие от слепорожденных детей, также это сказывается на их дальнейшей жизни и развитии [3].

Не все родители могут принимать своего ребенка таким, какой он есть и осознать, что его ребенок незрячий. Поэтому они начинают относиться к нему без должного внимания. Из-за этого возникает ряд проблем. Для их решения данной семье необходимо обратиться к психологу для консультации и к педагогу за сопровождением ребенка – инвалида. Так как многие занятия нужно проводить, начиная с малых лет.

Современная концепция воспитания предполагает за собой разностороннее развитие ребенка как личности. Однако, особенно, творческая деятельность полезна для детей с нарушением зрения, так как их мировосприятие отлично от остальных детей. Любой человек в ходе творческой деятельности развивается и находит для себя новые аспекты жизнедеятельности. Развитие творческих способностей является одной из ключевых тем в психологии, педагогике и других гуманитарных науках.

Способности – это неотъемлемый аспект в жизни каждого человека. Способности человека определяются рядом факторов. Воспитанием человека или его генетическими задатками. Однако, если не их развивать, то весь творческий потенциал, который присутствует в человеке с самого рождения, будет потерян. Вследствие этого в наши дни существуют программы дополнительного образования по ряду дисциплин, которые помогают развить творческие способности личности, а также вывести их на новый уровень.

Л.С. Выготский предложил теорию компенсаторности. Его теория построена на том, что ребенок, обладая каким-либо дефектом, в нашем случае проблемой со зрением, имеет шанс развить «обходной» навык, который никак не влияет на его отсутствие зрения. По его мнению, у слабовидящего ребенка, будет более развито логическое мышление, он будет более быстро, в отличие от своих сверстников воспринимать и запоминать информацию, которую дают ему через аудиальные каналы [6].

Но ключевую роль в развитии других анализаторских каналов играют родители. Взрослое окружение ребенка должно с детства сфокусироваться на организации такого рода пространства для детей. Слабовидящим или незрячим детям подходят занятия на

музыкальных инструментах, пение, ритмика. В совокупности данного рода деятельность сможет развить ребенка во всех аспектах его жизнедеятельности.

*Результаты исследования.* В городе Москва достаточно много центров дополнительного образования. Согласно сайту правительства Москвы, в городе свыше 45 тысяч участников, которые реализуют свой потенциал в рамках дополнительного образования. Более 6 тысяч различных кружков и секций существует в московских школах и центрах дополнительного образования. Средняя доля бесплатных кружков составляет 70 – 80 процентов. Однако, совсем малая часть учреждений дополнительного образования реализует программы, направленные на детей с нарушением зрения и других видов нозологий. Эти программы носят инклюзивную направленность. То есть дети с различным видом инвалидности обучаются вместе с детьми, которые не имеют проблемы со здоровьем. Данный тип образования имеет множество преимуществ. Из них необходимо выделить следующие:

1. Коммуникация детей с нарушением зрения со своими сверстниками.
2. Полноценное дополнительное образование.
3. Понимание проблем инвалидности обществом.
4. Адаптация и интеграция детей с нарушением зрения в общество.
5. Уверенность ребенка в себе [1].

Зачастую такие программы вызывают затруднения при их реализации в силу несовершенства системы инклюзивного образования на территории Российской Федерации. Но, несмотря на этот аспект, в Москве два учреждения дополнительного образования все же осуществляют адаптивные программы по музыке среди детей с различными формами нарушений, в частности и в отношении нарушения зрения.

ГБОУ ДОД «Детская школа искусств имени Е.Ф. Светланова» была основана в 1988 году. ДШИ имени Светланова расположена в деловом районе города Москвы. Здесь преобладают государственные и коммерческие учреждения, банки, административные и научные учреждения, средние специальные учебные заведения. В микрорайоне - около 7 дошкольных учреждений, УВК для слабовидящих детей. В числе общеобразовательных школ - крупные профильные учебные заведения - лингвистическая, экономическая гимназии, гимназия Министерства путей сообщения [12].

Создание адаптивной программы для детей с нарушением зрения обусловлена близостью ДШИ к специализированным общеобразовательным школам, где обучается данная категория населения. Дети – инвалиды являются зачастую одаренными. В рамках школы они могут реализовать свой творческий потенциал наравне с другими детьми. Система, которая используется в ДШИ, может быть адаптирована к любым видам нозологий в связи с рядом факторов:

1. Основам искусств обучают через творческий характер.
2. Различные формы занятий: групповые/индивидуальные.
3. Связь с родителями.

В настоящее время обучается 14 детей с нарушением зрения. Всего детей – инвалидов 17 обучаются по различным направлениям. В данном проекте используются адаптивные методы под каждую нозологию. Также в рамках проекта – программной деятельности были привлечены специалисты, работающие с детьми с нарушением зрения. Весомыми плюсами в данной программе является социальная адаптация детей с нарушением зрения в общество и противостояние стигматизации.

Многие из детей с нарушением зрения показывают свои успехи в международных олимпиадах и становятся в них победителями. Этот факт позволяет детям саморазвиваться как личности и понимать то, что они могут достичь многое, несмотря на их физическую особенность. Преуспевание детей с нарушением зрения в музыке подтверждает теорию декомпенсации Л.С. Выготского. В силу частичного или полного отсутствия зрения у детей больше положенного работает слуховой анализатор. Он и становится отправной точкой в развитии детей в музыкальной сфере деятельности.

Второе учреждение в Москве, занимающееся реализацией дополнительного образования для детей с нарушением зрения, является достаточно нестандартным учреждением, осуществляющим образовательную деятельность. Городской психологическо – педагогический центр ДОНМ, производит обучение музыке по адаптивной программе. Данное учреждение было создано в соответствии с распоряжением по реорганизации государственных бюджетных учреждений Департамента образования и науки города Москвы от 03.09. 2015 №261р.

В рамках данного учреждения проводятся следующие формы занятий:

1. Инклюзивное образование (в соответствии с приказом Минобрнауки России от 20.09.2013

об утверждении Положения о психолого – медико – педагогической комиссии).

2. В отдельных группах, классах образовательной организации (в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации»).

Также на базе данного учреждения проводится фестиваль «1+1», который направлен на поддержку и развитие творческого потенциала детей и молодежи с особыми образовательными потребностями. В рамках данного фестиваля обучающиеся могут принять участие в следующих направлениях: в художественно – творческом и интеллектуально – познавательном. Но в этих двух направлениях есть определенный возрастной ценз. Для первой категории - это с 5 лет до 20 лет, а во второй категории - от 10 лет до 20 лет. Данное мероприятие позволяет в полной мере реализовать «особым» детям свой творческий потенциал.

Стоит отметить, что большинство школ искусств и других учреждений дополнительного образования использует адаптивные программы для реализации образования по музыке. В силу этого многое из представленного в полной мере не подходит для всех обучающихся. Лишь при индивидуально – адаптивном подходе возможен положительный результат [10].

Несмотря на то, что в Москве обучается свыше 550 тысяч детей с нарушением зрения, немногие из них ходят на дополнительные занятия по музыке. Это связано с рядом факторов. Необходимо выделить следующие из них:

- близкое расположение центров, школ, осуществляющих программы дополнительного образования по музыке, направленных на детей с нарушением зрения;
- большинство подобных программ осуществляется на внебюджетной основе (в силу этого у семьи возникает нехватка средств на эти занятия);
- программы дополнительного образования, как правило, затрагивают все нозологии и осуществляются по адаптивному вектору развитию (что не позволяет в полной мере охватить особенности развития каждого ребенка).

Также стоит отметить, что в Москве центры дополнительного образования не в полной мере развиты относительно г. Санкт – Петербург. В 21 веке уже разработано множество компьютерных технологий позволяющих успешно обучить детей с нарушением зрения нотной грамоте. Горбунова И.Б. и Говорова А.А. в своей работе, касающейся развития музыкального потенциала у детей с нарушением зрения говорят о необходимости

компьютеризации в сфере обучения музыки. По их мнению, данный подход способен направить вектор развития детей с нарушением зрения не только в творческую среду их деятельности, а также приобщить их к компьютеризации, облегчить многие задачи в воспроизведении музыкальных задач, которые стоят перед «особым» ребенком. Основными преимуществами такого подхода являются:

- социальная адаптация ребенка с нарушением зрения;
- облегченный доступ к предложенным учителем материалам;
- осуществление комплексного подхода к реализации программ дополнительного образования по музыке.

Представленный подход выше почти не реализуется в рамках московских школ искусств и центров дополнительного образования. Программы осуществляются в соответствии с системой Брайля, что является достаточно неактуальным в связи с тенденциями компьютеризации современного мира, поэтому можно сделать вывод о недостаточном техническом оснащении для детей с нарушением зрения в городе Москва.

А.Э. Калинина рассматривает основные проблемы, которые связаны с получением музыкального образования детей с нарушением зрения. Основными минусами в реализуемых программах дополнительного образования в Москве может выступать также неосведомленность в полной мере преподавателей дополнительного образования о специфике нозологии ребенка, который у него обучается. Так как данный аспект все еще требует доработки. Недостаточность взаимопонимания между учеником и преподавателем может негативно сказаться на становлении личности юного музыканта. В ходе этого появляется барьер в обучении, который достаточно трудно в дальнейшем преодолеть. В распоряжение от 31 декабря 2019 года № 3273-р. рассматриваются основные проблемы компетенции педагога дополнительного образования, относительно детей с ОВЗ. Но далеко не во всех сферах деятельности дополнительного образования преподаватели компетентно осуществляют свою деятельность. В ходе этого можно сделать вывод о том, что большинство педагогов некомпетентны в реализации своей деятельности.

Также весомым минусом в реализации программ дополнительного образования стоит выделить недостаток музыкальной грамоты, написанной на языке Брайля. На данный момент в полном объеме представлена нотная грамота для

трех инструментов: баян, фортепиано, аккордеон. Для других инструментов найти нотную грамоту практически невозможно. Ключевой проблемой является не только количество, но и актуальность произведений, которые присутствуют в Московских библиотеках, школах искусств и центров дополнительного образования. Многим обучающимся в связи с нехваткой данного рода инструмента обучения приходится заказывать его из-за границы. Этот процесс достаточно долгий. Но стоит отметить, что государство обязалось решить данную проблему.

Резюмируя изложенное, стоит выделить следующие недостатки в реализуемых программах дополнительного образования для детей с нарушением зрения:

- недостаток высококвалифицированных кадров;
- малообеспеченность учреждений дополнительного образования техническим оснащением;
- адаптивность программ дополнительного образования (не подходит ко всем видам нозологии, сложно применить на практике).

Эти факторы определяют потребность в создании конкретизированных программ дополнительного образования для осуществления их в рамках одной нозологии.

Учитывая все аспекты, представленные в прошлых подпунктах, выяснив, что не хватает для комплексной реализации программ дополнительного образования среди детей с нарушением зрения, была разработана примерная программа, которую можно было бы реализовать в рамках двух учреждений дополнительного образования, описанных ранее.

Резюмируя, стоит отметить актуальность данной программы. Программа «Тифломузыка» оказывает комплексное воздействие на развитие творческих способностей у детей с нарушением зрения. В общеобразовательную программу дополнительного образования входят те методы, практики, которые не были ранее использованы в рамках учреждений, осуществляющих свою работу непосредственно с такой категорией детей. Она не является адаптированной под данную нозологию, а написана с учетом специфических особенностей развития, обучения детей с подобным заболеванием.

На данный момент в городе Москва свыше 550 тысяч детей – инвалидов по зрению. Среди них выделяют: незрячих и слабовидящих. В Москве существует колоссальный недостаток учреждений дополнительного образования, которые смогли бы принять «особых» детей. Плюс ко всему их не так уж и много. В своем

большинстве они расположены достаточно удаленно от места проживания ребенка. Также стоит отметить, что относительно г. Санкт-Петербург, в Москве не хватает современного оснащения (касается только музыкального направления). Под оснащением подразумевается:

- нотная грамота, написанная на языке Брайля;
- компьютерные музыкальные программы;
- компетентные специалисты в сфере работы с «особыми» детьми.

К каждому типу инвалидности нужен особый подход специалиста, который осуществляет образовательную деятельность. В связи с этим очень важно найти компетентных педагогов, которые смогут позитивно наладить контакт с данной группой детей [7].

Данная программа рассчитана на один учебный год. То есть на 9 месяцев обучение. Занятия будут проходить в группе по 10 человек для удобства и продуктивности проведения занятий. Данная группа полностью должна состоять из детей с нарушением зрения возрастом от 10 до 13 лет.

Для целесообразности понимания программы важно уточнить цель и задачи реализации. Основной целью «Тифломузыки» является раскрытие, а в дальнейшем развитие творческого потенциала личности.

*Задачи программы «Тифломузыка»:*

- развитие творческих способностей у детей с нарушением зрения;
- освоение детьми с нарушением зрения первичных навыков работы на компьютерах;
- познание детьми с нарушением зрения окружающего мира с помощью других анализаторов;
- становление коммуникативного аппарата у детей с нарушением зрения.

Особенностью является то, что дети смогут развиваться всесторонне, что в дальнейшем позволит выйти на новый уровень в познании самих себя, а также может поспособствовать пониманию родителей потаенных, скрытых ресурсов своего ребенка.

Также важно учитывать один из необходимых факторов для реализации программы. Это оснащение классов, в которых будут проводиться занятия. Как было уточнено ранее, некоторые технические средства ранее не использовались в городе Москва в полной мере.

Применение технологий МКТ – музыкально – компьютерные технологии, имеет ряд своеобразных особенностей в их использовании и применении в рамках работы с детьми с

нарушением зрения, особо это можно наблюдать в первые сроки его применения. Высокотехнологичная информационная образовательная среда в настоящий момент требует колоссальных преобразований и применений новых подходов к обучению. Применение МКТ в рамках образовательной деятельности можно считать уникальным средством общения между преподавателем и обучающимся. С одной стороны, данный способ позволяет более приближенно понимать ребенка с нарушением зрения окружающий его мир, с другой стороны становится способом для реализации и активизации его творческого потенциала. В целом и общем данный подход достаточно продуктивен в инновационном, современном образовании.

Основными минимальными требованиями для реализации данной программы дополнительного образования являются:

- учебные классы для занятий фортепиано и вокалом (с музыкальным инструментом);
- учебная мебель (парты, стулья);
- тетради для записи по Брайлю (для незрячих);
- дидактические средства (тактильные доски, интерактивные доски);
- нотная грамота по Брайлю;
- фонотека, аудиотехника;
- электронные ресурсы, и т.п.;

При применении первичных ресурсов реализация программы «Тифломузыка» возможна.

Первые полгода в данной программе рассчитаны на развитие коммуникативных навыков ребенка с нарушением зрения, а также на становление первичных музыкальных навыков.

Остальное время программы преподаватель будет заниматься совместно с группой нотной грамотой, пением, а также развивать навык письма музыки.

*Ожидаемые результаты:*

- понимать и правильно воспроизводить нотный текст в пределах первой октавы отдельно правой и левой рукой;
- ритмично прохлопывать мелодию, исполненную педагогом;
- различать мелодии по характеру;
- научиться работать в программе написания музыки.

*Сущность программы.* Класс по обучению данной программе должен состоять из 10 человек.

В таблице № 1 представлен примерный учебно – тематический план реализации программы «Тифломузыка».

Таблица № 1. - Учебно-тематический план

Тема занятия	Теоретические часы	Практические часы
1. Введение в теорию музыки (вводное занятие)	2 часа	3 часа
2. Игровая музыкальная терапия	1 час	6 часов
3. Обучение музыкальной грамоте	8 часов	8 часов
4. Игра и пение в дуэте	1 час	10 часов
5. Слушание музыки	0 часов	15 часов
6. Обучение работы с музыкальными компьютерными программами	6 часов	3 часа
Итого:	18 часов	45 часов

1. Введение в теорию музыки (вводное занятие) направлено на установление контакта между преподавателем и обучающимся.

2. Игровая музыкальная терапия. Знакомство с устройством фортепиано. Обучение правильной посадке при игре на инструменте. Обучение правильной нумерации пальцев рук. Развитие мышц.

3. Обучение музыкальной грамоте. Связь слуховых и двигательных аспектов через игру на инструменте. Объяснение понятий минор, мажор. Слуховое восприятие нот различных степеней длительности. Освоение первых навыков звукоизвлечения.

4. Игра и пение в дуэте. Работа детей в парах. Игра на музыкальном инструменте несложных композиций, запоминание текста песен и мелодии. Воспроизведение голосом.

5. Слушание музыки. Ученик прослушивает фрагменты аудиозаписей или вокальных партий. Воспроизводятся либо преподавателем, либо специальным оборудованием.

6. Обучение работы с музыкальными компьютерными программами. Используется компьютер для объяснения написания простых мелодий на определённой платформе.

Таким образом, данная программа на конец учебного года должна кардинально изменить мировосприятие ребенка с нарушением зрения, развить его творческий потенциал, а также помочь ему реализоваться в данной сфере деятельности.

*Заключение.* В данной статье рассмотрен перечень основных нормативно – правовых документов, которые касаются реализации и

осуществления деятельности учреждений дополнительного образования, педагогов дополнительного образования. В полной мере рассмотрены документы Федерального значения, Регионального значения, а также глобального (мирового) значения.

Были затронуты вопросы касаемые психологии творчества и творческого потенциала. Раскрыта сущность формирования творческих способностей у детей с нарушением зрения, их особенности в обучении, а также проанализированы подходы к ним.

В ходе проведения исследования было выявлено, что центры и учреждения, которые осуществляют дополнительное образование, имеют ряд недостатков в реализации программ для данной категории населения, а именно:

1. Нехватка городских центров, в которых реализуют программы по музыке для детей с нарушением зрения.

2. Недостаток компетентных специалистов, способных осуществлять подобного рода деятельность.

3. Не полноценная оснащённость техническими средствами и средствами обучения для данной категории детей в рамках дополнительного образования в городе Москва.

Резюмируя все аналитические вопросы, связанные с данной темой, была разработана программа по музыке для детей с нарушением зрения: незрячих, слабовидящих, учитывая все недостатки, которые присутствуют на данный момент в г. Москве в уже реализуемых программах.

### Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья; под общ. ред. Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. - Красноярск, 2013.

2. Алёшина А.В. Педагогическая поддержка социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / А.В. Алёшина, О.А. Поворознюк // Молодой учёный. - 2016. - № 9. - С. 1063–1066.

3. Амзаракова С.Р. Развитие творческих способностей, коммуникативных умений как условие успешной социализации детей с ОВЗ [Электронный ресурс] / С.Р. Амзаракова // International scientific



review. - 2016. - № 1(11). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-tvorcheskih-sposobnostey-kommunikativnyh-umeniy-kak-usloviye-ushpeshnoy-sotsializatsii-detey-s-ovz>

4. Винярка Ю.Т. Основные виды детей с ОВЗ и особенности их психолого-педагогической поддержки в начальной школе [Электронный ресурс] / Ю.Т. Винярка // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. - 2018. - № 1. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-vidy-detey-s-ovz-i-osobnosti-ih-psihologo-pedagogicheskoy-podderzhki-v-nachalnoy-shkole>

5. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии: сборник работ / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1995. – 527 с. – 33 усл.

6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский; гл. ред. А.В. Запорожец. - М.: Педагогика, 1982-1984. - Т. 5 / Основы дефектологии; под ред. Т.А. Власовой. - 1983. - 369 с.

7. Колесникова Г.И. Специальная психология и специальная педагогика. Психокоррекция нарушений развития: учебное пособие для вузов [Электронный ресурс] / Г.И. Колесникова. - 2-е изд., стер. - Москва: Издательство Юрайт, 2020. - 215 с. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/452045>

8. Конвенция о правах инвалидов и Факультативный протокол к Конвенции о правах инвалидов. / Принята Резолюцией ГА ООН 61/106 ГА ООН от 13.12.2006 [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml)

9. Приказ Минпросвещения России от 09.11.2018 № 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/dopolnitelnoe-obrazovanie/normativnye-dokumenty/prikaz-minprosveshcheniya-rossii>

10. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин, П. Алесова и др. - СПб.: Питер, 2012. - 448 с.

11. Распоряжение от 6 июля 2018 года №1375-р. «Об утверждении плана основных мероприятий на 2018–2020 годы в рамках Десятилетия детства» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/33158/>

12. Сайт Детской школы искусств им. Е.Ф. Светланова [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://svetlanov.arts.mos.ru>

13. Статистика об инвалидах в городе Москве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vos.org.ru>

14. Федеральный закон "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" от 24.11.1995 N 181-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8559/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/)

### References:

1. Alekhina S.V. Inclusive education for children with disabilities: monograph / N.V. Novikova, L.A. Kazakova, S.V. Alekhine // Modern educational technologies in working with children with disabilities; under the general. red. N.V. Laletina; Sib. Feder. University, Krasnoyarsk. state ped un-t them. V.P. Astafyeva [et al.]. - Krasnoyarsk, 2013.

2. Alyoshina A.V. Pedagogical support for the socialization of children with disabilities / A.V. Alyoshina, O.A. Povoroznyuk // Young scientist. - 2016. - № 9. - S. 1063–1066.

3. Amzarakova S.R. Development of creative abilities, communicative skills as a condition for successful socialization of children with disabilities [Electronic resource] / S.R. Amzarakova // International scientific review. - 2016. - № 1(11). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-tvorcheskih-sposobnostey-kommunikativnyh-umeniy-kak-usloviye-ushpeshnoy-sotsializatsii-detey-s-ovz>

4. Vinyarka Yu.T. The main types of children with special needs and their psychological and pedagogical support in elementary school [Electronic resource] / Yu.T. Vinyarka // Crede Experto: transport, society, education, language. - 2018. - № 1. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-vidy-detey-s-ovz-i-osobnosti-ih-psihologo-pedagogicheskoy-podderzhki-v-nachalnoy-shkole>

5. Vygotsky L.S. Problems of defectology: collection of works / L.S. Vygotsky. - Moscow: Enlightenment, 1995. - 527 p. - 33 conv.

6. Vygotsky L.S. Collected works: in 6 volumes / L.S. Vygotsky; ch. ed. A.V. Zaporozhets. - M.: Pedagogy, 1982-1984. - T. 5 / Basics of defectology; under. ed. T.A. Vlasova. - 1983. - 369 p.

7. Kolesnikova G.I. Special psychology and special pedagogy. Psychocorrection of developmental disorders: a textbook for universities [Electronic resource] / G.I. Kolesnikova. - 2nd ed., Erased. - Moscow: Publishing house Yurayt, 2020. - 215 p. - Access mode: <https://urait.ru/bcode/452045>

8. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the Optional Protocol to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. / Adopted by UNGA Resolution 61/106 UNGA dated 12/13/2006 [Electronic resource]. - Access mode: [https://www.un.org/en/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/en/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml)

9. Order of the Ministry of Education of Russia dated November 09, 2018 № 196 “On Approving the Procedure for Organization and Implementation of Educational Activities for Additional General Educational Programs” [Electronic resource]. - Access mode: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/dopolnitelnoe-obrazovanie/normativnye-dokumenty/prikaz-minprosveshcheniya-rossii>

10. Psychology of creativity, creativity, giftedness / E.P. Ilyin, P. Alesova et al. - St. Petersburg: Peter, 2012. - 448 p.

11. Order of July 6, 2018 № 1375-р. “On approval of the plan of main activities for 2018–2020 as part of the

Decade of Childhood” [Electronic resource]. - Access mode: <http://government.ru/docs/33158/>

12. Website of the Children's Art School. E.F. Svetlanova [Electronic resource]. - Access mode: <https://svetlanov.arts.mos.ru>

13. Statistics on people with disabilities in the city of Moscow [Electronic resource]. - Access mode:

<https://www.vos.org.ru>

14. Federal Law "On the Social Protection of Persons with Disabilities in the Russian Federation" dated November 24, 1995 № 181-ФЗ (latest revision) [Electronic resource]. - Access mode: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8559/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/)

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



## ПСИХОЛОГИЯ

### Педагогическая психология

УДК 316

Социальный эскапизм в молодежной среде

Social escapism among young people

**Кибальник А.В.**, Иркутский государственный университет, [kialvch@yandex.ru](mailto:kialvch@yandex.ru)

**Федосова И.В.**, Иркутский государственный университет, [Fedos-ir@yandex.ru](mailto:Fedos-ir@yandex.ru)

**Kibalnik A.**, Irkutsk State University, [kialvch@yandex.ru](mailto:kialvch@yandex.ru)

**Fedosova I.**, Irkutsk State University, [Fedos-ir@yandex.ru](mailto:Fedos-ir@yandex.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.030

**Ключевые слова:** эскапизм, социальный эскапизм, студенческая молодежь, уровень деструктивности социального эскапизма.

**Keywords:** escapism, social escapism, student youth, level of social escapism destructiveness.

**Аннотация.** В статье представлены подходы к научному осмыслению такого распространенного социального явления как эскапизм, проанализированы социальные и индивидуальные последствия злоупотребления в попытках ухода от действительности. Обозначены наиболее дезадаптивные формы социального эскапизма, проявляющиеся в молодежном возрасте (компьютерные игры, социальные сети и пр.). Представлены эмпирические данные выявления уровня деструктивности социального эскапизма студенческой молодежи по следующим критериям: мотивация достижений (стремление к достижению успеха или избеганию неудачи); защитные механизмы личности; социальная активность личности. На основе представленного диагностического исследования выделены наиболее распространенные причины дезадаптивных форм социального эскапизма, и утверждена необходимость разработки и внедрения специальной коррекционно-образовательной программы для студенческой молодежи, призванной повысить уровень осознанности и конструктивности поведения молодых людей в ситуациях стресса обыденной жизни.

**Abstract.** The article presents the approaches to scientific understanding of escapism, which is a wide-spread social phenomenon, and gives an analysis of social and individual consequences following abuse of the efforts to escape reality. The authors indicate the most maladaptive forms of social escapism among young people including computer games, social networks, etc. An empirical data on discovering the level of social escapism destructiveness among student youth based on the following criteria is presented: success motivation (aspiration for success or avoiding failures), defense mechanisms of personality, and social activity of personality. Based on the described diagnostic research, the article presents the most common causes of maladaptive forms of social escapism and proves the necessity of developing and introducing a special correctional and educational program for student youth aimed at increasing the level of awareness and constructiveness of young people's behavior in everyday stressed situations.

**Введение.** Интенсивные преобразования, происходящие в современной социокультурной среде, ставят человека перед необходимостью выработки эффективных механизмов преодоления не только трудных жизненных ситуаций, но обыденных сложностей, которые возникают регулярно и требуют немедленного реагирования. Часто, в силу перегруженности или усталости, человек чувствует потребность в отвлечении от рутины, погружении в мир личных

переживаний, фантазий. На современном этапе развития науки и техники появилось множество способов бегства от реальности: погружение в виртуальное пространство; заикленность на картинах прошедшего успеха; создание собственной сказочной действительности (через прослушивание музыки, чтение, просмотр фильмов); приобретение излишнего количества покупок, как способ снять напряжение, и многое другое. Однако, не каждый способен установить

личные границы, которые позволяют вовремя вернуться к привычным обязанностям и графику жизни, что приводит к социальной дезадаптации. Именно этим обусловлен научный интерес к исследованию такого социального феномена как эскапизм.

Понятие «эскапизм» появилось в англоязычной литературе и активно разрабатывалось, начиная с 50-х годов XX века. В последнее десятилетие интерес к данному явлению усилился в связи с развитием интернет-технологий (Evans A.) [1]. В современной отечественной науке исследованием данной проблемы занимаются представители ряда научных дисциплин: философии, социологии, психологии.

Так, К.А. Греков в диссертационном исследовании «Феномен эскапизма в медианасыщенном обществе» определяет эскапизм как «отчуждение индивида от себя самого как субъекта действия» [6].

В.Б. Рябов формулирует гипотезу о том, что эскапизм – это попытка повысить эмоциональную удовлетворенность жизнью при высоком уровне субъективного благополучия [11].

Согласно О.В. Колотовой, эскапизм – проявление стремления личности разрешить экзистенциальные противоречия, удовлетворить потребность в здоровых межличностных отношениях [8]. Однако, исследования автора подтверждают, что такие действия становятся предпосылкой к самоповреждающему поведению.

Е.О. Труфанова, анализируя эскапизм и эскапистское сознание, приходит к выводу, что данный феномен выражается в пассивном поведении, за которым может следовать бегство от реальности и неконструктивное поведение [13]. Стремление к эскапизму, по мнению автора, является характерной чертой современного общества – «будучи неспособным полностью максимально раскрыть свое Я в обыденной жизни, человек вынужден раскрывать свой потенциал с помощью виртуального мира» [13, с.97].

Рассматривая эскапизм в пространстве массовой культуры, Е.Н. Шапинская отмечает, что стремление человека уйти от рутины и однообразия повседневной жизни – адекватный ответ на монотонию и информационную перенасыщенность жизни [17]. К наиболее распространенным формам эскапизма автор относит фантазии, воплощенные в массовых жанрах искусства, туризм как эффективное средство «побега» от рутины повседневности и погружение в виртуальную реальность (компьютерные игры, социальные сети и др.). В результате научного осмысления данного

феномена Е.Н. Шапинская приходит к выводу, что эскапизм – достаточно неоднозначное явление, которое, с одной стороны, может привести к «драматическим последствиям ухода от реальности», например, аддиктивным формам поведения, а с другой стороны, стать вариантом отдыха от рутинного существования и стрессов повседневности.

В социологическом исследовании Е.А. Окладниковой анализируются факторы социального эскапизма современной российской молодежи [10]. Автор выделяет ряд факторов, провоцирующих закрепление практик социально-негативного эскапизма в молодежной среде: социокультурный фактор (бездуховность, гедонизм и инфантильность, присущие современному обществу); социально-коммуникативный фактор (конфликт поколений, недостаточная эффективность государственной молодежной политики); демографический фактор (рост численности населения, урбанизация, «трансформация социального сознания»). Однако, наряду с негативными факторами, в исследовании автора представлены примеры позитивного проявления социального эскапизма: экологические практики, ролевые игры живого действия, некоторые молодежные субкультуры спортивного направления.

В художественной литературе также можно найти примеры эскапизма как пассивного сопротивления, стремления оградить себя от жизненных проблем с помощью погружения в фантазии. К произведениям, описывающим данное явление, можно отнести «Множественные умы Билли Миллигана» Д. Киза, «Симулякры и симуляция» Ж. Бодрийера, «Лев, колдунья и платяной шкаф» К.С. Льюиса.

Стоит отметить, что эскапизм, как научная категория, еще не имеет четких границ, также представляются размытыми его содержание и структура. В отечественных научных исследованиях встречаются попытки классифицировать виды эскапизма по сфере его проявления. Так, Д.Г. Литинская, анализируя типы современного эскапизма, выделяет религиозный, субкультурный и социальный [9].

Религиозный эскапизм рассматривается как стремление объяснить происходящие события предопределенностью высшими силами, вера в наличие особой среды, где можно отстраниться от переживаний и стрессов обыденной жизни, погрузиться во внутренний мир. Пика деструктивности религиозный эскапизм достигает, когда человек кардинально меняет прошлую жизнь, полностью погружаясь в квазикультурное пространство.

Субкультурный эскапизм – явление, проявляющееся в попытке личности найти узкую группу единомышленников, объединенную общим стремлением создать иллюзорный мир, погрузиться в него и максимально абстрагироваться от реалий. Такое поведение рассматривается как непродуктивная поведенческая стратегия, приводящая впоследствии к социальной изоляции, отсутствию реального социального опыта и адаптационным нарушениям.

Социальный эскапизм как неприятие существующей социальной системы выражается в устойчивой ориентации на выход из этой системы. В качестве примера можно привести такое распространенное в современных реалиях явление как дауншифтинг – потеря интереса к карьерному росту, материальному благополучию и погружение в мир личных интересов. Виртуальная реальность как новое жизненное пространство (постоянное присутствие в социальных сетях, online игры, Интернет-сообщества и пр.) также может рассматриваться как негативная социальная тенденция, опасная тем, что личность перестает нуждаться в социальных контактах, утрачивает базовые коммуникативные умения и возможность самореализации в реальном мире.

Обзор научных воззрений на проблему эскапизма демонстрирует существование противоречий в понимании этого явления. С одной стороны, эскапизм можно рассматривать с позиции временного отвлечения от стрессов, забот и груза ответственности повседневной жизни и, в этом случае, стремление человека справиться с утомлением путем погружения в «иную реальность» (чтение, путешествия, просмотр фильмов и пр.) можно оценивать, как отдых, отвлечение, смену видов деятельности. Такое понимание эскапизма сконцентрировано на идее о том, что любому человеку свойственно эскапистское сознание – специфика функционирования сознания, заключающаяся в смещении фокуса внимания с восприятия реального мира на внутренние переживания [14]. Соответственно, эскапизм, как стремление погрузиться во внутренние переживания, может рассматриваться как норма, попытка использовать творческий потенциал личности, воображение и фантазии для борьбы с трудностями повседневной жизни.

С другой стороны, эскапизм воспринимается как внутреннее стремление стереть границы действительности, погрузиться в воображаемый мир, полностью абстрагироваться от реальности и остаться наедине со своими внутренними волнениями и тревогами. Такое поведение

приводит к дезадаптации, вызывает серию поведенческих девиаций, которые могут принимать самые драматические формы: алкоголизм, проституция, суицид, чрезмерное увлечение азартными, компьютерными играми. В.И. Белов, исследуя границы эскапизма, называет зависимость и отчуждение «верными спутниками» эскапизма [5].

Таким образом, можно заключить, что злоупотребление в попытках ухода от действительности превращает эскапизм в дезадаптивную форму существования, которая влечет нарушения в личностном и социальном развитии человека, деформацию механизмов преемственности ценностей и опыта, а также примитивизацию социально одобряемых поведенческих норм.

Теоретическое осмысление феномена эскапизма выявило востребованность исследования данной проблематики. Особенно остро, на наш взгляд, дезадаптивные поведенческие тенденции проявляются в молодежном возрасте.

К наиболее типичным проблемам молодых людей относятся нереалистичность жизненных стремлений, рассогласованность ожиданий и реальных возможностей. Ключевая проблема состоит в необходимости выработки адекватного отношения к социальной реальности. В случае возникновения затруднений на пути к поставленной цели может возникнуть такая негативная тенденция, как потребность дистанцироваться, погрузиться в мир иллюзий и фантазий.

Как отмечает Е.А. Окладникова, рассогласованность в сфере социальных ожиданий, целевых установок, представлений о собственных ресурсах и возможности их применения приводит молодого человека к серьезным социальным проблемам в будущем [10].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что актуальной остается необходимость формирования представлений молодых людей о конструктивных стратегиях преодоления жизненных трудностей и способах эффективного поведения в ситуации монотонии [4].

*Материалы и методы исследования.* Обозначенные теоретические выводы продемонстрировали необходимость проведения эмпирического исследования с целью выявления уровня деструктивности социального эскапизма студенческой молодежи. Экспериментальной базой стал Педагогический институт ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». Исследовательская работа проводилась со

студентами первого и второго курсов в возрасте 18 - 24 лет. Все участники эксперимента - обучающиеся по укрупненной группе 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

Этап констатации данных был реализован в октябре 2019 г., он решал следующие задачи:

- исследование защитных механизмов личности;

- изучение особенностей мотивации (достижение успеха - избегание неудач);  
- выявление уровня социальной активности студентов.

Обработка диагностических материалов осуществлялась на основе критериев и показателей уровня деструктивности социального эскапизма. Мы представили их в виде таблицы 1.

Таблица 1. - Критерии и показатели уровня деструктивности социального эскапизма студенческой молодежи

Критерии	Показатели			Диагностический инструментарий
	условно-конструктивный социальный эскапизм	условно деструктивный социальный эскапизм	деструктивный социальный эскапизм	
Защитные механизмы личности	отсутствие ярко выраженного защитного механизма личности	незначительно выраженное преобладание одного или нескольких защитных механизмов	ярко выраженное преобладание одного или нескольких защитных механизмов	Методика «Защитные механизмы личности» (А.А. Азбель)
Мотивация достижений	мотив стремления к успеху	отсутствие доминирующего мотива	мотив избегания неудачи	Тест мотивации достижений (А. Мехрабиан)
Социальная активность личности	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	Метод экспертных оценок

*Результаты исследования.* Защитные механизмы личности – способы устранения психологического дискомфорта при возникновении нестандартной, сложной ситуации, опыт разрешения которой у человека отсутствует. Защитные механизмы рассматриваются как вариант реагирования человека на жизненные обстоятельства, вызывающие затруднения. Проблема заключается в том, что их использование должно быть своевременным и ориентированным на требования ситуации. Так, например, отказ признавать наличие источников переживаний; тенденция к восприятию окружающих как угрозы; безусловное принятие чужих образцов поведения; инфантильность – особенности поведения, которые приводят к социальной неуспешности и закреплению неэффективных стереотипов функционирования. Фиксация на одном защитном механизме также может крайне негативно сказаться на функционировании личности [2].

Мотивация достижений – ориентация личности на одну из двух поведенческих тенденций – стремление к успеху или ориентация на избегание неудач. Вывод о преобладании той или иной направленности можно сделать,

проанализировав способность принимать на себя ответственность, умения гордиться своими достижениями и исправлять ошибки [16]. Мотивация на достижение успеха предполагает активное, инициативное, ответственное отношение к постановке жизненных целей, прорабатывание возможных рисков и поиск возможных путей преодоления, что минимизирует возможность разочарования в своих возможностях. Ориентация на избегание неудачи проявляется через страх перед изменениями, замкнутость и крайнюю консервативность. Такое поведение опасно тем, что при возникновении объективных трудностей человек, не имея отработанных конструктивных стратегий преодоления, может прибегнуть к деструктивным формам социального эскапизма.

Социальная активность, являясь неотъемлемым элементом субъектности личности, выступает в нашем исследовании одним из критериев деструктивности социального эскапизма потому, что эффективное функционирование личности в системе социальных отношений зависит именно от степени его включенности в общественные процессы. Высокий уровень социальной активности позволяет человеку накапливать

социальный опыт, что способствует снижению уровня деструктивности социального эскапизма [3]. Именно наличие социальной активности, как сознательного стремления к преобразованию окружающей действительности, стимулирует человека на деятельное созидание, формирует филантропические установки и выступает антагонистом стремления к уходу от жизненной рутины в мир личных переживаний и грез.

Реакция личности на жизненные проблемы была выявлена при помощи методики «Защитные механизмы личности» (А.А. Азбель) [7]. Избегание, рационализация, регрессия, замещение, проекция – типы реагирования на

стрессовые ситуации, которые позволяет определить данная методика.

При изучении специфики мотивации студентов был применен «Тест мотивации достижений» (А. Мехрабиан, модификация М.Ш. Магомед-Эминова). Интерпретация производилась через оценку типа атрибуции, субъективных реакций на ситуацию успеха и доминирующего мотива достижения [16].

Уровень социальной активности личности был выявлен при помощи метода экспертных оценок, предложенного А.Н. Серегиным [12].

Ранжирование студентов по уровням деструктивности социального эскапизма представлено на рисунке 1.

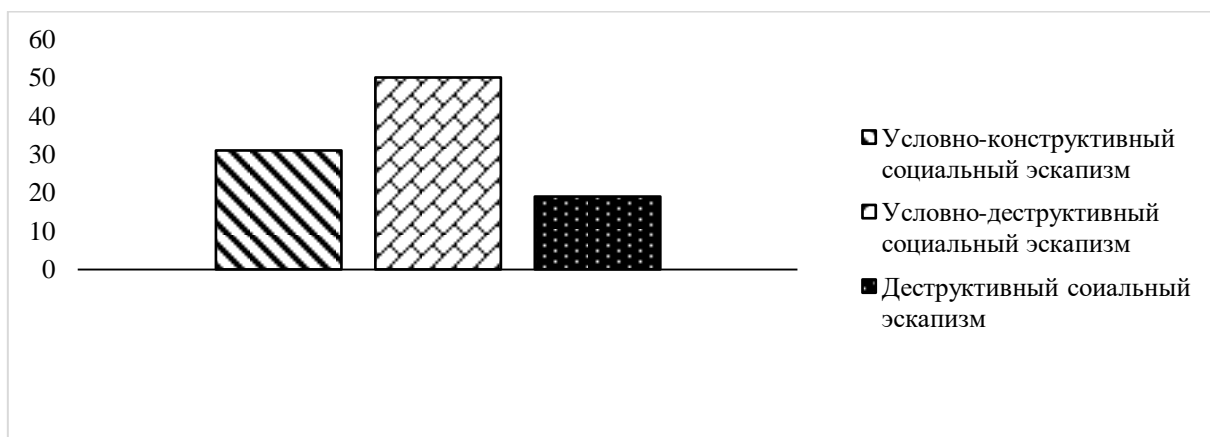


Рисунок 1. - Распределение студентов по уровням деструктивности социального эскапизма

Первую группу составляют молодые люди, склонные прибегать к условно-конструктивным формам социального эскапизма (временное отвлечение от обыденных трудностей через чтение любимых книг, просмотр фильмов, путешествия). Такие люди испытывают потребность в периодическом отстранении от рутинных будничных дел, что дает силы для дальнейшего конструктивного преодоления трудных жизненных ситуаций, личностного и социального роста. Обозначенные формы эскапизма позволяют молодым людям вызвать у себя желание справиться с возникшими трудностями, сохранить ясность мышления в любой ситуации, не поддаваться унынию, привносить в собственную жизнь разнообразие, не отстраняясь от повседневных дел.

У 54% респондентов этой группы не зафиксировано значительно выраженного защитного механизма личности, что проявляется в готовности действовать, согласно обстоятельствам, адекватно оценивать обстановку и корректировать свое поведение в соответствии с требованиями ситуации.

Показатели, свидетельствующие о стремлении к достижению успеха, ярко выражены у 61% студентов, отнесенных нами к данной группе. Такая тенденция мотивации характеризуется способностью активизировать усилия на получение продуктивного социального опыта даже в рутинных и обыденных ситуациях, что позволит более продуктивно и эффективно подбирать и реализовывать эффективные поведенческие стратегии в будущем.

Анализ полученных данных показывает, что 71% студентов, отнесенных к группе людей, склонных прибегать к условно - конструктивным формам социального эскапизма, обладают высоким уровнем социальной активности. Являясь активными участниками и организаторами общественно-ценной деятельности, они ощущают необходимость в активном, продуктивном, просоциальном преобразовании окружающей действительности.

Вторую группу составляют респонденты, демонстрирующие условно-деструктивный социальный эскапизм (часто возникающее желание отстраниться от реальности, погрузиться

в мир фантазий, некоторые трудности при попытке установления социальных контактов, высокая значимость виртуального общения, страх перед жизненными изменениями).

Респонденты данной группы, сталкиваясь с ситуациями неопределенности, используют конкретный защитный механизм, однако, в обыденных ситуациях, не вызывающих значительного затруднения, могут использовать и другие защитные механизмы. Чаще других молодые люди прибегают к механизмам рационализации (стремление найти себе оправдание за промахи и ошибки, попытка исказить восприятие ситуации, не пытаясь ее разрешить) и проекции (перенос своих субъективных переживаний на внешние объекты свойственен 26% респондентов). Фиксация определенного защитного механизма постепенно приводит к неадекватной оценке собственных действий, депрессивному состоянию, неконструктивному подавлению эмоций, беспомощности перед жизненными обстоятельствами и стыду за промахи и неудачи.

Студенты, входящие в эту группу, не проявили какого-либо выраженного акцента в сфере мотивации достижений. Наличие подобной тенденции свидетельствует о неуверенности в своих возможностях. Даже прилагая значительные усилия для достижения поставленной цели, человек до конца не верит в успешность своих действий, внутренне настраивается на возможную неудачу, что мешает в полной мере проявить свой потенциал и получить удовлетворение от личностного успеха.

Средний уровень социальной активности, выявленный более чем у 90% молодых людей, отнесенных ко второй группе, свидетельствует о значительной работоспособности респондентов, что способствует успешности в сфере учебной, трудовой, общественно-полезной деятельности. Однако неуверенность в своих силах часто снижает мотивацию к активным действиям, приводит к затруднениям в установлении контактов. Такой диссонанс может негативно сказаться на поведении человека в ситуации, требующей мобилизации усилий.

Третью группу составляют молодые люди, прибегающие к деструктивным формам социального эскапизма (злоупотребление одним или несколькими вариантами ухода от действительности – игровая, компьютерная зависимость, употребление алкоголя, предпочтение виртуальной жизни «живому» общению, отстранение от коммуникации в пользу одиночества). Они демонстрируют смирение

перед любой жизненной ситуацией, воспринимая её как новую реальность.

Более 40% представителей третьей группы ориентированы на конкретный защитный механизм личности: отказ от информации; сознательное отстранение от необходимости активных действий; самообвинение, самоповреждение; погружение в творчество в попытке отгородиться от реальности; капризы, плач, демонстративные реакции на лобные, даже самые мелкие раздражители; уверенность в том, что травмирующие обстоятельства не результат собственных действий, а вина окружающих; разрушение прежних социальных связей и поиск принципиально новых отношений; вымещение гнева на безопасный объект. Такое поведение угрожает перерасти в поведенческую норму, что приведет к дезадаптации и социальной изолированности.

Все представители этой группы стремятся к избеганию неудач. Они характеризуются сниженной продуктивностью, наличием большого количества страхов, неуверенным поведением в нестандартных ситуациях, попытками отстраниться от реальности, создать мир иллюзий и погрузиться в него.

Молодые люди, прибегающие к деструктивным формам социального эскапизма, демонстрируют низкий уровень социальной активности. Познавательная активность развита слабо, получение знаний представляется им необходимостью, не доставляющей удовлетворения. Общественные социально-значимые мероприятия воспринимаются как обременительное и пустое проведение времени. Такие люди стремятся максимально отстраниться от любых социальных контактов, сконцентрированы на общении в узком кругу единомышленников, инициативы не проявляют.

*Заключение.* Таким образом, мы сделали вывод: студенческая молодежь демонстрирует неэффективные поведенческие паттерны, сталкиваясь с обыденными, повседневными трудностями; им, зачастую, сложно примириться с рутинностью жизни. Молодые люди склонны к злоупотреблению в попытках ухода от реальности.

В качестве наиболее распространенных причин такого поведения мы выделили:

- снижение уровня социальной активности, что приводит к заикливости поведения, стереотипности жизненных ситуаций и отсутствию опыта эффективного социального взаимодействия;
- преобладание мотивации к избеганию



неудач; в отличие от стремления к успеху, данный вид мотивации представляет опасность в сфере оценки личностью своих возможностей, занижению социальных ожиданий, потере интереса к установлению новых социальных контактов;

- тенденцию к использованию одного отработанного защитного механизма личности, что можно рассматривать как недостаточную осведомленность о вариантах конструктивного преодоления жизненных трудностей и отсутствие эффективных поведенческих стратегий.

Проведенное исследование продемонстрировало необходимость разработки и внедрения специальной коррекционно-образовательной программы для студенческой молодежи [15]. Такая программа призвана сформировать у студентов представления о способах и стратегиях поведения в ситуации монотонии, снизить уровень деструктивности социального эскапизма через стимуляцию социальной активности, создание ситуаций успеха и актуализацию потребности в эффективной коммуникации.

### Литература:

1. Evans A. This Virtual Life. Escapism and Simulation in Our Media World. London: Fusion Press, 2001. - 275 p.
2. Folkman S. If it changes, it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination / S. Folkman, R.S. Lazarus // Journal of Personality and Social Psychology. - 1985. - Vol. 48, iss. 1. - P. 150-170.
3. Randle M, Dolnicar S. The characteristics of potential environmental volunteers: implications for marketing communications // Australasian Journal of Environmental Management. - 2015. - Vol. 22, Iss. 3. - P. 329-339.
4. Usheva T.F., Fedosova I.V., Berinskaya I.V., Kibalnik A.V., Gordina O.V. Healthy lifestyle of modern university students: new methods of diagnosis and development // Man in India. Volume: № 97 (2017). Issue No.:15 (2017). - P. 539-558.
5. Белов В.И. Эскапизм: причины, функции и границы / В.И. Белов // Инновационная наука. - 2017. - № 03-1. - С. 270-276.
6. Греков М.А. Феномен эскапизма в медианасыщенном обществе: дис. ... канд. филос. наук: 09 00 13 / М.А. Греков. – Омск. - 2008. - 131 с.
7. Грецов А.Г., Азбель А.А. Узнай себя: Психологические тесты для подростков / А.Г. Грецов, А.А. Азбель. - СПб: Питер, 2006. - 176 с.
8. Колотова О.В. Эскапизм: опасность «бегства» в контексте психосоциальной незрелости и готовности к экстремизму / О.В. Колотова // Общество: социология, психология, педагогика. - 2018. - № 12. - С. 195-198.
9. Литинская Д.Г. Типы современного эскапизма и феномен экзистенциального эскапизма / Д.Г. Литинская // Ярославский педагогический вестник. - 2012. - № 1. - Том I (Гуманитарные науки). - С. 308-311.

10. Окладникова Е.А. Социальный эскапизм современной российской городской молодежи: факторы, практики, следствия / Е.А. Окладникова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. - 2014. - № 3(35). - С. 74-83.
11. Рябов В.Б. Эскапизм и субъективное качество жизни [Электронный ресурс] / В.Б. Рябов // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. - 2017. - Т.2. - №1. - С. 44-65. – Режим доступа: <http://soceconom-psychology.ru/engine/documents/document314.pdf>
12. Серёгин А.Н. Социальная эффективность управления формированием социальной активности студенческой молодежи вузов России / А.Н. Серёгин // Этносоциум и межнациональная культура. - 2009. - № 4(20). - С. 62-67.
13. Труфанова Е.О. Эскапизм и эскапистское сознание: к определению понятий / Е.О. Труфанова // Философия и культура. - 2012. - № 3. - С. 96-107.
14. Труфанова Е.О. Эскапизм: бегство в поисках смысла / Е.О. Труфанова // Психология и Психотехника. - 2014. - № 6. - С. 597-608.
15. Федосова И.В., Кибальник А.В. «Стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций»: социально-педагогическая характеристика понятия / И.В. Федосова, А.В. Кибальник // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). - 2017. - № 1. - С. 355-362.
16. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. - М., 2002. - 132 с.
17. Шапинская Е.Н. Эскапизм в пространстве массовой культуры / Е.Н. Шапинская // Ярославский педагогический вестник. - 2019. - № 1(106). - С. 180-185.

### References:

1. Evans A. This Virtual Life. Escapism and Simulation in Our Media World. London: Fusion Press, 2001. - 275 p.
2. Folkman S. If it changes, it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a

- college examination / S. Folkman, R.S. Lazarus // Journal of Personality and Social Psychology. - 1985. - Vol. 48, iss. 1. - P. 150-170.
3. Randle M, Dolnicar S. The characteristics of potential environmental volunteers: implications for

marketing communications // Australasian Journal of Environmental Management. - 2015. - Vol. 22, Iss. 3. - P. 329-339.

4. Usheva T.F., Fedosova I.V., Berinskaya I.V., Kibalnik A.V., Gordina O.V. Healthy lifestyle of modern university students: new methods of diagnosis and development // *Man in India*. Volume: № 97 (2017). Issue No.:15 (2017). - P. 539-558.

5. Belov V.I. Escapism: causes, functions and boundaries / V.I. Belov // *Innovation science*. - 2017. - № 03-1. - S. 270-276.

6. Grekov M.A. The phenomenon of escapism in a media-saturated society: dis. ... cand. Philos. Sciences: 09 00 13 / M.A. Grekov. - Omsk. - 2008. - 131 s.

7. Gretsov A.G., Azbel A.A. Get to know yourself: Psychological tests for adolescents / A.G. Gretsov, A.A. Azbel. - St. Petersburg: Peter, 2006. - 176 p.

8. Kolotova O.V. Escapism: the danger of "flight" in the context of psychosocial immaturity and readiness for extremism / O.V. Kolotova // *Society: sociology, psychology, pedagogy*. - 2018. - № 12. - S. 195-198.

9. Litinskaya D.G. Types of modern escapism and the phenomenon of existential escapism / D.G. Litinskaya // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. - 2012. - № 1. - Volume I (Humanities). - S. 308-311.

10. Okladnikova E.A. Social escapism of modern Russian urban youth: factors, practices, consequences / E.A. Okladnikova // *Bulletin of the Nizhny Novgorod University*. N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. - 2014. - № 3 (35). - S. 74-83.

11. Ryabov V.B. Escapism and the subjective quality of life [Electronic resource] / V.B. Ryabov // *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*. - 2017. - T.2. - № 1. - S. 44-65. - Access mode: <http://soceconom-psychology.ru/engine/documents/document314.pdf>

12. Seregin A.N. Social effectiveness of management of the formation of social activity of student youth in Russian universities / A.N. Seregin // *Ethnosocium and interethnic culture*. - 2009. - № 4 (20). - S. 62-67.

13. Trufanova E.O. Escapism and escapist consciousness: to the definition of concepts / E.O. Trufanova // *Philosophy and Culture*. - 2012. - № 3. - С. 96-107.

14. Trufanova E.O. Escapism: flight in search of meaning / E.O. Trufanova // *Psychology and Psychotechnics*. - 2014. - № 6. - С. 597-608.

15. Fedosova I.V., Kibalnik A.V. "Strategies to overcome difficult life situations": socio-pedagogical characteristics of the concept / I.V. Fedosova A.V. Kibalnik // *European Social Science Journal*. - 2017. - № 1. - S. 355-362.

16. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuylov. - M., 2002. - 132 s.

17. Shapinskaya E.N. Escapism in the space of mass culture / E.N. Shapinskaya // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. - 2019. - № 1(106). - S. 180-185.

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК: 316.6:378

**Уровень невротизации и фрустрации как показатель социально-психологической адаптации студентов медицинского вуза**

**Level of neurotization and frustation as an indicator of socio-psychological adaptation of students of a medical university**

**Костина Л.А.**, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»  
Минздрава России, kostina\_agma@mail.ru

**Кубекова А.С.**, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»  
Минздрава России, alya\_kubekova@mail.ru

**Kostina L.**, Astrakhan State Medical University, kostina\_agma@mail.ru

**Kubekova A.**, Astrakhan State Medical University, alya\_kubekova@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.031

**Ключевые слова:** студенты медицинского вуза, адаптация, фрустрация, невротизация, интернальность, самовосприятие, эмоциональная комфортность, стремление к доминированию, эскапизм.

**Keywords:** medical students, adaptation, frustration, neurotization, internality, self-perception, emotional comfort, desire for dominance, escapism.

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования уровня невротизации и фрустрации и их взаимосвязь с социально-психологической адаптацией у студентов медицинского ВУЗа, а также разработка практических рекомендаций для психологов. Для оценки исследования адаптации и невротизации и фрустрации у студентов медицинского ВУЗа мы использовали следующие психодиагностические методики: «Торонтская алекситимическая шкала» Д. Тэйлора; диагностика уровня невротизации Л.А. Вассермана, диагностика уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (в адаптации В.В. Бойко). В работе были использованы математико-статистические методы обработки данных, U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Ч. Спирмена. Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать следующий вывод: низкие показатели невротизации и фрустрации связаны с высокой социально-психологической адаптацией у студентов. Выявлены группы риска студентов 1, 4, 6 курсов с высокими показателями невротизации и фрустрации студентов медицинского вуза, данные результаты исследования позволяют определить конкретную стратегию психологического сопровождения.

**Abstract.** The article presents the results of a study of the level of neurotization and frustration and their relationship with socio-psychological adaptation in students of a medical university, as well as the development of practical recommendations for psychologists. To evaluate the study of adaptation and neurotization and frustration in students of a medical university, we used the following psychodiagnostic methods: D. Taylor's Toronto Alexithymic Scale; diagnosis of the level of neurotization L.A. Wasserman, diagnosis of the level of social frustration L.I. Wasserman (in adaptation V.V. Boyko). In the work, mathematical and statistical methods of data processing, the Mann-Whitney U-test, and C. Spearman's correlation analysis were used. An empirical study led to the following conclusion: low rates of neurotization and frustration are associated with students' high socio-psychological adoption. The risk groups of students 1, 4, 6 courses with high rates of neurotization and frustration of students of a medical university were identified, the following research results allow us to determine a specific strategy for psychological support.

**Введение.** Подготовка будущих специалистов в системе высшего образования рассматривается как одна из важнейших задач его модернизации. С поступлением в высшее учебное заведение юноши и девушки попадают в новые, непривычные для них социальные, бытовые, психологические условия, что включает в себя стереотипы и связанных с ним эмоциональных переживаний [1]. Социальная фрустрированность

появляется в том случае, когда при удовлетворении потребностей возникают какие-либо препятствия. Вследствие этого появляется состояние разочарования, в котором личность ощущает, что лишена того, к чему стремился. Влияние социальных фрустраторов (причины, которые вызывают фрустрированность) детерминировано принадлежностью субъектов к культурно-региональной [2], национальной [3],

профессиональной [4] группам, с другой стороны, особенности его материального и социального статуса [5], психологическими особенностями [6]. Но при этом необходимо отметить, что преодоление фрустрированности является важнейшей составляющей процесса адаптации студентов в новые условия обучения, что в целом определяет отношение студентов к процессу образования [7]. Невротические состояния связаны с нервно-психическим напряжением в процессе деятельности, которое продуцирует отрицательные эмоциональные переживания, такие как: тревожность, беспокойство, раздражительность, напряженность, нервно-психическое расстройство. Однако, по данным исследователей, невроз носит обратимый характер [8;9]. К сожалению, на данный момент крайне мало исследований, посвященных проблеме фрустрации и невротизации у студентов на протяжении всего учебного периода. В связи с этим исследование невротизации и социальной фрустрированности в процессе социально-психологической адаптации студентов, является актуальной задачей для разработки организации профилактических мероприятий.

*Цель исследования* заключалась в выявлении уровня невротизации и фрустрации как индикаторов социально-психологической адаптации студентов 1, 4, 6 курсов медицинского ВУЗа и разработке практических рекомендаций для психологов образовательных учреждений.

*Материал и методы исследования.* Экспериментальное исследование составило выборку в количестве 1238 студентов 1, 4, 6 курсов в возрасте от 18 до 26 лет. Средний возраст - 22,3 года. Студенты Астраханского государственного медицинского университета, обучающиеся по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология», «Клиническая психология», «Медико-профилактическое дело», «Фармация» были распределены следующим образом: 1-ая группа – студенты первого курса; 2-ая группа – студенты четвертого курса; 3-я группа – студенты шестого курса. В исследовании были использованы психодиагностические методики: Методика социально-психологической адаптации (К.

Роджерс и Р. Даймонд), предназначенная для изучения социально-психологической адаптации и связанных с ней личностных особенностей. На основании данной методики определяется степень адаптированности-дезаптированности в системе межличностных отношений. В опроснике выделяются 7 интегральных показателей выраженных в адаптации, принятии других, интернальности, самовосприимчивости, эмоциональной комфортности, стремлении к доминированию, эскапизме; Методика диагностики уровня невротизации Л.А. Вассермана, которая заключается в определении высокой эмоциональной возбудимости, вызывающей различные отрицательные переживания и отражается в тревожности, напряженности, беспокойстве, растерянности, раздражительности, возбудимости; Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (в адаптации В.В. Бойко), целью которой является определение уровня неудовлетворенности социальными достижениями в главных сферах жизни и деятельности. Обработка результатов исследования проводилась с использованием методов математической статистики: SPSS-21.0, и Microsoft Office Excel 2010. Оценка достоверности различий произведена с помощью непараметрического критерия для независимых выборок U-критерия Манна-Уитни. Корреляционный анализ производился при помощи ранговой корреляции Ч. Спирмена.

*Результаты исследования.* При изучении социально-психологической адаптации (методика К. Роджерс и Р. Даймонд), опрошены 1238 студентов, было выявлено, что высокий уровень адаптации у 42% (145 человек) студентов первого курса, у студентов четвертого курса 42% (199 человек), среди студентов шестого курса этот показатель выше у 46% (196 человек). Низким уровнем адаптации обладают 7% (23 человека) студентов первого курса, 8% (37 человек) студентов четвертого курса, 7% (92 человека) студентов шестого курса, см. таблицу 1. Контингент с низким уровнем адаптации составляет группу риска, который является отклонением в поведении.

Таблица 1. - Распределение по уровням адаптации (вся выборка)

Группы	Курсы			Вся выборка
	1 курс	4 курс	6 курс	
1 - высокий уровень адаптации	145 чел. (42%)	199 чел. (42%)	196 чел.* (46%)	540 чел. (44%)
2 - средний уровень адаптации	175 чел. (51%)	236 чел. (50%*)	195 чел. (46%)	606 чел. (49%)
3 - низкий уровень адаптации	23 чел. (7%)	37 чел. (8%)	32 чел. (8%)	92 чел. (7%)

\* U-критерий Манна-Уитни ( $p < 0,05$ )

В таблице 2 представлены результаты тестовой диагностики студентов медицинского вуза по методике диагностики уровня невротизации (Л.А. Вассерман). У студентов первой группы (первый курс) регистрируются низкие показатели невротизации личности - 25% (85 чел.). Первая группа характеризуется эмоциональной устойчивостью, положительным эмоциональным фоном переживаний, социальной смелостью. Исходя из результатов, было обнаружено, что высокий показатель

невротизации отмечается среди студентов второй группы (четвертый курс) - 28% (132 чел.), что свидетельствует о выраженной эмоциональной возбудимости, которая выражается в негативных переживаниях, таких как: тревожность, напряженность и раздражительность, что, вероятно, сопровождается повышенной утомляемостью, сниженным настроением, апатией. У студентов третьей группы (шестой курс) преобладал средний показатель невротизации - 52% (219 человек).

Таблица 2. - Результаты диагностики невротизации (сравнение по уровням, количество человек, %)

Уровни	Курсы			Вся выборка
	1 курс	4 курс	6 курс	
низкий	85 чел. 25%	104 чел.* 22%	112 чел. 26%	301 чел. 24%
средний	166 чел. 48%	236 чел. 50%	219 чел. 52%	621 чел. 50%
высокий	92 чел. 27%	132 чел. 28%	92 чел. 22%	316 чел. 26%

\* U-критерий Манна-Уитни ( $p < 0,05$ )

Результаты исследования социальной фрустрированности (Л.И. Вассерман, в адаптации В.В. Бойко), представленные в таблице 3, показали, что среди опрошенных студентов среди студентов первого курса (первая группа) высокий показатель социальной фрустрированности - 5% (16 чел.), у четвертого курса (вторая группа) высокими показателями обладают 9% (40 чел.), у студентов шестого курса (третья группа) - 19% опрошенных (82 чел.). Это результат отражает неудовлетворенность достижениями, осознанием недостигнутого, а также постоянный климат эмоционального напряжения у человека. Однако,

у основной массы студентов мы наблюдаем низкий уровень социальной фрустрированности, что, в свою очередь, является позитивным моментом.

Корреляционный анализ произведен с расчетом коэффициента ранговой корреляции Спирмена; результаты корреляции представлены в таблицах 4 и 5.

С интегральными показателями адаптации имеется отрицательная корреляционная связь с показателем невротизации студентов, чем более адаптированы студенты к новым условиям обучения, тем ниже показатели невротизации.

Таблица 3. - Результаты диагностики фрустрации (сравнение по уровням, количество человек, %)

Уровни	Курсы			Вся выборка
	1 курс	4 курс	6 курс	
отсутствие фрустрированности	64 чел. 19%	56 чел. 12%	49 чел. 12%	169 чел. 14%
низкий	218 чел. 63%	303 чел.* 64%	258 чел. 61%	779 чел. 63%
умеренный	45 чел. 13%	73 чел. 15%	82 чел. 19%	200 чел. 16%
высокий	16 чел. 5%	40 чел. 9%	34 чел. 8%	90 чел. 7%

\* U-критерий Манна-Уитни ( $p < 0,05$ )

Таблица 4. - Результаты корреляционного анализа между интегральным показателем адаптации и невротизацией

Показатели	Вся выборка	1 курс	4 курс	6 курс
Коэффициент корреляции, r	-0,423	-0,510	-0,361	-0,413
Уровень значимости, p	0,001	0,001	0,001	0,001

Таблица 5. - Результаты корреляционного анализа между интегральным показателем адаптации и фрустрацией

Показатели	Вся выборка	1 курс	4 курс	6 курс
Коэффициент корреляции, r	-0,226	-0,328	-0,215	-0,179
Уровень значимости, p	0,001	0,001	0,001	0,001

Исходя из результатов корреляционного анализа, очевидно, что между интегральным показателем адаптации и уровнем социальной фрустрированности имеется обратная отрицательная связь. Другими словами, чем выше уровень адаптации студентов, тем ниже социальная фрустрированность.

Таким образом, по результатам корреляционного анализа, очевидно, что на социально-психологическую адаптацию студенческих групп оказывает влияние уровень невротизации и фрустрации. Адаптационный потенциал напрямую связан с эмоциональным состоянием у студентов: высокие значения фрустрации и невротизации оказывают негативное влияние на социально-психологическую адаптацию студентов медицинского вуза. Четвертый курс для студентов характеризуется периодом психоэмоционального спада, потому что значительно снижается социально-психологическая адаптация. Установлена необходимость формирования для студентов с низкой адаптацией и высокими показателями фрустрации и невротизации программы психологического сопровождения.

С целью контроля за психическим состоянием и социально-психологической адаптацией студентов медицинского вуза можно

использовать батарею методик, которые применялись в данном исследовании. Следующий этап должен состоять из работы с эмоциональными переживаниями студентов, который заключается в следующих известных и хорошо себя зарекомендовавших методах и приемах: 1) Коррекция отрицательных эмоциональных переживаний студентов психологом с помощью метода рациональной психотерапии (выработка альтернативных способов выхода из трудных ситуаций) Дж. Эллиса; 2) Аутогенная тренировка, аутотренинг и пр.; 3) Эриксоновский гипноз является высокоэффективным методом по работе с внутренними ресурсами психики человека. Именно в таком состоянии человеку открывается доступ к внутренним ресурсам, которые были забыты, но сохранились в бессознательном состоянии; 4) Обучение студентов навыкам саморегуляции собственных переживаний.

*Заключение.* Результаты проведенного исследования позволяют получить обоснованную информацию об уровне невротизации и фрустрации студентов медицинского университета, о взаимосвязи с социально-психологической адаптацией, что имеет важное значение для разработки системы психопрофилактических мероприятий.

### Литература:

1. Гончарова С.С. Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» – метод диагностики психологического преодоления в раннем юношеском возрасте // Практический психолог. - 2006. - № 6.
2. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. - СПб.: Питер, 2003. - 464 с.
3. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2002. - 752 с.
4. Костина Л.А., Миляева Л.М. Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в медицинском вузе / Л.А. Костина, Л.М. Миляева // Фундаментальные исследования. - 2014. - № 11. - С. 433-437.
5. Костина Л.А., Великанова Л.П., Фоменко О.И. К вопросу адаптации студентов в вузе / Л.А. Костина, Л.П. Великанова, О.И. Фоменко // Здоровье населения - основа процветания России / Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - 2014. - С. 138-141.
6. Войнова В.И. Психологические особенности процесса принятия решений студентами вузов / В.И. Войнова, Л.А. Костина, М.А. Сергеева, А.С. Кубекова // Мир науки. Педагогика и психология. - 2019. - Т. 7. - № 2. - С. 43.
7. Сансызбаева К.З. Влияние тревожности на уровень социальной фрустрации / К.З. Сансызбаева // Психология: проблемы практического применения / Материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. - С. 63-71.
8. Тарабрина Н.В. Анализ когнитивных эталонов личностного реагирования во фрустрирующих ситуациях / Н.В. Тарабрина // Психологические исследования познавательных

процессов и личности. - М., 1983. - С. 121-125.

9. Ярмонов Ю.П. Фрустрация как механизм

формирования эмоций / Ю.П. Ярмонов. - М.: Прогресс, 2014. - 135 с.

*References:*

1. Goncharova S.S. Questionnaire "Ways to overcome negative situations" - a method for diagnosing psychological overcoming in early adolescence // Practical Psychologist. - 2006. - № 6.

2. Isard K. Psychology of emotions / K. Isard. - St. Petersburg: Peter, 2003. - 464 p.

3. Ilyin, E.P. Emotions and feelings / E.P. Ilyin. St. Petersburg: Peter, 2002. - 752 p.

4. Kostina L.A., Milyaeva L.M. Socio-psychological adaptation of students to study at a medical university / L.A. Kostina, L.M. Milyaeva // Fundamental research. - 2014. - № 11. - S. 433-437.

5. Kostina L.A., Velikanova L.P., Fomenko O.I. To the question of adaptation of students in high school / L.A. Kostina, L.P. Velikanova, O.I. Fomenko // Public health is the basis of Russia's prosperity / Materials of the VIII All-Russian scientific-practical conference with international participation. - 2014. - S. 138-141.

6. Voinova V.I. Psychological features of the decision-making process by university students / V.I. Voinova, L.A. Kostina, M.A. Sergeeva, A.S. Kubekova // World of science. Pedagogy and psychology. - 2019. - Т. 7. - № 2. - P. 43.

7. Sansyzbaeva K.Z. The effect of anxiety on the level of social frustration / K.Z. Sansyzbaeva // Psychology: problems of practical application / Materials of the II Intern. scientific conf. (Chita, June 2013). - Chita: Publishing House Young Scientist, 2013. - P. 63-71.

8. Tarabrina N.V. Analysis of cognitive standards of personal response in frustrating situations / N.V. Tarabrina // Psychological studies of cognitive processes and personality. - М., 1983. - S. 121-125.

9. Yarmonov Yu.P. Frustration as a mechanism for the formation of emotions / Yu.P. Yarmonov. - М.: Progress, 2014. - 135 s.

19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 159.9:37.011

**Экспериментальное исследование саморегуляции личности подростка как субъекта деятельности в условиях экстремальной ситуации**

**Experimental study of self-regulation of a teenager's personality as a participant in an extreme situation**

**Быстрова Е.А.**, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», *ms.lenochk@list.ru*

**Рыбакова Л.А.**, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», *rybakova.luda-n.tagil@yandex*

**Bystrova E.**, *Nizhni Tagil social and pedagogical institute (the branch) «Russian State Vocational Pedagogical University», ms.lenochk@list.ru*

**Rybakova L.**, *Nizhni Tagil social and pedagogical institute (the branch) «Russian State Vocational Pedagogical University», rybakova.luda-n.tagil@yandex*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.032

**Ключевые слова:** подростковый возраст, субъект учебной деятельности, саморегуляция личности, экстремальная ситуация, экзамен, адаптивные способности, школьная тревожность, образовательная среда.

**Keywords:** *adolescence, participant of an educational situation, personality self-regulation, extreme situation, exam, adaptive abilities, school anxiety, educational environment.*

**Аннотация.** Статья выполнена на основе содержания магистерской диссертации, посвященной актуальной проблеме саморегуляции личности подростка в экстремальных ситуациях. В статье приводятся теоретическое обоснование и экспериментальное доказательство того, что ситуация экзамена для обучающегося является экстремальной. Цель экспериментального исследования состояла в том, чтобы на основе субъектно-деятельностного подхода выявить обусловленность саморегуляции личности подростков в экстремальной ситуации ролью субъекта деятельности и условиями образовательной среды. Поставленная цель достигалась с помощью констатирующей диагностики и формирующего эксперимента с участием обучающихся 8-ых и 9-ых классов п. Висим Свердловской области. По результатам корреляционного анализа выявлены значимые корреляционные связи между уровнем школьной тревожности как показателем условий образовательной среды и параметрами проявления личности подростка как субъекта деятельности: адаптивными способностями и компонентами общей саморегуляции. Подростки, проявляющие себя как субъекты учебной деятельности, обладают высоким уровнем развития адаптивных способностей и общей саморегуляции, что позволяет им соответствовать требованиям образовательной среды. Подростки, несформированные как субъекты учебной деятельности, показывают низкий уровень развития адаптивных способностей, низкий общий уровень саморегуляции, низкую осознанность процессов самоорганизации, что может привести к нервно-психическим срывам в экстремальной ситуации. Авторами представлено краткое описание разработанного для экспериментальной группы проекта программы с целью создания эффективных психолого-педагогических условий повышения уровня саморегуляции подростков в экстремальной ситуации (ситуации экзамена). В статье описаны результаты контролирующей диагностики, доказывающие эффективность реализованного проекта по развитию саморегуляции у подростков в экстремальной ситуации.

**Abstract.** *The article is based on the master's thesis devoted to the actual problem of self-regulation of a teenager's personality in extreme situations. The article provides theoretical justification and experimental proof that the situation of an exam for a student is extreme. The purpose of the experimental study was to use the subject-activity approach to identify the conditionality of personality self-regulation of adolescents in an extreme situation by the role of a participant and the conditions of the educational environment. This purpose was achieved with the help of diagnostics recitals and a forming experiment with the participation of the students of the 8th and 9th grades of the village of Visim*



*in the Sverdlovsk region. The results of the correlation analysis revealed significant correlations between the level of school anxiety as an indicator of the conditions of the educational environment and the parameters of the adolescent's personality as a participant: adaptive abilities and components of General self-regulation. Teenagers who manifest themselves as participants of educational situations have a high level of adaptive abilities and General self-regulation, which allows them to meet the requirements of the educational environment. Adolescents who are not formed as participants of educational situations show a low level of adaptive abilities, a low overall level of self-regulation, and low awareness of self-organization processes, which can lead to neuropsychiatric breakdowns in an extreme situation. The authors present a brief description of the program project developed for the experimental group in order to create effective psychological and pedagogical conditions for increasing the level of self-regulation of adolescents in an extreme situation (exam situation). The article describes the results of monitoring diagnostics that prove the effectiveness of the implemented project for the development of self-regulation among adolescents in an extreme situation.*

*Введение.* В условиях существующей системы оценки качества образования (Всероссийские проверочные работы, диагностические контрольные работы, итоговая государственная аттестация, включающая ОГЭ/ЕГЭ) остается актуальной проблема влияния оценочных процедур на психологическое благополучие обучающихся. Давление со стороны родителей и педагогов, экзаменационный стресс, тревога в период ожидания результатов экзаменов накладываются на возрастные особенности личности подростков, проявляющиеся в психической неуравновешенности, неумении гибко реагировать на изменения внешних условий, недостаточной способностью планировать свои действия. Проблема саморегуляции, управления своим поведением в подростковом возрасте обостряется в ситуации оценки социальной успешности. По данным Следственного комитета России за 2019 год 20% детских суицидов приходится на период сдачи экзаменов в девятом и одиннадцатом классах (Сайт Дети Mail.ru (режим доступа: <https://deti.mail.ru/lenta/preparaty-ot-stressa-prinimaet-kazhdyj-pyatj-ross/>)).

В психологической литературе при характеристике стрессовой ситуации, связанной с определенным жизненным этапом, используют термин «экстремальность». По утверждению Л.И. Анциферовой, причины экстремальной ситуации могут быть связаны с повседневной выполняемой деятельностью [2]. Опираясь на классификацию экстремальных ситуаций Е.О. Лазубной, мы допустили, что ситуация экзамена для обучающегося является экстремальной и в ее неблагоприятном варианте относится к категории «неудачи, связанные с социальным функционированием» [8].

Теоретическими основами нашего исследования явились работы, посвященные проблеме поведения в экстремальной ситуации. В исследованиях Б.Г. Ананьева (1996) показана зависимость продуктивности поведения и результативности деятельности человека как

субъекта в условиях экстремальной ситуации от «жизнеспособности» — характеристики энергетического потенциала организма [1]. Системообразующим фактором в экстремальной ситуации выступает саморегуляция поведения.

Саморегуляцию рассматривают как систему, обеспечивающую активные формы жизнедеятельности организма и гибкую адаптацию к окружающей среде (Ф.Е. Виллюнаса, К.И. Изарда, Г.М. Бреслава) [3]; основу поведения и деятельности (Б.Ф. Ломов) [6]; процесс, связанный с саморефлексией, доминированием эмоционально-чувственного компонента (А.А. Черноштан); специфический вид деятельности субъекта (Л.Г. Дикая) [4]; процесс сознательного воздействия подростка на самого себя с целью намеренного изменения, преобразования им своих психических состояний (Е.А. Черкевич) [10].

В нашем исследовании вслед за О.К. Конопкиным, В.И. Моросановой мы понимаем под психической саморегуляцией системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение поставленных субъектом целей [7].

В ряде теоретических и эмпирических исследований Л.Д. Битехтиной А.Д. Ганюшкина, В.А. Кулганова, С.В. Чермянина, посвященных проблеме саморегуляции, доказана прямая зависимость готовности человека к поведению в экстремальной ситуации от адаптивных способностей личности [5;9].

Цель данного экспериментального исследования состояла в том, чтобы на основе субъектно-деятельностного подхода выявить обусловленность саморегуляции личности подростков в экстремальной ситуации ролью субъекта деятельности и условиями образовательной среды.

*Материалы и методы исследования.* Экспериментальное исследование проводилось в период с 2016 года по 2018 года на базе МБОУ

СОШ № 7, п. Висим Свердловской области. Характеристика выборки: обучающиеся подросткового возраста 8-ых и 9-ых классов 14 – 15 лет в количестве 20 человек, из них 6 мальчиков и 14 девочек. Обучающиеся имели опыт всероссийской проверочной работы, поэтому ситуация предстоящего экзамена для них была экстремальной.

На первом этапе (2016–2017 гг.) изучались теоретические основы саморегуляции подростков в экстремальной ситуации. На втором этапе (2017 г.) осуществлялся констатирующий эксперимент; проведен корреляционный анализ показателей с использованием непараметрического критерия Спирмена; разработан психолого-педагогический проект по развитию саморегуляции подростков. На третьем этапе (2018 г.) осуществлялся формирующий эксперимент по созданию психолого-педагогических условий развития саморегуляции подростков. На четвертом этапе (2018 г.) проводилась контролирующая диагностика уровня школьной тревожности, сформированности уровня адаптивных способностей и общего уровня саморегуляции испытуемых контрольной и экспериментальной групп; сравнительный анализ по выявлению различий в показателях двух групп с использованием непараметрического критерия U-Манна-Уитни для двух независимых выборок; обсуждение полученных результатов.

В исследовании были применены следующие методики:

1) Опросник школьной тревожности Б.Н. Филиппа, предназначенный для выявления уровня общей школьной тревожности и ее причин как показателей условий образовательной среды.

2) Опросник «Стиль саморегуляции поведения - ССПМ - сокращенная версия» В.И. Моросановой, предназначенный для выявления уровня развития общей саморегуляции и ее компонентов. Под стилем саморегуляции поведения автор понимает типичные для человека индивидуальные особенности управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, осознанность процессов самоорганизации.

3) Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина, предназначенный для выявления уровня развития адаптивных способностей и их компонентов. «Адаптивность» авторы понимают как интегративные способности личности творчески и активно приспособиться к требованиям среды, проявить себя как субъекта деятельности.

*Результаты исследования.* Представим результаты констатирующей диагностики саморегуляции личности подростка как субъекта деятельности в условиях экстремальной ситуации.

Экстремальность ситуации подтвердили результаты диагностики школьной тревожности. Высокий уровень общей школьной тревожности выявлен у 45% испытуемых общей выборки, выражающийся в большей степени в переживании социального стресса, страхе ситуации проверки знаний, страхе не соответствовать ожиданиям окружающих. Повышенный уровень общей школьной тревожности выявлен у 40% испытуемых, выражающийся в большей степени во фрустрации потребности в достижении успеха, проблемах и страхах в отношениях с учителями, низкой физиологической сопротивляемости стрессу. Учитывая тот факт, что процедура диагностики осуществлялась непосредственно перед репетиционным тестированием и всероссийской контрольной работой, мы можем утверждать, что ситуация проверки знаний большинством испытуемых подростков воспринимается как угрожающая (экстремальная). С другой стороны школьная тревожность является отражением требований образовательной среды. Опираясь на мнение Л.С. Выготского о том, что развитие саморегуляции собственных психических процессов и поведения, зависит от культурного содержания среды, можно предположить неблагоприятное, негативное влияние педагогов и родителей в период подготовки к экзаменам.

Распределение подростков выборки по уровню общей саморегуляции показало у 40% подростков выборки низкий общий уровень саморегуляции, включающий низкие показатели планирования, моделирования, оценивания результатов и самостоятельности. У данной категории подростков потребность в осознанном программировании своего поведения не сформирована; они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей; возможность компенсации неблагоприятных личностных особенностей снижена. У 10% обучающихся выявлен высокий уровень общей саморегуляции с доминирующим параметром «программирование», что означает сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности.

Распределение подростков общей выборки по уровню адаптивных способностей выявило у 40% испытуемых выборки низкий уровень

адаптивных способностей, характеризующийся низким уровнем нервно-психической устойчивости, что обнаруживает склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки, пограничное психическое состояние.

У 15% подростков выборки - высокий уровень развития адаптивных способностей, что обнаруживает высокий уровень развития коммуникативных способностей и моральной нормативности. Интерпретируя результаты с позиций субъектно-деятельностного подхода, можно утверждать, что у данной категории подростков проявлены характеристики субъекта деятельности, что позволяет им соответствовать требованиям образовательной среды.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между параметрами «Адаптивные способности», «Общий уровень саморегуляции» и «Общий уровень тревожности». По результатам корреляционного анализа выявлены:

1. Статистически значимая прямая корреляционная связь между переменными «Адаптивные способности» и «Общий уровень школьной тревожности» и ( $R = -0,982$  при  $p = 0,01$ ). Уровень адаптивных способностей связан с уровнем школьной тревожности, что доказывает: проявления стресса на определенном уровне тревожности зависит от уровня адаптивных способностей. Чем выше адаптивные способности, тем ниже проявления тревожности. Чем ниже адаптивные способности, тем выше проявления тревожности.

2. Статистически значимая обратная корреляционная связь между переменными «Общий уровень саморегуляции» и «Общий уровень школьной тревожности» ( $R = -0,888$  при  $p = 0,01$ ). Чем выше уровень саморегуляции, тем ниже уровень тревожности. Чем ниже уровень саморегуляции, тем выше тревожность.

3. Статистически значимая прямая корреляционная связь между переменными «Адаптивные способности» и «Общий уровень саморегуляции» ( $R = -0,927$  при  $p = 0,01$ ), что доказывает влияние фактора адаптивных способностей на саморегуляцию психических состояний подростков. Чем выше уровень адаптивных способностей, тем выше общий уровень саморегуляции в экстремальных условиях.

Выявленные взаимосвязи находят подтверждения в результатах эмпирических исследований А.Д. Ганюшкина, О.А. Конопкина, И.В. Резанович, С.В. Чермянина и др.

На экспериментальном этапе исследования был разработан и реализован проект с целью

создания психолого-педагогических условий повышения уровня саморегуляции подростков. Задачи проекта:

- организовать с обучающимися занятия с элементами тренинга, направленные на понижение уровня тревожности, повышение адаптивных способностей и общего уровня саморегуляции;

- проводить просветительскую работу с родителями, способствующую созданию благоприятного психологического климата в период подготовки к экзаменам;

- организовать работу с педагогами, направленную на создание положительной психологической атмосферы в процессе подготовки к экзаменам и в самой ситуации экзамена.

Проект был разработан для экспериментальной группы с удовлетворительным и низким уровнями сформированности саморегуляции. Проект программы включал три блока: работа с обучающимися, работа с родителями, работа с педагогами. Срок реализации проекта составил три месяца.

Блок «Работа с обучающимися» был направлен на ознакомление выпускников с ситуацией экзамена, выработку положительного отношения к нему, повышение стрессоустойчивости, обучение способам снятия умственного напряжения, способам регуляции эмоций.

Блок «Работа с родителями» был направлен на создание благоприятного психологического климата в семье в период подготовки к экзаменам. Специфика части родителей, не осознающих важность психологического климата в семье для подростка в экзаменационный период, проявлялась в недостаточной их компетентности.

Блок «Работа с педагогами» был направлен на обучение педагогов методам и приемам формирования психологической готовности обучающихся к экзаменам.

Результаты контролирующей диагностики подростков экспериментальной группы явились доказательством предположения взаимозависимости саморегуляции личности подростков и условий образовательной среды. Представим результаты сравнительного анализа адаптивных способностей, тревожности, саморегуляции в контрольной и экспериментальной группах в таблице 1.

Выявлены значимые различия по параметрам методики диагностики уровня тревожности: у обучающихся экспериментальной группы (группа

n1) значительно снижены показатели по переменным «Общая тревожность» и «Страх

ситуации проверки знаний». Значимость различий соответствует уровню  $p=0,05$ .

Таблица 1. – Результаты сравнительного анализа адаптивных способностей, тревожности, саморегуляции в контрольной и экспериментальной группах

Переменные	Средний ранг группы 1 $n_1=10$	Средний ранг группы 2 $n_2=10$	U-Манна-Уитни	p- уровень значимости
Показатели по методике диагностики уровня тревожности (Б.Н. Филипс)				
Общая тревожность в школе	7,40	13,60	19,0	0,019
Страх ситуации проверки знаний	7,75	13,25	22,5	0,032
Показатели по методике диагностики адаптивных способностей (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин)				
Нервно-психическая устойчивость (НПУ)	15,00	6,00	5,0	0,001
Моральная нормативность (МН)	15,10	5,90	4,0	0,000
Адаптивные способности (АС)	14,55	6,45	9,5	0,002
Показатели по методике диагностики стиля саморегуляции поведения (В.И. Моросанова)				
Планирование	13,90	7,10	16,0	0,007
Моделирование	13,90	7,10	16,0	0,006
Самостоятельность	14,40	6,60	11,0	0,002
Надежность	14,10	6,90	14,0	0,005
Оценка результатов	13,00	8,00	25,0	0,048
Общий уровень саморегуляции	14,15	6,85	13,5	0,006

Примечание: группа 1 – экспериментальная, группа 2 – контрольная; при  $n_1 = 10$  и  $n_2 = 10$  значение  $U_{крит} = 23$  при  $p=0,05$ ; значение  $U_{крит} = 16$  при  $p=0,01$ .

Выявлены значимые различия по параметрам методики диагностики адаптивных способностей. В группе  $n_1$  адаптивные способности обучающихся сформированы на более высоком уровне. Значимость различий соответствует уровню  $p=0,05$ .

Выявлены значимые различия по показателям методики диагностики стиля саморегуляции поведения. Общий уровень саморегуляции в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной.

Данные результаты позволяют говорить об эффективности реализованного проекта по развитию саморегуляции у подростков.

**Заключение.** Проведенное экспериментальное исследование доказало, что саморегуляция личности подростков в экстремальной ситуации зависит от внешних и внутренних условий. К внешним условиям можно отнести культурное содержание образовательной среды, влияние педагогов и родителей. Внутренние условия составляют адаптивные способности, индивидуальные особенности управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, осознанность процессов самоорганизации. Подростки, проявляющие себя как субъекты учебной деятельности, обладают высоким уровнем развития адаптивных способностей, сформированностью

индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности, что позволяет им соответствовать требованиям образовательной среды. Подростки, несформированные как субъекты учебной деятельности, показывают низкий уровень развития адаптивных способностей, низкий общий уровень саморегуляции, низкую осознанность процессов самоорганизации, что может привести к нервно-психическим срывам в экстремальной ситуации. С позиций субъектно-деятельностного подхода доказана обусловленность саморегуляции личности подростков в экстремальной ситуации ролью субъекта деятельности и условиями образовательной среды.

Результаты эмпирического исследования могут быть использованы в рамках методической работы с администрацией, педагогами образовательных учреждений и родителями выпускников. Разработанный психолого-педагогический проект для педагога-психолога может использоваться с целью развития саморегуляции личности подростков в период подготовки к экзаменам. Дальнейшее направление исследования связано с изучением механизмов саморегуляции обучающихся в экстремальных условиях.

*Литература:*

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. - М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. - 382 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. - 1994. - Т. 15. - № 1. - С. 3-18.
3. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 142 с.
4. Дикая Л.Г. Психологическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л.Г. Дикая. - М.: Институт психологии РАН, 2003. - 318 с.
5. Кулганов В.А. Исследование адаптационного потенциала личности у подростков и молодежи / В.А. Курганов, Л.С. Шенберг, И.А. Короткова // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения - 2005». — СПб.: СПбГУ, 2005. - С. 578-580.
6. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности: избр. труды / Б.Ф. Ломов. - М.: Институт психологии РАН, 2006. - 624 с.
7. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. - 2010. - № 1. - С. 36-45.
8. Правдина Л.Р., Васильева О.С. Психология экстремальных ситуаций: учебное пособие / Л.Р. Правдина, О.С. Васильева. - Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2013. - 53 с.
9. Решетников М.М., Чермянин С.В., Корзунин В.А. Адаптация и реадaptация как социально-психологическая проблема / М.М. Решетников, С.В. Чермянин, В.А. Корзунин // Философские науки. - 2005. - № 10. - С. 31-44.
10. Черкевич Е.А. Формирование саморегуляции психических состояний подростков: дисс ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Черкевич Елена Анатольевна. - 2007. - 187 с.

*References:*

1. Ananyev B.G. Psychology and the problems of human knowledge: fav. psychol. tr / B.G. Ananyev; under the editorship of A.A. Bodaleva. - M.: Publishing House "Institute of Practical Psychology", Voronezh: NPO "MODEK", 1996. - 382 p.
2. Antsyferova L.I. Personality in difficult living conditions: rethinking, transformation of situations and psychological protection / L.I. Antsyferova // Psychological journal. - 1994. - T. 15. - № 1. - P. 3-18.
3. Vilyunas V.K. Psychology of emotional phenomena / V.K. Vilyunas. - M.: Publishing House Mosk. University, 1976. - 142 p.
4. Wild L.G. Psychological self-regulation of a person's functional state (system-activity approach) / L.G. Wild - M.: Institute of Psychology RAS, 2003. - 318 p.
5. Kulganov V.A. Study of the adaptive potential of personality in adolescents and youth / V.A. Kurganov, L.S. Schoenberg, I.A. Korotkova // Materials of the scientific-practical conference "Ananiev readings 2005". - St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2005. - S. 578-580.
6. Lomov B.F. Mental regulation of activity: fav. Proceedings / B.F. Lomov. - M.: Institute of Psychology RAS, 2006. - 624 p.
7. Morosanova V.I. Individual features of conscious self-regulation of arbitrary human activity / V.I. Morosanova // Bulletin of Moscow University. Ser. 14. Psychology. - 2010. - № 1. - S. 36-45.
8. Pravdina L.R., Vasilyeva O.S. Psychology of extreme situations: a training manual / L.R. Pravdina, O.S. Vasilyeva. - Rostov-on-Don: Publishing house of SFU, 2013. - 53 p.
9. Reshetnikov M.M., Chermyanin S.V., Korzunin V.A. Adaptation and readaptation as a socio-psychological problem / M.M. Reshetnikov, S.V. Chermyanin, V.A. Korzunin // Philosophical sciences. - 2005. - № 10. - S. 31-44.
10. Cherkevich E.A. The formation of self-regulation of mental states of adolescents: diss ... cand. crazy. Sciences: 19.00.07 / Cherkevich Elena Anatolevna. - 2007. - 187 p.

19.00.07 - Педагогическая психология

УДК 373.24

**Психолого-педагогические аспекты развития нравственных отношений дошкольников**

**Psychological and pedagogical aspects of the development of moral relations of preschool children**

**Шафикова Г.Р.**, *Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, shafikova@inbox.ru*

**Попова Э.А.**, *Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, elay9595@mail.ru*

**Shafikova G.**, *Bashkir State Pedagogical University of M. Akmulla, shafikova@inbox.ru*

**Popova E.**, *Bashkir State Pedagogical University of M. Akmulla, elay9595@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.033

**Ключевые слова:** развитие нравственных отношений, дети дошкольного возраста, образовательная среда, программа психолого-педагогического сопровождения, воспитанники дошкольных образовательных организаций.

**Keywords:** development of moral relations, pre-school children, the educational environment, the program of psychological and pedagogical support, pupils of pre-school educational organizations.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена противоречием между необходимостью построения образовательной среды для развития нравственных отношений человека с первых ступеней образования и отсутствием современных исследований о становлении этого феномена в дошкольном возрасте. Цель статьи заключается в раскрытии содержательных и количественных особенностей динамики нравственных отношений в дошкольный период взросления человека. Классифицированы уровни их развития; доказано влияние микросоциальных факторов (полнота семьи), отсутствие гендерных различий в становлении феномена. На основе эмпирических данных авторами выявлены различия в структуре, уровнях, содержании нравственных отношений дошкольников при возрастном становлении и под воздействием специально организованного психолого-педагогического сопровождения. Предложены аспекты формирования образовательной среды дошкольной образовательной организации для развития гуманистически направленных взаимоотношений детей с миром, собой и другими. Статья предназначена для педагогов образовательных организаций, научных работников, интересующихся вопросами нравственного развития человека.

**Abstract.** The relevance of this article is due to the contradiction between the need to create an educational environment for the development of human moral relations from the first stages of education and the lack of modern research on the formation of this phenomenon in pre-school age children. The purpose of the article is to reveal the substantial and quantitative characteristics of the dynamics of moral relations in the pre-school period. The levels of their development are categorized, the influence of microsocio factors (fullness of the family) are analyzed, and the absence of gender differences in the formation of the phenomenon is proved. Based on the empirical data, the authors revealed differences in the structure, levels, and content of the moral relations of pre-school children with age formation. This is under the influence of specially organized psychological and pedagogical support. Formational aspects of the educational environment of a pre-school educational organization for the development of humanistically directed relationships for children with the world, themselves and others are proposed. The article is intended for educators of educational organizations and scientists interested in the moral development of human.

**Введение.** В современных условиях востребована личность, успешная не только в профессиональной области, но и в построении человеческих отношений с другими людьми, в социально ориентированном решении жизненных

задач. Формирование данных личностных компетенций требует адекватной организации образовательной среды организации, способствующей развитию нравственных отношений воспитанников с первых ступеней

образования. Однако сегодня наблюдается противоречие между потребностью общества в личности, ориентированной на общечеловеческие ценности и способной устанавливать гуманные взаимоотношения, и все еще сохраняющейся тенденцией к реализации субъект-объектных отношений в воспитании, характеризующихся дистантностью, монологичностью, отсутствием обратной связи и сотрудничества. Одним из возможных способов разрешения данного противоречия является нацеленность образовательной среды на развитие нравственных отношений воспитанников в сензитивные периоды их формирования [5].

*Материалы и методы исследования.*

Опираясь на наши исследования, мы считаем, что «нравственное отношение человека – это субъективно переживаемая система связей человека с миром, собой и другими с позиции гуманистических ценностей, имеющая жизненный смысл и воплощенная в смысловых структурах сознания, регулирующих его поведение» [8, с.6]. Как и в любой системе отношений, по В.Н. Мясищеву, в нравственных отношениях можно выделить содержание, аспекты и структуру [4]. При этом мы разделяем понятия нравственное отношение как ориентацию на общечеловеческие ценности и моральное отношение как ориентацию на нормы определенного общества [6].

В содержании нравственных отношений человека обычно выделяют гуманистические ценности: дружелюбие, альтруизм, честность, милосердие, совесть и др. [6]. В структуре нравственных отношений следует выделить три компонента: когнитивный, эмоционально-потребностный, поведенческий [5].

Каждый из элементов системы нравственных отношений человека имеет особенности развития на разных этапах взросления. Наше понимание данного процесса в теоретическом и методическом аспектах, данные эмпирического исследования подросткового периода развития нравственных отношений изложены в предыдущих работах [8]. Однако известно, что становление изучаемого феномена начинается намного раньше, с дошкольного возраста, что определило предмет раскрываемого исследования [9]. Здесь мы развиваем полученные ранее результаты и делаем попытку распространить их на дошкольный период развития человека.

Знание возрастных особенностей становления феномена является важным условием конструирования соответствующей образовательной среды. Как известно, образовательная среда до юношеского возраста

является одним из основных факторов нравственного развития человека [3;5].

Специальное формирование нравственных отношений в образовательной среде необходимо начинать с дошкольного возраста (с момента вхождения ребенка в образовательную деятельность), так как пропуск хотя бы одного возрастного отрезка неизбежно ведет к деформированному развитию феномена в остальные периоды становления человека [9]. Поэтому мы хотим раскрыть особенности становления нравственных отношений современных детей дошкольного возраста, а также особенности организации образовательной среды для нынешних детей 3 - 7 лет.

Экспериментальное исследование проводилось на базе детских садов города Уфы в течение 3 лет (2017 - 2019 гг.), в работе приняли участие 102 ребенка в контрольной группе и 104 ребенка в экспериментальной группе. Для диагностики использовались методики: «Изучение осознания нравственных норм» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [7], Нравственный дифференциал в авторской модификации для детей дошкольного возраста в виде схем, Экспертная оценка проявления нравственности [8].

*Результаты исследования.*

Изучение возрастного становления развития нравственных отношений в период с 3,5 до 6,5 - 7 лет позволило выявить нам следующие характеристики. Развитие нравственных отношений человека проходит в векторах принятия базовых гуманистических ценностей и их дифференциации как шкал оценок: добро – зло, честность – неискренность, щедрость – жадность, дружелюбие – враждебность, отзывчивость – черствость, вежливость – грубость, скромность – тщеславие, долг, дисциплинированность. Однако дети еще не дифференцируют такие шкалы оценок, как милосердие – жестокость, добросовестность – безответность, открытость – замкнутость, бескорыстие – прагматичность, терпимость, справедливость, альтруизм, трудолюбие, развитие, свобода. Как показывают наши исследования, дифференциация данных шкал оценок происходит в подростковом возрасте [8].

Уже на этапе четырех лет начинает наблюдаться ситуативная децентрация нравственного сознания, которая характерна до конца возраста. С четырехлетнего возраста выделяются ситуативное, а с пяти лет - устойчивое избирательное проявления дружелюбия в дистанции «ТЫ- и ОНИ-пространство». Однако лишь к шести годам

можно наблюдать инициативность и конгруэнтность нравственных отношений к другим и вещам. Оценка себя как субъекта нравственных отношений характеризуется как неадекватная, не совпадающая с экспертными оценками ребенка воспитателем.

В развитии аспектов нравственных отношений к концу дошкольного возраста следует отметить следующие особенности:

- феноменологический аспект – от ситуативного осознанного принятия и дифференцирования базовых нравственных норм до выработки простого образа о способе взаимоотношений с другими на их основе в личном взаимодействии;

- онтологический аспект – переход от устойчивых эгоцентрических связей к ситуативным группоцентрически направленным связям с другими людьми;

- деятельностный аспект – установление активных, ситуативных, избирательных группоцентрических связей с другими людьми, появление неустойчивой недифференцированной рефлексии и принятия себя как субъекта нравственности, иногда проявляется нравственная мотивация поведения.

В развитии нравственных отношений дошкольников происходит постепенное согласование феноменологического и онтологического аспектов таких отношений, приводящее к переходу от взаимодействия типа «Я и общество» к взаимодействию по типу «Я в обществе» (корреляция по Пирсону  $r=0,68$   $p<0,05$ ).

В развитии компонентов нравственных отношений у дошкольников мы диагностировали: постепенное осмысление группоцентрических ценностей и их дифференциацию в когнитивном компоненте; доброжелательность, подкрепляемую в старшем дошкольном возрасте ситуативной альтруистической мотивацией в эмоционально-потребностном компоненте; значимую смену пассивности в совершении нравственных поступков активным проявлением моральных норм в поведенческом компоненте.

Общую динамику развития нравственных отношений в дошкольный период можно рассмотреть как переход от низкого уровня в младшем возрасте к высокому уровню в старшем дошкольном возрасте. Уровни развития нравственных отношений личности в дошкольный период (высокий, средний, низкий) являют собой полноту проявления внутренних (центрация содержания компонентов) и внешних (наличие свойств выделенных аспектов) критериев и показателей таких отношений. В

основу выделения уровней развития нравственных отношений положен принцип универсализации, предполагающий движение человека по этапам фиксации на нормы определенной группы (себя, группы, социума, общечеловеческие). Высокий уровень развития нравственных отношений дошкольников мы назвали «Ты-ориентированный». Он характеризуется неустойчивой группоцентрической центрацией сознания, моральной автономией в суждениях, соблюдением групповых моральных норм по отношению к близким, активным принятием базовых гуманистических ценностей, неадекватной оценкой возможности их соблюдения в конкретных ситуациях, готовностью соблюдать их, ситуативной нравственной смысловой регуляцией поведения. Для дошкольников со средним уровнем, который мы назвали «Объект-ориентированный», характерны ситуативный группоцентризм, моральная зависимость, дифференцированное некритическое, эмоциональное принятие моральных норм, недифференцированная, некритичная оценка себя как субъекта нравственности. Для поступков дошкольников со средним уровнем развития нравственных отношений требуются внешние стимулы; они ситуативны. Дошкольников с низким уровнем развития нравственных отношений мы определили как «Я-ориентированные». Они испытывают затруднения в отграничении сфер «ТЫ» и «МЫ», «Я» и «ОНИ», у них отсутствует четкая дистанция в общении, им присущи эгоцентрическая центрация суждений и поступков, иногда цинизм, отвержение других. Нравственные нормы такими детьми недостаточно осознаны и дифференцированы, они предпочитают ситуативные групповые правила, которые легко меняют, а позиция в оценке необходимости соблюдения нравственных норм не определяется. Оценка себя как субъекта нравственности неустойчивая, неадекватная, с чувством вины, не дифференцированная.

Такая динамика во многом обусловлена изменениями в структуре нравственных отношений дошкольников: в младшем и среднем дошкольном возрасте в структуре доминирует развитие когнитивного компонента (познание моральных норм), а в старшем дошкольном возрасте – поведенческого компонента (групповая активность). Достигнув определенной величины, количественные накопления в каждом из компонентов отношений приводят к качественной перестройке соотношения уровней



развития компонентов и в итоге – к преобразованию уровня отношений.

Изучение возрастной динамики нравственных отношений дошкольников на протяжении нескольких лет и статистическая обработка данных позволили выявить общий алгоритм их развития в данном возрастном этапе как логику принятия моральных норм, далее их апробации в расширяющемся пространстве взаимоотношений сначала с взрослыми, а потом со сверстниками, далее – перенос на другие сферы связей. В отличие от подросткового возраста на данном возрастном этапе нет звеньев систематизации нравственных проявлений, их рефлексии и созидания, что обусловлено особенностями психологического становления человека (мышления, деятельности, мотивации, памяти и др.) [8].

Кроме того, нами было выявлено влияние микросоциальных факторов на развитие нравственных отношений дошкольников. Статистическая обработка данных по методу Стьюдента показала, что дошкольники из полных семей значимо отличаются по содержательным и динамическим свойствам (модальность, форма, центрация, дистанция, принятие, конгруэнтность) и внутренней структуре нравственных отношений. высокий уровень развития гуманистических связей у детей из полных семей встречается чаще ( $p < 0,05$ ).

Как видим, развитие нравственных отношений дошкольников – это формирование системы связей ребенка морального содержания. Оно предполагает создание образовательной среды, которую мы назвали «Среда диалога равных партнеров». Такая среда включает в себя специально организованную систему работы педагогов, обеспечивающую приобщение воспитанников к гуманистическим ценностям в различных формах образовательной деятельности на основе сотрудничества участников образовательных отношений. Здесь необходимо определенным образом выстроить педагогический, дидактический, психологический и социальный компоненты [2;10] для обогащения и актуализации детского опыта нравственного взаимодействия с другими и собой, развития субъектности как ценностного образования и личной нравственной позиции, которая могла бы стать ядром для инициации связей с другими людьми и миром.

Для этого могут использоваться различные средства, формы и методы работы. Наш опыт показал, что наиболее эффективными методами являются совместная деятельность педагогов и воспитанников, где главным способом познания

является собственный нравственный опыт дошкольника, а его результатом – приобретение субъектно значимого опыта; организация социально значимой многоплановой деятельности дошкольников совместно с родителями (законными представителями), а также использование различных дневников и тетрадей для родителей и педагогов.

Эффективное формирование нравственных отношений детей в образовательной среде дошкольной образовательной организации предполагает внедрение соответствующей программы психолого-педагогического сопровождения. Она должна включать в себя разделы работы с воспитанниками, родителями и педагогами. Дошкольникам специальная психолого-педагогическая деятельность должна помочь в формировании системы гуманистических связей с другими и собой, присвоении моральных ценностей; педагогам – в систематизации умений нравственного взаимодействия с воспитанниками, в организации субъект-субъектной совместной образовательной деятельности, в формировании нравственного образовательного пространства детского сада и психологического климата в коллективе; а родителям – в гуманизации детско-родительских отношений.

В нашей опытно-экспериментальной деятельности хорошо зарекомендовала себя программа художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста «Путешествие в страну Доброты», основанная на методах арт-терапии. В программе мы выделили три содержательных блока в развитии нравственных отношений дошкольников: «Я и дети», «Я и взрослые», «Я – личность». Первый блок предполагает обогащение опыта нравственных связей ребенка при взаимодействии со сверстниками, формирование гуманистической позиции в оценках, адекватных представлений о нравственных ценностях, определение их значимости в регуляции межличностных отношений, собственной жизнедеятельности. Второй блок включает формирование опыта нравственных отношений со взрослыми в разных пространствах – «МЫ», «ТЫ», «ВЫ», «ОНИ». А третий блок посвящен осознанию себя как субъекта нравственного взаимодействия, развитию личной нравственной позиции, готовности к добродетельному взаимодействию с другими и собой (опыта сотрудничества, компромисса, сдержанности, доверия, эмпатии, альтруизма, честности, справедливости, сочувствия и др.).

Изобразительная деятельность, лепка, конструирование, аппликация как основные виды детской деятельности для развития нравственных отношений были выбраны не случайно. С одной стороны, они позволяют внести в жизнедеятельность ребенка художественные образы гуманистического содержания, которые лучше воспринимаются и легко запечатлеваются. С другой стороны, данные виды деятельности позволяют сразу же индивидуализировать изучаемый опыт, апробировать его в субъективном переживании. Кроме того, художественные образы выступают действенными метафорами, с помощью которых

ребенок легче усваивает сложную суть нравственного взаимодействия.

В ходе художественного развития детей, ознакомления с произведениями изобразительного искусства мы делаем акцент на выявление нравственного содержания и его отражение в творческих детских работах, применение форм групповой работы, творческом подходе к изображению и обязательную самооценку и оценку продуктов других.

Содержание работы по программе в возрастных группах выстраивалось на основе системно-деятельностного подхода с учетом принципов доступности, научности и цикличности, см. таблицу 1.

Таблица № 1. - Комплексно-тематическое планирование образовательных модулей «Нравственные отношения»

Группа Месяц	Вторая младшая	Средняя	Старшая	Подготовительная к школе
Сентябрь	Добро	Добрый	Дружелюбный	Чуткий
Октябрь	Дружелюбие	Трудолюбие	Дисциплинированность	Терпимость
Ноябрь	Отзывчивость	Дисциплинированный	Отзывчивый	Честный
Декабрь	Терпимость	Отзывчивый	Справедливость	Твердость
Январь	Альтруизм	Дружелюбный	Честность	Бескорыстный
Февраль	Дисциплинированность	Терпимость	Трудолюбие	Справедливый
Март	Щедрость	Щедрый и богатый	Вера, надежда	Долг
Апрель	Вежливость	Скромный	Открытость	Доверие
Май	Скромность	Вежливый и тактичный	Вежливый	Трудолюбивый

Сравнение результатов формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах по методу Стьюдента для независимых выборок показало, что специальное формирование образовательной среды позитивно значимо влияет на развитие как динамических, так и содержательных характеристик нравственных отношений детей дошкольного возраста. Дети экспериментальной группы значимо больше дифференцируют гуманистические проявления, чаще высказывают нравственные суждения и дают оценку с позиций моральных ценностей, инициативно проявляют нравственные отношения разной модальности в поступках в более широком пространстве, чем дети контрольной группы ( $p < 0,05$ ). По данным корреляционного анализа по Пирсону можно сделать вывод, что нравственные отношения детей экспериментальной группы значимо выше отличаются гармоничностью структуры (ЗНАЮ+ХОЧУ+МОГУ+ДЕЛАЮ [1]), конгруэнтностью ( $p < 0,05$ ).

*Заключение.* На основе полученных эмпирических данных можно констатировать факт значимого позитивного влияния специально

организованной образовательной среды дошкольной образовательной организации на формирование нравственных отношений детей дошкольного возраста. На данном возрастном этапе эффективным средством развития моральных знаний, стремлений и поведения является детская изобразительная деятельность, ознакомление с произведениями искусства нравственного содержания, проекты, выполняемые совместно с разными участниками образовательных отношений. Однако при организации соответствующей образовательной среды необходимо учитывать микросоциальные факторы развития нравственных отношений (полнота семьи), уровень развития феномена у детей. При подборе педагогом групп для совместной деятельности важно включать во взаимодействие детей разных уровней и социальных групп для активизации механизма дополнения. А выявленный алгоритм развития нравственных отношений от принятия норм до апробации в связях сначала со взрослыми, далее со сверстниками может быть использован педагогами в организации соответствующей образовательной деятельности в детском саду.

Обоснование процесса развития нравственных отношений дошкольников через действие системы психолого-педагогических факторов, оптимизирующих этот процесс, расширяют теоретическое представление о содержании педагогического образования. Новые эмпирические данные проясняют научное представление о динамике нравственных

отношений детей дошкольного возраста, находящихся в разных социально-педагогических условиях. Результаты исследования расширяют представления о содержании, формах и методах развития гуманистических связей субъектов образования в той части, которая относится к способам включения морального знания в образовательный процесс дошкольников.

#### *Литература:*

1. Акмеология: учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Изд-во Питер, 2003. – 256 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. – СПб.: Изд-во Союз, 2002. – 271 с.
3. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура: актуальные проблемы психологии личности. – М.: Изд-во Роспедагентство, 1994. – 60 с.
4. Мясичев В.Н. Психология отношений; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во Институт практической психологии, Воронеж: Изд-во НПО МОДЕК, 1995. – 356 с.
5. Попов Л.М. Добро и зло в этической психологии личности / Л.М. Попов [и др.]. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 238 с.
6. Рахимов А.З. Нравология: учеб. пособие / А.З. Рахимов. – Казань: Изд-во Творчество, 2006. – 546 с.
7. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонкина. – М.: Просвещение, 2015. – 204 с.
8. Шафикова Г.Р. Развитие нравственных отношений подростков в образовательной среде школы: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Г.Р. Шафикова. – Москва, 2014. – 533 с.
9. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – Обнинск: Изд-во Принтер, 1993. – 416 с.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл. – 2001. – 366 с.

#### *References:*

1. Acmeology: a training manual / A. Derkach, V. Zazykin. – St. Petersburg: Publishing House Peter, 2003. – 256 p.
2. Baeva I.A. Psychological safety in education: monograph. – St. Petersburg: Soyuz Publishing House, 2002. – 271 p.
3. Brother B.S. Psychology. Moral. Culture: Actual Problems of Personality Psychology. – M.: Publishing House of Rospedagentstvo, 1994. – 60 p.
4. Myasishev V.N. Psychology of Relations; Ed. A.A. Bodaleva. – Moscow: Publishing House Institute of Practical Psychology, Voronezh: Publishing House NPO MODEK, 1995. – 356 p.
5. Popov L.M. Good and evil in the ethical psychology of personality / L.M. Popov [et al.]. – M.: Institute of Psychology RAS, 2008. – 238 p.
6. Rakhimov A.Z. Nравology: textbook. allowance / A.Z. Rakhimov. - Kazan: Publishing house Creativity, 2006. – 546 p.
7. Workshop on child psychology / G.A. Uruntaeva, Yu.A. Afonkin. – M.: Education, 2015. – 204 p.
8. Shafikova G.R. The development of moral relations of adolescents in the educational environment of the school: dis. ... doctors psychol. sciences: 19.00.07 / G.R. Shafikova. – Moscow, 2014. – 533 p.
9. Erickson E. Childhood and Society / E. Erickson. – Obninsk: Publishing House Printer, 1993. – 416 p.
10. Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design / V.A. Yasvin. – M.: Meaning. – 2001. – 366 p.

УДК 159

## Формирование речевой коммуникации дошкольников с расстройствами аутистического спектра

### Formation of speech communication in preschool children with autism spectrum disorders

**Мухаметзянова Ф.Г.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, [florans955@mail.ru](mailto:florans955@mail.ru)

**Мясагутова А.Ф.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, [alina.myasagutova@mail.ru](mailto:alina.myasagutova@mail.ru)

**Валиуллина Г.В.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, [alina.myasagutova@mail.ru](mailto:alina.myasagutova@mail.ru)

**Mukhametzyanova F.**, Kazan (Volga Region) Federal University, [florans955@mail.ru](mailto:florans955@mail.ru)

**Myasagutova A.**, Kazan (Volga Region) Federal University, [alina.myasagutova@mail.ru](mailto:alina.myasagutova@mail.ru)

**Valiullina G.**, Kazan (Volga Region) Federal University, [alina.myasagutova@mail.ru](mailto:alina.myasagutova@mail.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.034

**Ключевые слова:** аутизм, расстройство аутистического спектра, речевая коммуникация, коммуникативные нарушения, коммуникативные способности, дети, дошкольный возраст, дошкольник, формирование.

**Keywords:** autism spectrum disorder, speech communication, communicative disorders, communicative abilities, preschool age, forming.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена повышением интереса среди ученых и практиков к вопросам формирования речевой функции и коммуникаций у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС). Цель статьи становится более значимой в связи с включением детей с РАС в дошкольное образование и недостаточным обоснованием технологий этого процесса. Авторами предложена программа формирования речевой функции и коммуникации детей с РАС средствами PECS как системы обмена изображениями. Исследование проводилось на основе методов теоретического анализа, включая сравнительный и системный анализ, а также эмпирические методы (тестирование, анкетирование) и методы констатирующего и формирующего эксперимента. Авторами предпринята попытка разработки тематического планирования занятий в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) при помощи карточек PECS. Результаты такой работы показали, что дети с РАС научились успешно использовать не только альтернативное общение, но и речевое общение. Статья предназначена для ученых и практиков, занимающихся проблематикой РАС на основе средств альтернативной коммуникации как PECS.

**Abstract.** The relevance of the article is due to increased interest among scientists and practitioners in the formation of speech function and communication in preschool children with autism spectrum disorder (ASD). The purpose of the article becomes more significant in connection with the inclusion of children with ASD in preschool education and the insufficient justification of the technology of this process. The authors proposed a program for the formation of speech function and communication of children with ASD using PECS as an image exchange system. The study was carried out on the basis of theoretical analysis methods, including comparative and system analysis, as well as empirical methods (testing, questioning) and methods of ascertaining and formative experiment. The authors attempted to develop thematic lesson planning in a preschool educational institution (DOE) using PECS cards. The results of such work showed that children with ASD have learned to successfully use not only alternative communication, but also speech communication. The article is intended for scientists and practitioners dealing with the problems of RAS based on alternative communication tools like PECS.

**Введение.** Сегодня проблема социальной адаптации детей с аутизмом и расстройствами

аутистического спектра (РАС) в разных возрастных периодах остается практически неразработанной

и малоизученной. С одной стороны, это связано с трудностями и сложностями в психологической оценке эмоционального состояния ребенка с аутизмом, особенно в дошкольном периоде, а с другой стороны это связано с недостаточной разработанностью объективных психологических критериев и педагогических условий для коррекции и формирования у этой категории детей адаптивных способностей к социализации.

Мы склонны считать, что результативность процесса социализации детей и адаптации детей с расстройством аутистического спектра, прежде всего, связана с их интеграцией в социум и функционирования в нем в качестве полноправного члена как субъекта общения и взаимодействия.

На современном этапе развития общества, как подчеркивает С.В. Алехина [1] и М.М. Семаго [11] полноценность данного фактора обеспечивается идеологией и технологиями инклюзивного образования. Однако современная отечественная система образования, при всем её декларировании необходимости инклюзии на основе закона РФ, еще в полной мере, не готова оказывать образовательные услуги в полном объеме детям с РАС [1].

Сегодня дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) как в РФ, так и в Республике Татарстан готовы создать, и могут обеспечить адекватные условия для развития ребенка с аутизмом, однако, требуется система адаптированных занятий для детей с РАС с учетом особенностей их общения и адаптации.

Как известно, основа общения ребенка с РАС связана с процессами адаптации ребенка к условиям общества и, в особенности, к микроколлективу образовательного учреждения в целом, и в ДОУ, в частности [2-6]. Так в К.Н. Виноградова выявила корреляции между развитием речи и коммуникациями у ребенка при расстройствах аутистического спектра [2].

Проявление РАС у детей характеризуется, прежде всего, постоянным дефицитом приобщения к средствам массовой информации, к технологиям цифровизации, и проявляются, прежде всего, в стереотипных моделях поведения, занудстве, уходу в себя и, гораздо реже, различными интеллектуальными нарушениями [12-15].

Системный анализ научной литературы по проблемам развития речевой коммуникации у детей с РАС позволил нам выявить, что идет поиск детерминант психического проявления у детей РАС. Активный поиск таких детерминант проходит в изучении 3-х важных сфер поведения ребенка с РАС: общественные

отношения; вербальные и невербальные коммуникации; формы интересов и потребностей, воплощенные в назойливых, циклических или же стандартных и стереотипных формах поведения [12-16].

Ряд ученых, как О.С. Никольская [9], М. Talbot и др. склонны считать, что одним из основных нарушений, которое мешает процессу социализации и индивидуализации детей с РАС, является низкий уровень становления и развития коммуникативных способностей и речевых функций [12-16].

Мы согласны с О.С. Ерофеевой что, у детей с расстройством аутистического спектра проявляется слабость или потеря контакта с внешним миром, а также происходит социальное взаимодействие и начинается ограничение интересов и, конечно, наблюдается повторяющееся и стереотипное поведение, и, прежде всего, происходят различные нарушения речи [4].

Итак, развитие речи у детей с РАС считается одной из доминирующих задач в формировании речевой коммуникации, что, прежде всего, будет способствовать социализации ребенка и его адаптации и воспитанию [5]. В данном контексте идут исследования у детей с РАС структуры и состава коммуникации, мотивы и потребности к коммуникации, этапов становления коммуникативных возможностей и рассматриваются способности подмены прямой речи на другие способы коммуникации [5].

Ученых волнует так же вопрос постановки диагноза для детей РАС. Например, Н.А. Платохина считает, что детям ставится такой диагноз на основе систематических наблюдений за их поведением и выявлением характерной триады расстройств (отсутствие социальных взаимодействий, коммуникация, стереотипное поведение), и, к сожалению, в России нет института раннего выявления и раннего вмешательства для таких детей [10].

Конечно, одной из основных проблем детей с РАС, является нарушение общения с другими людьми, ибо такие дети не могут выразить свои желания и потребности [5-8]. Поэтому очень важно научить их взаимодействовать с другими людьми для социализации и адаптации в обществе, причем, решая эту проблему, ученые разрабатывают и реализуют альтернативные программы развития и формирования речевых функций и коммуникаций [9-12].

Нам импонируют исследования Е.Н. Гориной, Е.С. Грининой и Т.Ф. Рудзинской, которые используют в практике современные подходы к изучению семей с детьми с РАС и их адаптации и

коррекции [3]. Мы полностью согласны с этими авторами, что основной средой, воспитывающей ребенка с РАС, является достижение ими социальных, образовательных и других прав, гарантированных государством людям с ограниченными возможностями, включая детей с РАС, необходимо найти различные ресурсы, которые способствуют вхождению таких детей в социальную жизнь [3].

В настоящее время существуют различные пути коррекции аутизма и РАС, ориентированные на различные аспекты развития и формирования речевых функций и коммуникаций таких детей, как: поведенческие, эмоциональные, коммуникативные и др. [3].

Теоретический анализ источников по проблемам РАС и опыт практической деятельности, позволил нам выявить среди всех технологий коррекции РАС, прежде всего, такую программу альтернативной коммуникации, как система «PECS», доказавшая свою эффективность в работе с детьми РАС, завоевала большую известность и популярность в качестве альтернативного средства общения для людей с РАС как система обмена изображениями и получила в российской практике популярность [3].

*Методология исследования.* Основные методы этого исследования являются теоретическими (системный анализ, обобщение) и эмпирическими (наблюдение, включенное наблюдение, монографическое наблюдение, анкетирование, тестирование, изучение продуктов деятельности). Организация занятий по развитию речевой коммуникации происходила на основе тематического планирования в сроки с 15 октября 2018 г по 20 мая 2019 года проходила на базе детского сада № 332 г. Казань РТ [7-8]. В данном ДООУ были созданы адаптивные социально-педагогические условия для работы с детьми с РАС.

*Результаты исследования.* Исследователи феномена РАС у дошкольников считают, что главным нарушением является недостаточное развитие навыков коммуникации. У детей с аутизмом и РАС все проблемы развития, связаны, прежде всего, с развитием речи, речевых функций и речевых коммуникаций. Результаты нашего включенного наблюдения за детьми с РАС позволили согласиться с мнением наших коллег в том контексте, что таких детей не только важен, но и жизненно необходим специально организованный процесс алгоритмизированной передачи навыков общения, без которого ребенок не может быть социализирован. Мы предприняли попытку разработать программу «Развитие речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического

спектра средствами PECS» и апробировали ее в ряде наших работ. Содержание занятий основано на работах А.В. Хаустова, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой [8]. Эта программа включает в себя тематическое планирование, в которую мы включили карты PECS в систему обучения для формирования речевой коммуникации у детей с РАС.

В данной статье представлены новые взгляды на основные направления работы с детьми средствами PECS, которые отражены в ряде наших работ [7-8]. В контексте этой статьи мы продолжаем описывать результаты лонгитюдного исследования вопросов формирования речевой коммуникации и речевых функций дошкольников с РАС на основе использования альтернативной технологии PECS с рассуждениями относительно ее модификаций.

Экспериментальная работа по формированию речевой коммуникации детей с РАС средствами PECS была выстроена в трех направлениях или новых формах обучения такой категории детей, таких, как: последовательное и алгоритмизированное обучение, эмоциональное обучение, коммуникативное обучение.

Первое направление работы, так называемое последовательное и алгоритмизированное обучение детей с РАС, включало, прежде всего, обучение первичным навыкам выражения запросов или требований с использованием вербальных и невербальных средств общения.

Второе направление работы или эмоциональное обучение предполагало обучение детей с РАС социально-эмоциональным навыкам, которое включает в себя обучение умению выражать свои чувства, эмоции с помощью слова, жеста, мимики, пантомимики.

Третье направление работы или коммуникативное обучение было ориентировано на развитие навыков общения, которое предполагает развитие навыков устного общения, заключающееся в формировании умения начинать и заканчивать диалог и формирование умения пользоваться диалогической речью.

Организация занятий по развитию речевого общения предусматривала создание и использование тематического планирования с 15 октября 2018 г по 20 мая 2019 года, но с некоторыми дополнениями проходит и в настоящее время на базе детского сада №332 комбинированного типа в Казани РТ [7-8].

На этапе формирующего эксперимента была проведена индивидуальная работа с 6 детьми с РАС и были использованы занятия по формированию общения, которые проводились

индивидуально с каждым ребенком в течение 10 - 20 минут.

Организация занятий предполагала то, что в течение одной недели изучалось одна тема. Занятия проводились два раза в неделю. На втором этапе занятия по той же теме проводились в течение 2-х недель, поскольку этот этап

довольно сложен для детей с РАС, т.к. осуществлялся процесс создания «Я-концепции» и понимания своих желаний.

Примерный план занятий показан в таблице 1 [7-8].

Таблица 1. – Примерный план по развитию коммуникативных способностей у детей с РАС в возрасте 5 - 6 лет

Этап	Цель этапа	Наименование занятия	Цель занятия
1	Развитие понятия сущности общения	«Любимый предмет»	Формирование умения проявлять инициативу общения, увеличение словарного запаса, умение называть предметы, умение выражать просьбу
		«Чувствуй свое тело»	Формирование умения называть свои части тела, увеличение словарного запаса, ощущение себя в пространстве
		«Магические эмоции»	Умения проявлять эмоции, соотнесения эмоции с картинкой, увеличение словарного запаса, умение определять и показывать свои и чужие эмоции
		«Мои любимые сказки»	Формирование умения называть различных персонажей из мультфильмов, увеличение словарного запаса, умение отвечать на вопрос
		«Давай»	Формирование умения попросить повторения действия, активация слов «ещё»
		«Глаголы»	Формирование умения с помощью простых глаголов выражать просьбу
		«Приятные слова»	Формирование реакции на приветствие/прощание, увеличение словарного запаса
		«Это Я»	Формирование реакции на имя, использование местоимения «Я»
2	Обучение ребенка построению простой фразы	«Я хочу»	Обучение построению простой фразы, формирование умения выражать просьбу или же требование
		«Ты хочешь»	Обучение ребенка отвечать на вопрос, построению простой фразы, формирование умения выражать просьбу
		«Я вижу»	Обучение ребенка отвечать на вопрос, построению простой фразы
3	Обучение ребенка комментированию и описанию действий и событий	«Ты видишь»	Обучение ребенка отвечать на вопрос, построению простой фразы, умение описывать ситуацию
		«Ты слышишь»	Обучение ребенка отвечать на вопрос, построению простой фразы

Экспериментальная работа с выявленной группой детей с РАС была начата нами с подготовительного этапа или пилотного этапа диагностического этапа эксперимента, который состоял из включенного и монографического

наблюдения за поведением ребенка в неформальной обстановке для выявления элементов, которые усиливают стимулы речевых функций ребенка.

Далее мы использовали занятия по формированию манипулятивных и далее, коммуникативных действий ребенка с РАС с этими предметами. Одновременно мы проверяли его реакции на предметы и пытались понять, как будет ребенок реагировать на действия с предметом, например, заплачет, игнорировать или не будет ничего делать.

В процессе включенного и монографического наблюдения за дошкольниками с РАС нами были выявлены простые, но, стимулирующие потребности, как: печенье, конфеты, сладости, леденцы, игрушки и т.п. В соответствии, с выявленными стимулами, мы подготовили их картинки, фотографии или видео.

После завершения подготовительного или психодиагностического этапа мы начали первый этап нашей экспериментальной работы или формирующего эксперимента по созданию условий для формирования речевых функций у детей с РАС в условиях ДООУ. На этом этапе перед нами стояла цель, в том, чтобы научить детей с РАС производить мыслительные операции соотношения изображения с объектом. Конечно, на этом этапе нужна фасилитирующая, или облегчающая, помощь другого взрослого в лице педагога или родителя.

Первый этап формирующего эксперимента включал 7 занятий по различным темам. Более подробно эти занятия были отражены нами в выпускной квалификационной работе и в ряде наших работ. В данной статье остановимся на наиболее интересных занятиях и результатов наших включенного и монографического наблюдения за детьми с РАС.

На первом занятии по теме: «Любимая игрушка» дети с РАС не сразу поняли, что им конкретно нужно делать, но с помощью помощника учителя они смогли выполнить этот алгоритм действий. Занятие закончилось с этой категорией детей именно на правильном выполнении алгоритма действий. При этом следует отметить, что некоторые дети узнали взаимосвязь с первого занятия и становились нашими помощниками для других детей, так называемых, менее способных к речевой коммуникации детей. На следующем занятии мы постепенно вводили для этой категории детей уже по одной карточки по этой темы.

Для большинства детей второе занятие по тем: «Чувствуй свое тело», не доставляло особых трудностей, т.к. большинству удалось показать основные части своего тела, однако двое детей не хотели смотреться в зеркало, начали плакать, не отвечали на вопросы, поэтому мы провели с ними несколько занятий (5 - 6), разделив эти занятия на

микроразделения по работе с отдельным чувством. При этом мы позаботились о том, чтобы дети смотрели друг на друга в зеркало, а потом просили ребенка с РАС самостоятельно показать части тела у себя и других детей.

Для перехода к следующему занятию, мы научили ребенка с РАС осматривать себя возле зеркала, при этом мы поставили перед ним и собой цель, заключающуюся в том, чтобы научить детей распознавать свои эмоции и соотносить их с картиной. На занятии «Магические эмоции» дети пытались перед зеркалом повторить эмоции, которые мы предоставляли, и найти на столе картинку с соответствующими эмоциями. В процессе проведения данных занятий, мы постепенно учили детей с РАС четко выражать каждую эмоцию (смех, грусть, печаль, радость и др., однако на этих занятиях дети не сразу понимали инструкции и обращались к нам взглядами.

В процессе включенного наблюдения во время занятий мы обратили внимание, что большинство детей с РАС, хорошо выражали такие эмоции, как смех, грусть, печаль, плач. В то же время, мы заметили, что у некоторых детей данная игра вызвала протест, это проявлялось в том, что они разбрасывали картинки, кричали, плакали, капризничали и т.п., однако после нескольких повторений на занятии дети легко начинали находить нужные картинки и определять эмоции, а также смогли их назвать.

Мы наблюдали, что для детей с РАС представляет интерес занятие, посвященное любимым сказкам, которое понравился всем детям. В особенности, им нравилось смотреть мультфильмы, причем, они не отвлекались и были в особом восторге, при этом, многим нравились музыкальные сказки, русские сказки и т.д. Только лишь один ребенок проявил агрессию к игре.

На занятиях под условным название, «Давай», когда действие было закончено, дети могли плакать, кричать, держать руку взрослого. Это занятие повторялся нами несколько раз, причем, после нескольких повторений занятий дети поняли, что если они хотят снова играть, им нужно взять карточку или сказать слово «еще», однако одному ребенку было легче пользоваться картой, чем сказать слово.

Представляет интерес и занятия «Глаголы», которые проходили в разных версиях, на которых нашей задачей было научить детей соотносить наши действия с образом. Эти занятия были очень сложным и для детей, т.к. им было трудно соотносить картину с действием. Мы отметили, что дети легче всего запоминали такие глаголы,



как «пить», «давать», «открыть», «ходить», «ходить», которые чаще всего пользуются в повседневной жизни, при этом, некоторые дети даже использовали жесты.

Этот этап завершился занятием «Приятные слова», в котором мы использовали мешочек с игрушками. Мы обратили внимание, что несколько детей боялись внешнего вида игрушки, но потом они заинтересовались и начали повторять слова сами. Дети, которые не говорят, в основном, пользовались карточками, но всем детям понравилась эта игра, и использование карточек вежливости помогло детям выполнить работу [7-8].

Основываясь на результатах занятий на первом этапе, мы выявили, что дети с РАС научились переносить временной интервал, спокойно и даже с удовольствием ходили на занятия, были более расслаблены в случае неудач и пытались исправить ошибку [7-8]. По мнению педагога, в группе дети активно используют слова и карточки, что способствует их эмоциональной устойчивости и лучше понимает желания других детей и взрослых.

Вторым этапом мы поставили задачу научить детей с РАС создать простую фразу и на занятии «Это я» мы старались побудить детей реагировать на свои имена или фамилии. Мы констатировали факто, что после многочисленных повторений этого занятия дети стали называть себя по имени и стали пользоваться указательным жестом.

Главной целью следующего занятия «Хочу» было формирование умения построить простое предложение. Мы устно сопровождали все действия в этом уроке и добивались повторения со стороны ребенка, при этом после нескольких повторений и построения предложения на ленте дети научились сами составлять предложение и получать желаемый предмет. Однако не все дети могли сопровождать действие предложениями, например, несколько детей сначала хотели получить желаемый предмет так, как они учились на предыдущих уроках, но затем они все же поняли алгоритм построения предложения. На данном занятии некоторые дети не хотели заниматься, в силу нарушения поведения (они кусались, плакали, разбрасывали карточки).

Цель следующего занятия: «Ты хочешь» заключалась в том, чтобы научить детей с РАС умению отвечать на вопросы, выражать свое желание, создавая простую фразу «Я хочу» с использованием речи и карточек. Сначала дети не поняли вопрос и поэтому не могли правильно выполнить задание, однако, дети, которые говорили, постепенно выполнили это задание. В дальнейшем дети начали выполнять задачу

быстро и уверенно, лишь несколько детей после многочисленных повторений могли построить простую фразу, но, дети, которые не говорят, использовали карточки PECS.

После того, как дети выучили алгоритм построения простого предложения, мы перешли к третьему этапу работы с целью научить детей комментировать различные ситуации. На занятии «Ты видишь» дети присоединились к игре и даже проявили интерес, при этом несколько детей сразу же ответили на вопрос устно, тогда как другие пытались ответить фразой «Я вижу» и нуждались в помощи взрослых, продолжая это занятие мы научили детей отвечать на вопрос, а также комментировать ситуацию, составляя простое предложение, начинающееся со слов «Я вижу» в устной форме и с помощью карточек PECS. Мы считаем, что мы смогли достигнуть, только потому, что необходимо каждый раз повторять схемы действий, а также помощь взрослых, причем карточки со словами были выбраны хорошо известными и понятными детям. Мы поняли, что детям нужно было много времени, чтобы пересмотреть сюжет и выбрать правильные карточки, для этого требовалось постоянное стимулирование речи со стороны взрослого и для них это занятие было сложным, потому что им было трудно сосредоточиться и посмотреть на картину.

Далее мы использовали занятие типа: «Ты слышишь», которое было основано на развитии слухового восприятия и распознавания звуков и построении простой фразы с помощью карточек PECS, причем необходимым условием было использование фразы и карточки «Я слышу». Многие дети сразу распознали слова, быстро нашли соответствующую картинку, но им нужна была помощь в составлении предложения постоянный повтор схем построения предложения, тогда как другим детям было неудобно слушать звуки, они закрыли уши руками и заплакали.

В результате наблюдений за поведением детей с РАС во время проведения указанных занятий мы поняли, что многие задачи для них были сложными, ибо несколько детей постоянно нуждались в большем количестве тренировок из-за их нарушения поведения (дети плакали, кричали, кусались, разбрасывали карточки). На первых занятиях дети стремились получить желаемый предмет по алгоритму действий, который уже выучил, и впадали в истерику или просто уходили, когда их заставляли выполнять необходимые действия. Двое детей легко повторили и составили предложения, а для других этот алгоритм действий вызвал трудности.

Нашим величайшим достижением стало появление фразы у одного ребенка [7-8].

*Заключение.* Итак, после формирующей работы по развитию речевого общения с использованием карточек PECS можно подчеркнуть, что дети с аутизмом учились использовать не только альтернативное общение, но и речевое. У большинства детей увеличился словарный запас, появилось предложение, и дети научились выражать просьбы, выражать свои эмоции, использовать вежливые слова и отвечать на вопросы. В общении с взрослыми и сверстниками такие дети стали проявлять большую инициативу, используя альтернативные

методы общения с помощью карточек PECS, он не только учил детей, как использовать невербальное общение, но привел к появлению речи у детей с расстройством аутистического спектра. Однако, мы склонны считать, что использование карточек PECS для детей с РАС в условиях российских ДООУ, требует адаптации и модификаций с соответствием с новыми технологиями цифровизации и обучения в дистанционном режиме. Статья интересна как для исследователей, так и для практиков, занимающихся проблемами РАС, на основе альтернативных средств коммуникации, таких как PECS в условиях цифровизации.

### Литература:

1. Алехина С.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, И.В. Вачков // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №5. – С. 97-104.

2. Виноградова К.Н. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра / К.Н. Виноградова // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – № 2(47). – С. 17-28.

3. Горина Е.Н., Гринина Е.С., Рудзинская Т.Ф. Современные подходы к изучению семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра / Е.Н. Горина, Е.С. Гринина, Т.Ф. Рудзинская // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 5.

4. Ерофеева О.С. Особенности коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми с расстройствами аутистического спектра / О.С. Ерофеева // Auditorium. - 2019. - № 2(22).

5. Конратева И.Г., Фахрутдинова А.В. Вопросы непрерывного и гибкого образования: сборник / И.Г. Конратева, А.В. Фахрутдинова // Иностранные языки в современном мире / Сборник материалов X Международной научно-практической конференции; под редакцией Д.Р. Сабировой, А.В. Фахрутдиновой. - 2017. - С. 140-147.

6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения: монография / М.И. Лисина. - Москва: Педагогика, 1986. - 136 с.

7. Мясагутова А.Ф., Валиуллина Г.В., Мухаметзянова Ф.Г. Развитие речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра средствами PECS / А.Ф. Мясагутова, Г.В. Валиуллина, Ф.Г. Мухаметзянова // Казанский вестник молодых учёных. - 2019. - Т. 3. - № 4. - С. 25-37.

8. Мясагутова А.Ф. Развитие речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с

расстройствами аутистического спектра средствами PECS: Выпускная квалификационная работа / А.Ф. Мясагутова. – Казань. - КФУ. - 2019. – 97 с.

9. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей / О.С. Никольская // Дефектология. - 1995. - № 2. - С. 8–18.

10. Платохина Н.А., Абашина Н.Н. Повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации по работе с детьми с диагнозом «Ранний детский аутизм» / Н.А. Платохина, Н.Н. Абашина // Концепт. - 2018. - № 1. - С. 3-13.

11. Семаго Н.Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н.Я. Семаго, Е.А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 1. – С. 4-14.

12. Khowaja Kamran, Salim Siti Salwah, Serious Game for Children with Autism to Learn Vocabulary: An Experimental Evaluation // International Journal of Human-Computer Interaction. - 2019. – № 2. - P. 1-26.

13. Metcalfe Dale, McKenzie Karen, McCarty Kristofor, Pollet Thomas, Emotion recognition from body movement and gesture in children with Autism Spectrum Disorder is improved by situational cues // University of Northumbria, Department of Psychology. - 2019. – № 86. - P. 1-10.

14. Talbott Meagan, Young Gregory, Munson Jeffrey, Estes Annette Mercer, Vismara Laurie, Rogers Sally., The Developmental Sequence and Relations Between Gesture and Spoken Language in Toddlers With Autism Spectrum Disorder // Child Development. - 2019. – № 51. - P. 120-136.

15. Wing L. The autistic spectrum / L. Wing. - London: Constable, 1996. - 578 p.

16. Yavuz Melis, Selçuk Bilge, Korkmaz Barış, Social competence in children with autism // International Journal of Developmental Disabilities. - 2019. – № 1. - P. 10-19.

### References:

1. Alekhina S.V. Methodological approaches to the psychological and pedagogical support of the inclusive

process in education / S.V. Alekhina, I.V. Vachkov // Siberian Pedagogical Journal. - 2014. - № 5. - S. 97-104.

2. Vinogradova K.N. Speech and communication in autism spectrum disorders / K.N. Vinogradova // *Autism and developmental disorders*. - 2015. - № 2 (47). - S. 17-28.
3. Gorina E.N., Grinina E.S., Rudzinskaya T.F. Modern approaches to the study of a family raising a child with an autism spectrum disorder / E.N. Gorina, E.S. Grinina, T.F. Rudzinskaya // *World of Science. Pedagogy and psychology*. - 2019. - № 5.
4. Erofeeva O.S. Features of the correctional development work of a speech therapist with children with autism spectrum disorders / O.S. Erofeeva // *Auditorium*. - 2019. - № 2 (22).
5. Konrateva I.G., Fakhrutdinova A.V. Issues of continuous and flexible education: collection / I.G. Konrateva, A.V. Fakhrutdinova // *Foreign languages in the modern world / Collection of materials of the X International Scientific and Practical Conference*; edited by D.R. Sabirova, A.V. Fakhrutdinova. - 2017. - S. 140-147.
6. Lisina M.I. Problems of communication ontogenesis: monograph / M.I. Lisina. - Moscow: Pedagogy, 1986. - 136 p.
7. Myasagutova A.F., Valiullina G.V., Mukhametzyanova F.G. The development of speech communication in preschool children with autism spectrum disorders by means of PECS / A.F. Myasagutova, G.V. Valiullina, F.G. Mukhametzyanova // *Kazan Journal of Young Scientists*. - 2019. - T. 3. - № 4. - S. 25-37.
8. Myasagutova A.F. The development of speech communication in preschool children with autism spectrum disorders by means of PECS: Final qualification work / A.F. Myasagutov. - Kazan. - KFU. - 2019. - 97 s.
9. Nikolskaya O.S. Problems of teaching autistic children / O.S. Nikolskaya // *Defectology*. - 1995. - № 2. - S. 8-18.
10. Platokhina N.A., Abashina N.N. Improving the professional competence of teachers of a preschool educational organization for working with children with a diagnosis of "Early childhood autism" / N.A. Platokhina, N.N. Abashina // *Concept*. - 2018. - № 1. - S. 3-13.
11. Semago N.Ya. Psychological and pedagogical support of a child with ASD / N.Ya. Semago, E.A. Solomakhina // *Autism and developmental disorders*. - 2017. - T. 15. - № 1. - S. 4-14.
12. Khowaja Kamran, Salim Siti Salwah, Serious Game for Children with Autism to Learn Vocabulary: An Experimental Evaluation // *International Journal of Human-Computer Interaction*. - 2019. - № 2. - P. 1-26.
13. Metcalfe Dale, McKenzie Karen, McCarty Kristofor, Pollet Thomas, Emotion recognition from body movement and gesture in children with Autism Spectrum Disorder is improved by situational cues // *University of Northumbria, Department of Psychology*. - 2019. - № 86. - P. 1-10.
14. Talbott Meagan, Young Gregory, Munson Jeffrey, Estes Annette Mercer, Vismara Laurie, Rogers Sally., The Developmental Sequence and Relations Between Gesture and Spoken Language in Toddlers With Autism Spectrum Disorder // *Child Development*. - 2019. - № 51. - P. 120-136.
15. Wing L. The autistic spectrum / L. Wing. - London: Constable, 1996. - 578 p.
16. Yavuz Melis, Selçuk Bilge, Korkmaz Barış, Social competence in children with autism // *International Journal of Developmental Disabilities*. - 2019. - № 1. - P. 10-19.

19.00.07 - Педагогическая психология



## Общая психология

УДК 159.922

### Гендерные особенности толерантности подростков

### Gender characteristics of tolerance in adolescents

Додзина О.Б., Оренбургский государственный педагогический университет,  
dodzina@yandex.ru

Dodzina O., Orenburg State Pedagogical University, dodzina@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.035

**Ключевые слова:** толерантность, интолерантность, этническая толерантность, толерантность как черта личности, социальная толерантность, коммуникативная толерантность, подростки; гендер.

**Keywords:** tolerance, intolerance, ethnic tolerance, tolerance as a personality trait, social tolerance, communicative tolerance, adolescents, gender.

**Аннотация.** Проблема толерантности является актуальной для развития и нормального существования государства и общества. Это обусловило цель нашего исследования - изучение структуры и гендерных особенностей толерантности подростков. Для тестирования 46 подростков (23 мальчика и 23 девочки) были использованы методики «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгерова) и «Коммуникативная толерантность» (В.В. Бойко). В статье представлено сопоставление результатов исследования этнической, социальной, коммуникативной толерантности и толерантности как черты личности мальчиков и девочек. Выявлено что подростки вне зависимости от пола проявляют как толерантность, так и интолерантность. При высоких значениях интолерантности и у мальчиков, и у девочек этническая толерантность несколько преобладает над социальной толерантностью и толерантностью как чертой личности. Полученные результаты автор статьи объясняет сочетанием с одной стороны характерной для подросткового возраста самоидентификации, закономерно приводящей к росту интолерантности, а с другой стороны социально-психологическими установками традиционно многонационального региона. Установлено, что интолерантность мальчиков более выражена по сравнению с девочками, однако значимые различия между ними были обнаружены лишь по показателю коммуникативной толерантности. Полученные результаты объяснены автором как следствие присвоения подростками соответствующей гендерной роли: маскулинной - мальчиками и фемининной - девочками. Результаты исследования актуализируют противоречие между необходимостью разработки и реализации психолого-педагогических мер по развитию толерантности общества и спонтанно развивающейся в подростковом возрасте интолерантностью, вызванной развитием субъективности подростков и присвоением мальчиками маскулинной гендерной роли.

**Abstract.** The problem of tolerance is relevant for the development and normal existence of the state and society. This determined the purpose of our research - the study of the structure and gender characteristics of tolerance in adolescents. For this, we used the methods of "Tolerance Index" (G.U. Soldatova, O.A. Kravtsova, O.E. Khukhlaeva, L.A. Shaigerova) and "Communicative Tolerance" (V.V. Boyko) for testing 46 teenagers (23 boys and 23 girls). The article presents a comparison of the results of a study of ethnic, social, communicative tolerance, and tolerance as a boys' and girls' personality trait. It was revealed that adolescents, regardless of gender, exhibit both tolerance and intolerance. With high values of intolerance in both boys and girls, ethnic tolerance somewhat prevails over social tolerance and tolerance as a personality trait. The author explains the results by the combination of self-identification characteristic of adolescence, which naturally leads to an increase in intolerance, and, on the other hand, with the socio-psychological attitudes of the traditionally multinational region. It was found out that the intolerance of boys is more pronounced compared to girls, however, significant differences between them were found out only in terms of communicative tolerance. The results are explained by the author as a consequence of the assignment by adolescents of the appropriate gender role: masculine - boys and feminine - girls. The results of the study actualize the contradiction between the need to develop and implement psychological and pedagogical measures to develop tolerance in society and spontaneously developing intolerance in adolescence, caused by the development of subjectivity of adolescents and the assignment of masculine gender role by boys.

*Введение.* Одним из возможных путей сплочения общества, проявляющегося в конструктивном взаимодействии людей в решении общих задач и преодолении конфликтности, является формирование у подрастающего поколения толерантного сознания, толерантного поведения и толерантных отношений. Не случайно, идеи консолидации общества и преодоления конфликтности лежат в основе федеральной программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 годы)», которая продолжает оставаться актуальной и сегодня в условиях обостряющегося социально-экономического расслоения общества и снижения социальной стабильности.

Феномен толерантности проявляется в готовности к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации и стереотипы поведения. В сформированном виде толерантность становится личностной диспозицией, которая как раз и предполагает готовность восприятия и принятия других такими как они есть, и взаимодействия с ними на основе согласия [1-3]. Иными словами, данное свойство есть не что иное как обобщённое отношение к людям. Такое понимание толерантности пересекается с содержательной трактовкой личности в теории отношений В.С. Мерлина и В.Н. Мясищева [4]. С другой стороны, толерантность как черта личности, будучи детерминированной системой отношений типа «человек-человек», реализуется в построении межличностного взаимодействия и общения. В связи с этим актуализация проблемы толерантности связана с противоположным феноменом интолерантности - личностной готовности к конфликтному взаимодействию, связанному с восприятием субъектом различий между собой и другим человеком, которое сопровождается отрицанием права на них в другом, переживанием неодобрения, неприятия, порицания [5].

Подростковый возраст считается периодом закономерного развития интолерантности [2;6]. Интолерантность подростков обусловлена самоидентификацией и её механизмами - развитием образа «Я» и образа «Другого». Интолерантность подростков проявляется в отсутствии вариативности представлений о приемлемом поведении

сверстника, жёсткости представлений «свой-чужой /другой», слиянии образов «чужой /другой» и «враг» [2]. Вышесказанное свидетельствует об актуальности исследований, посвящённых толерантности подростков. Исследование же гендерного аспекта толерантности представляется актуальным для понимания социально-психологических факторов её формирования.

*Материалы и методы исследования.* Исследование проводилось на базе общеобразовательного учреждения «СОШ № 78» г. Оренбурга. Участниками исследования толерантности стали 46 подростков (23 мальчика и 23 девочки). Возраст испытуемых незначительно варьировал в промежутке 13 - 14 лет.

При исследовании толерантности подростков были использованы экспресс-опросник «Индекс толерантности» разработанный Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаевой, Л.А. Шайгеровой и тест-опросник коммуникативной толерантности, предложенный В.В. Бойко [7;8]. В основу интерпретации результатов были положены пять основных показателя: общий уровень толерантности, этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности (личностная толерантность) и коммуникативная толерантность.

*Результаты исследования и их обсуждение.* Исследование выявило лишь средний и низкий уровни общей толерантности у подростков. При этом средний уровень общей толерантности проявили 70% мальчиков и 87% девочек, а низкий был характерен для 30% мальчиков и 13% девочек, см. рисунок 1.

Выявленная тенденция к преобладанию среднего уровня общей толерантности указывает на присущее подросткам сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. Это означает, что в одних ситуациях они ведут себя толерантно, а в других могут проявлять интолерантность. Проявление низкого уровня общей толерантности свидетельствует о высокой интолерантности части испытуемых и наличии у них выраженных интолерантных установок по отношению к окружающим людям.

С целью качественного анализа полученных результатов были соотнесены разные компоненты толерантности: этнический, социальный, личностный, см. рисунок 2.

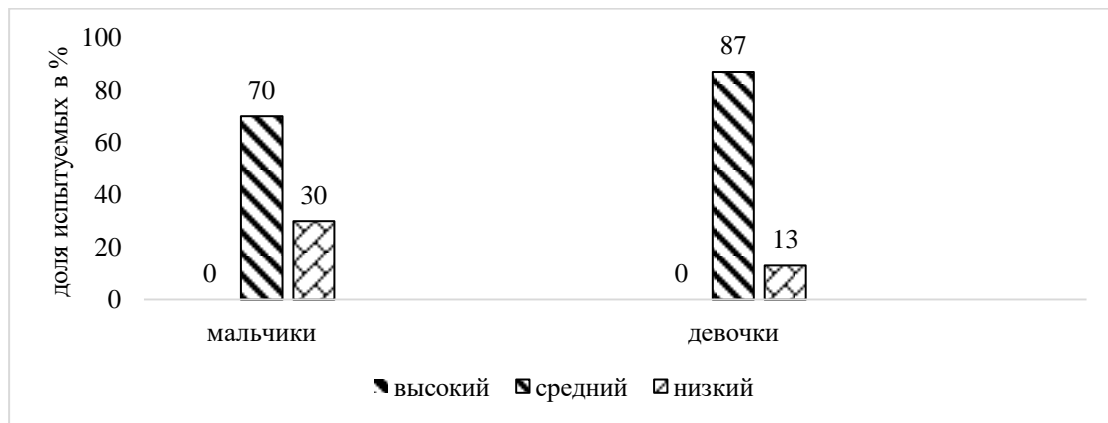


Рисунок 1. - Уровни общей толерантности подростков

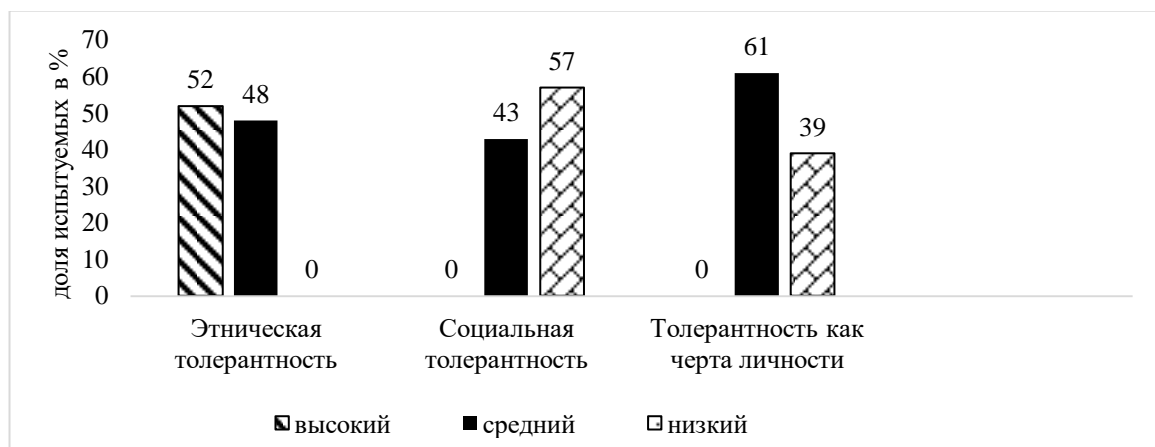


Рисунок 2. - Уровни выраженности компонентов толерантности мальчиков

Наиболее выраженной оказалась этническая толерантность, проявленная мальчиками на высоком (52%) и среднем (48%) уровнях. Социальная толерантность и толерантность как черта личности оказались несколько менее выражены. Средний уровень социальной толерантности выявлен лишь у 43% мальчиков, 57% проявили социальную интолерантность. Толерантность как черта личности на среднем уровне была проявлена 61% мальчиков, остальные 39% - интолерантны.

Качественный анализ этнического, социального и личностного компонентов толерантности девочек показал, что они так же, как и мальчики проявили более выраженную готовность к достижению гуманного межкультурного взаимодействия по сравнению с социальной и личностной толерантностью. Это подтверждает высокий (61%) и средний (39%) уровни этнической толерантности в выборке девочек, см. рисунок 3.

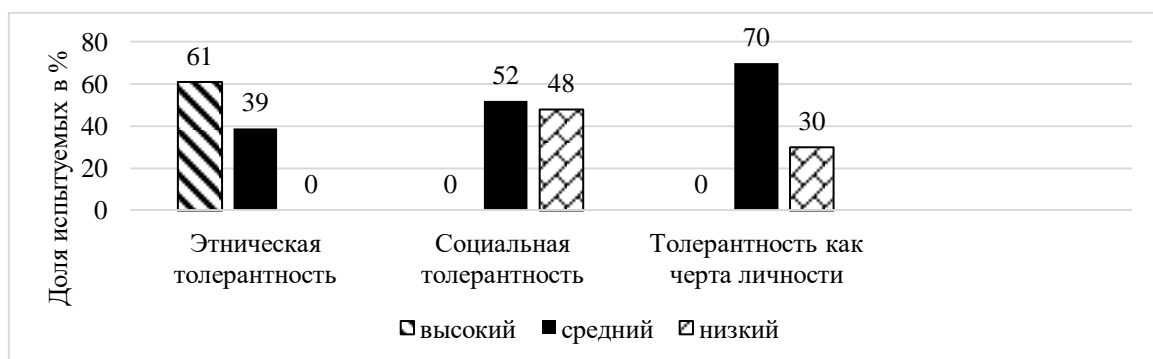


Рисунок 3. - Уровни выраженности компонентов толерантности девочек

В отличие от относительно высокой этнической толерантности социальную толерантность на среднем уровне проявила половина девочек, другая половина показала социальную интолерантность. Средний уровень личностной толерантности диагностирован у 70% девочек, низкий уровень этой черты личности выявлен у 30%.

Сопоставление результатов мальчиков и девочек свидетельствует о сходных тенденциях в распределении результатов. Так и в мужской и в женской выборке преобладает этническая толерантность, что может объясняться традиционным для Оренбуржья многонациональным составом общества. Социальная толерантность и толерантность как черта личности и у мальчиков, и у девочек выражена слабее, что свидетельствует о негативном внимании к различиям между собой и социальными меньшинствами. Низкие показатели социальной и личностной толерантности могут объясняться личным неблагоприятным опытом общения с представителями какой-либо группы социальных меньшинств, влиянием референтного социального окружения и спецификой подросткового возраста - становлением механизмов самоидентификации образа «Я» и

образа «Другого» [2;6]. В результатах мальчиков и девочек выявлены и различия. Различия заключаются в более высоких процентных показателях общей толерантности и всех её компонентов у девочек, что даёт основание предполагать, что девочки в отличие от мальчиков, чаще проявляют готовность воспринимать и принимать других такими, как они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Однако использование методов математико-статистического анализа данных (критерий согласия Пирсона ( $\chi^2 = 0,32$ ,  $p = 0,48$ )) показало недостоверность различий между группами мальчиков и девочек как по общему показателю уровня толерантности, так и по её компонентам. Отсутствие различий подтверждает позицию Л.Я. Гозмана, что мужчины не хуже женщин способны определять чувства других и внутренне сопереживать им, но они заинтересованы в том, чтобы окружающие этого не заметили, так как это не соответствует их гендерной роли [9].

Исследование толерантности подростков предполагает анализ коммуникативной толерантности, являющейся условием эффективного и бесконфликтного общения, см. рисунок 4.

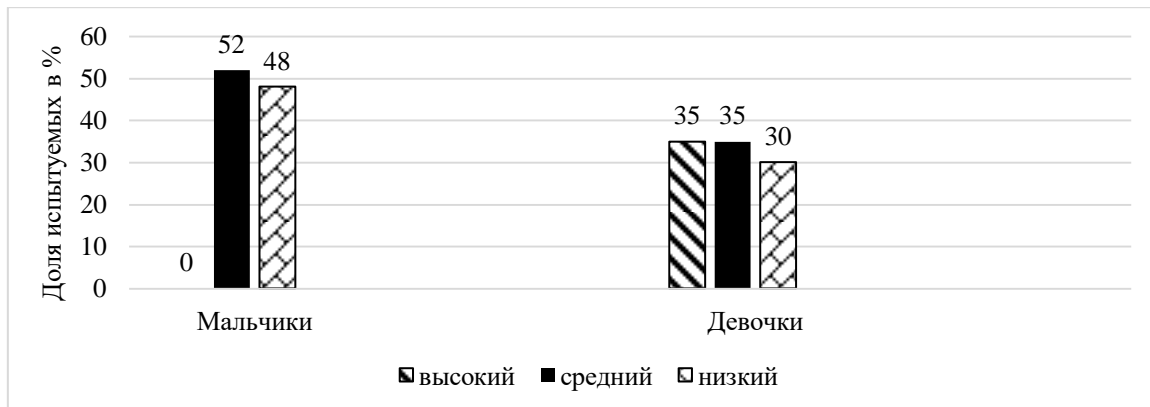


Рисунок 4. - Уровни коммуникативной толерантности подростков

В исследовании половина мальчиков проявили средний уровень коммуникативной толерантности, что говорит о зависимости проявления толерантности от особенностей конкретной ситуации общения, другая же половина обнаружила коммуникативную интолерантность. Низкие показатели коммуникативной толерантности были проявлены мальчиками в большинстве случаев в шкалах, оценивающих склонность испытуемых к неприязни или непониманию индивидуальности человека, тенденцию ориентироваться на себя

при оценке собеседников, неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства, при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров, трудности учёта характера, привычек или притязаний других участников общения, а также нетерпимость физического или психического дискомфорта, создаваемого другими людьми.

Показатели девочек более высокие. Так 35% девочек обладают высоким уровнем коммуникативной толерантности и отмечают свою готовность восприятия и принятия других

такими как они есть. Столько же девочек (35%) характеризуется средним уровнем коммуникативной толерантности, что свидетельствует о влиянии ситуации общения на готовность проявить толерантность. Лишь 30% девочек обнаруживают коммуникативную интолерантность то есть демонстрируют низкую степень переносимости неприятных или не приемлемых, по их мнению, поступков партнёров по взаимодействию. Показатели толерантности девочек снижали результаты, полученные ими по шкале - стремление сделать других участников коммуникации «удобными» для общения.

В целом установлена тенденция к более низкой коммуникативной толерантности мальчиков в сравнении с девочками. Различия коммуникативной толерантности мальчиков и девочек статистически достоверны (критерий согласия Пирсона ( $\chi^2 = 32,73$ ,  $p < 0,001$ ).

Данную тенденцию можно объяснить, исходя из системы традиционных взглядов и ряда исследований, согласно которым мужчина представлен как более агрессивный, предприимчивый, доминирующий, независимый, напористый, упрямый, презирающий слабости [10]. Следуя традиционной гендерной роли, мальчик не может позволить себе быть мягким, деликатным и отзывчивым, так как эти черты традиционно приписываются женскому полу, он вынужден проявлять консерватизм и категоричность, чтобы соответствовать мужскому образу. Аналогичное объяснение выявленной тенденции к менее толерантному поведению мальчиков можно найти в теории социальных ролей Э. Игли, где отмечается, что мужчины в широком диапазоне ситуаций должны вести себя более агрессивно, чтобы соответствовать гендерной роли [11]. Кроме того, отмечается усиление влияния традиционных представлений о маскулинности на поведение мальчиков в подростковом и юношеском возрастах [12], а бедный опыт общения подростков с взрослыми мужчинами приводит к затруднениям в проявлении маскулинности в повседневной жизни, что тоже может снижать показатели толерантности мальчиков, полученные в нашем исследовании.

Полученные в исследовании данные о более выраженной коммуникативной толерантности девочек подтверждают точку зрения Е.П. Ильина

и Д. Бакана о том, что наиболее характерной женской позицией в обществе является попечительство, и в общении девочки и женщины склонны помогать, наставлять, ухаживать [13]. Возможно, что именно коммуникативная толерантность способствует формированию и поддержанию у лиц женского пола любого возраста более широкого круга общения [14].

Сопоставление результатов обеих методик обнаруживает у большинства подростков преобладание средних показателей толерантности, свидетельствующих о возможности проявления как толерантности, так и интолерантности в общении и взаимодействии. Остальная выборка проявила интолерантность. Интолерантность мальчиков более выражена, по сравнению с девочками, однако значимые различия между ними были обнаружены лишь по показателям коммуникативной толерантности. Полученные результаты подтверждают данные О.Г. Кравцова о влиянии личностного развития подростков на выраженность интолерантных установок [2].

*Заключение.* Таким образом, результаты исследования позволили выявить преобладание среднего уровня общей толерантности, указывающее на присущее подросткам сочетание как толерантных, так и интолерантных черт, при этом в большей степени подростки склонны проявлять этническую толерантность и в меньшей степени - социальную и личностную. Коммуникативная толерантность мальчиков значимо ниже готовности девочек к согласованному общению со сверстниками. Проявления интолерантности подростков объясняются процессом самоидентификации и её механизмами - развитием образа «Я» и образа «Другого», а также интериоризацией подростками гендерных представлений общества. Это свидетельствует о практической актуальности разработки психолого-педагогических и социальных мер по развитию толерантности подростков. Особое внимание при разработке и реализации которых необходимо уделить разрешению противоречивых отношений между формируемой толерантностью и спонтанно развивающейся интолерантностью, вызванной развитием субъективности подростков.

#### Литература:

1. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «толерантность» / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности. Научно-

публицистический вестник. – 2001. - Вып.1-2. – С. 8-18.

2. Кравцов О.Г. Роль толерантности в личностном развитии ребёнка / О.Г. Кравцов // Вестник РГТУ,



Серия: психология, педагогика, образование. – 2009.– № 7. – С. 189-198.

3. Smekal V. Tolerance: Anthropological and Psychological View / V. Smekal // *Studia Psychologica*. – 1995. – Vol. 37 (5). – P. 287-289.

4. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В.С. Мерлин. - Пермь: ПГПИ, 1970. – 294 с.

5. Mondak J. Tolerance and intolerance, 1976-1998 / J. Mondak, M. Sanders // *American Journal of Political Science*. – 2003. – Vol. 47(3). – P. 492-502.

6. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. - М.: Флинта, 2004. – 670 с.

7. Психодиагностика толерантности личности; под ред. Г.У. Солдаковой, Л. А. Шайгеровой. - М.: Смысл, 2008. – 172 с.

8. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. - М.: Филинь, 1996. – 469 с.

9. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. - М.: МГУ, 1987. – 175 с.

10. Гендерная психология; под ред. И.С. Клециной. - СПб.: Питер, 2009. – 496 с.

11. Eagly A. Sex Differences in Social Behavior: A Social Role Interpretation, NJ: Hillsdale, 1987. – 190 p.

12. Кон И.С. Маскулинность в меняющемся мире / И.С. Кон // *Вопросы философии*. – 2010. – № 5. – С. 25-35.

13. Ильин Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2002. – 688 с.

14. Матрехина Н.В. Социальная сеть человека в контексте его жизненных ситуаций: автореф. дис ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Матрехина Наталья Викторовна. – СПб., 2006. – 22 с.

### References:

1. Asmolov A.G. On the meanings of the concept of "tolerance" / A.G. Asmolov, G.U. Soldatova, L.A. Shaigerova // *Century of tolerance. Scientific journalistic bulletin*. - 2001. - Issue 1-2. - S. 8-18.

2. Kravtsov O.G. The role of tolerance in the personal development of a child / O.G. Kravtsov // *Bulletin of the Russian State Humanitarian University, Series: Psychology, Pedagogy, Education*. - 2009. – № 7. - S. 189-198.

3. Smekal V. Tolerance: Anthropological and Psychological View / V. Smekal // *Studia Psychologica*. - 1995. - Vol. 37 (5). - P. 287-289.

4. Merlin V.S. Problems of experimental personality psychology / V.S. Merlin. - Perm: PSPI, 1970. - 294 p.

5. Mondak J. Tolerance and intolerance, 1976-1998 / J. Mondak, M. Sanders // *American Journal of Political Science*. - 2003. - Vol. 47 (3). - P. 492-502.

6. Feldstein D.I. Psychology of growing up: structurally-substantial characteristics of the process of personality development / D.I. Feldstein. - M.: Flint, 2004. - 670 p.

7. Psychodiagnostics of personality tolerance; under the editorship of G.U. Soldatova, L.A. Shaigerova. - M.: Sense, 2008. - 172 p.

8. Boyko V.V. The energy of emotions in communication: a look at yourself and others / V.V. Smartly. - M.: Filin, 1996. - 469 p.

9. Gozman L.Ya. Psychology of emotional relations / L.Ya. Gozman. - M.: Moscow State University, 1987. - 175 p.

10. Gender Psychology; under the editorship of I.S. Klecin. - St. Petersburg: Peter, 2009. - 496 p.

11. Eagly A. Sex Differences in Social Behavior: A Social Role Interpretation, NJ: Hillsdale, 1987. - 190 p.

12. Kon I.S. Masculinity in a changing world / I.S. Kon // *Questions of Philosophy*. - 2010. - № 5. - S. 25-35.

13. Ilyin EP Sex and gender / E.P. Ilyin. - St. Petersburg: Peter, 2002. - 688 p.

14. Matrekhina N.V. The social network of a person in the context of his life situations: author. dis ... cand. psx. sciences: 19.00.05 / Matrekhina Natalya Viktorovna. - SPb., 2006. - 22 p.

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии



УДК 159.923.2

## Изучение жизненных ценностей студентов педагогического вуза: сравнительный анализ

### Study of life values of students of pedagogical higher education: comparative analysis

**Вишневецкая М.Н.**, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, [vmnik2017@gmail.com](mailto:vmnik2017@gmail.com)

**Андреева Е.А.**, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, [letter-for-kate1@mail.ru](mailto:letter-for-kate1@mail.ru)

**Vishnevskaya M.**, Chuvash state pedagogical University. I.Y. Yakovleva, [vmnik2017@gmail.com](mailto:vmnik2017@gmail.com)

**Andreeva E.**, Chuvash state pedagogical University. I.Y. Yakovleva, [letter-for-kate1@mail.ru](mailto:letter-for-kate1@mail.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.036

**Ключевые слова:** студенты, ценности, ценностные ориентации, жизненные ценности, социальные ценности, мировоззрение.

**Keywords:** students, values, value orientations, life values, social values, worldview.

**Аннотация.** Данная статья посвящена вопросу изучения жизненных ценностей студентов педагогического вуза. Рассматриваемая проблема является очень актуальной, так как студенческий возраст является сензитивным периодом для формирования и развития ценностных образований личности. Именно в этом возрасте в связи с профессионализацией формируются социальные ценности. Целью статьи является изучение жизненных ценностей студенческой молодежи. В статье проводится анализ результатов, полученных в ходе диагностики. Авторы статьи выявили, что у будущих учителей доминируют профессиональные, семейные, финансовые и социальные ценности, а интеллектуальные, духовные, физические и общественные не занимают ведущих позиций. Сравнение результатов российских и иностранных (туркменских) студентов, несмотря на имеющиеся некоторые различия, позволило сделать вывод о единстве ценностных предпочтений студенческой молодежи. Данные, полученные в ходе исследования, необходимо учитывать при организации воспитательной работы в вузе.

**Abstract.** The article is devoted to the study of life values of the pedagogical university students. The problem under consideration is very relevant, since student age is a sensitive period for the formation and development of personality's value formations. It is the age when social values are formed in the connection with professionalization. The purpose of the article is to study the life values of student youth. The article presents the analysis the results obtained during the diagnosis. The authors of the article revealed that professional, family, financial and social values prevail at future teachers, while intellectual, spiritual, physical and social values do not occupy leading positions. A comparison of the results of Russian and foreign (Turkmen) students, despite some of the differences, made it possible to draw a conclusion about the integral unity of the value preferences of students. The data obtained during the study must be taken into account when organizing educational work at the university.

**Введение.** Большинство молодых людей, находясь на этапе поздней юности, начинают активно строить свой жизненный путь, задумываются о построении и реализации профессиональных планов и личной жизни, что во многом определяется базовыми ценностями личности. На этапе обучения в вузе в процессе профессиональной самореализации система жизненных ценностей молодых людей интенсивно формируется, происходит осмысление собственной жизни. Выстроенная

система ценностей молодых людей является основой их нравственных, умственных и творческих возможностей, определяет мировоззренческие ориентиры и стратегические цели в жизни. Особую значимость осознание жизненных ценностей приобретает для студентов педагогического вуза, поскольку в дальнейшем они будут выступать своеобразным эталоном для их учеников.

Изучением проблемы ценностей, ценностных ориентаций занимались Б.С. Алишев, Б.С.

Братусь, С.С. Бубнова, И.В. Дубровина, Н.А. Журавлева, А.Г. Здравомыслов, К.В. Рубчевский, В.А. Слостенин, В.А. Ядов и другие. Вопросы о ценностных ориентациях студенчества рассматривали в своих работах Н.Г. Багдасарьян, Л.В. Кансузян, Н.С. Крипон, М.Г. Рогов и другие.

Понятие «ценность» относится к числу общенаучных. Данное явление является предметом изучения философии, социологии, психологии, педагогики. В психологической науке нет общепризнанного определения понятий «ценность», «ценностная ориентация». В психологическом словаре ценность определяется как жизненная и практическая установка индивида, выражающая то, что для него свято, важно и значимо [6]. Чаще всего ценностями считают то, что важно и значимо для конкретного человека, для данной личности.

Б.С. Братусь считает, что личностные ценности – это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Именно они являются основными единицами сознания личности и определяют главные отношения человека к основным сферам жизни – к миру, к другим людям, к самому себе [3]. Б.С. Алишев высказывает мысль, что ценность является психологическим основанием при определении человеком значений (смыслов) фактов и событий и при формировании у него мотивов действий [1]. С.С. Бубновой ценности определяются как значимые для личности объекты и явления окружающей действительности, которые определяют ее направленность и мотивацию деятельности [4].

Ценности существуют в виде ценностных ориентаций, которые определяют направленность личности, ее поведение, систему отношений, потребности и мотивы. Ценностные ориентации – это отражение в сознании человека ценностей, которые признаются им в качестве важных жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Ценностные ориентации личности формируются в процессе ее социализации через усвоение ценностей общества в целом, референтных социальных групп и общечеловеческих ценностей. Они образуют устойчивую иерархически организованную систему, изменения в которой связаны с изменениями личности [6]. Ценностные ориентации являются важным компонентом мировоззрения человека, выражающим предпочтения и стремления личности в отношении тех или иных человеческих ценностей. Социологами ценностные ориентации трактуются как социальные ценности, которые приобретаются личностью в процессе ее

социализации и являются основным фактором, который влияет на мотивацию и поведение [2].

Е.И. Головаха связывает ценностные ориентации с целями и планами личности. В основе ценностных ориентаций личности, по мнению ученого, лежит система воспринятых личностью социальных ценностей. Планируя свое будущее, намечая конкретные события, человек исходит из определенной иерархии ценностей, которая представлена в его сознании, он выбирает те ценности, которые наиболее тесно связаны с его доминирующими потребностями [5]. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев указывают, что ценностные ориентации личности лежат в основе жизненной и поведенческой мотивации, выбора стратегии взаимодействия с социальным миром [9]. Система ценностных ориентаций определяет жизненную перспективу личности, является важнейшим источником и механизмом ее развития, она определяет общую направленность и типичную модель поведения человека [8].

Формирование ценностей и ценностных ориентаций зависит от многих факторов: условий социализации личности; системы общественных отношений; общественных норм и ценностей; особенностей культуры. На человека влияют социальные, политические, духовные условия общества, а также среда, в которой живет и воспитывается человек, его непосредственное окружение [7]. Все это находит отражение в системе ценностей личности.

*Материалы и методы исследования.* В исследовании использовались следующие методы: изучение и анализ трудов философов, педагогов, психологов, рассматривающих проблемы ценностей и ценностных ориентаций, тестирование, методы математической обработки результатов исследования (U-критерий Манна-Уитни).

Для выявления доминирующих ценностей со студентами второго курса физико-математического факультета, факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева в количестве 154 человека (75 российских студентов и 79 иностранных) была проведена методика, предназначенная для диагностики социальных ценностей личности [10]. В исследовании принимали участие юноши и девушки в возрасте от 19 до 23 лет. Им предлагалось оценить, насколько значимыми, важными для них являются утверждения, предложенные в тесте. Тестирование проводилось анонимно, на бланках ответов указывались лишь пол и возраст студентов, принимавших участие в обследовании. Авторы

методики выделяют восемь основных социальных ценностей личности: профессиональные, финансовые, семейные, социальные, общественные, духовные, физические и интеллектуальные. Посчитав средние значения для каждого вида ценностей, мы выяснили, какие из них являются наиболее значимыми для данной выборки.

*Результаты исследования.* В результате

обработки и анализа полученных данных, мы пришли к выводу, что наиболее значимыми ценностями для данной категории испытуемых являются профессиональные, семейные, финансовые и социальные. Результаты сравнительного анализа психодиагностических показателей, полученные при исследовании студентов педагогического вуза, представлены в таблице 1.

*Таблица 1. – Показатели социальных ценностей у студентов ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, средние значения*

Ценности	Юноши		Девушки		Общее	
	балл	ранг	балл	ранг	балл	ранг
Профессиональные	180	1	175	2	177,5	1
Семейные	170	2	177	1	173,5	2
Финансовые	160	4	172	3	166	3
Социальные	167	3	143	4	155	4
Интеллектуальные	161	5	132	5	146,5	5
Физические	125	6	105	8	115	7
Духовные	119	7	122	6	120,5	6
Общественные	111	8	111	7	111	8

Из таблицы 1 следует, что у испытуемых обнаруживаются как сходства, так и некоторые различия в преобладающих социальных ценностях. Мы обратили внимание на то, что показатели юношей и девушек немного отличаются друг от друга. И юноши, и девушки довольно высоко оценивают профессиональные ценности. Вероятно, это связано с тем, что второкурсники уже адаптировались к вузовской жизни, начинают приобретать компетенции, необходимые для будущей профессии, развивать профессиональные умения и профессионально важные качества. Будущая профессия представляет для них большой интерес, и молодые люди мечтают в недалеком будущем добиться успеха на профессиональном поприще. Различия заключаются в том, что у юношей данная ценность находится на первой ранговой позиции (180), а у девушек она занимает второе место (175), следуя за семейными ценностями (177). У юношей же семейные ценности находятся на второй ранговой позиции (170) после профессиональных. Такие результаты, по нашему мнению, свидетельствуют о том, что семья представляет большой интерес и большую ценность для студентов-второкурсников.

Большое значение имеют для студенческой молодежи и финансовые ценности. Мы считаем, что это связано с тем, молодые люди стремятся быть финансово независимыми от родителей в материальном плане, в будущем надеются устроиться на высокооплачиваемую работу. В данном случае мы также наблюдаем различия: у девушек финансовые ценности занимают третье

место (172), у юношей – четвертое (160). На третьей ранговой позиции у юношей находятся социальные ценности (167). Высокооплачиваемая работа и материальные блага не рассматриваются юношами на данный момент времени в качестве основной жизненной цели, их больше привлекает участие в различных социальных мероприятиях, общение с друзьями, активная социальная жизнь и т.д., в то время как у девушек в приоритете финансовая сторона. Возможно, это объясняется тем, что у девушек доминируют семейные ценности, то есть они уже готовы создавать собственную семью, и, в связи с этим, серьезно задумываются о материальной составляющей.

Более низкие ранговые позиции занимают интеллектуальные, духовные, физические и общественные ценности. Несмотря на то, что студенческий возраст характеризуется высокими показателями интеллектуальных возможностей и физических сил, подобные ценности не являются для данной выборки значимыми. Интеллектуальные ценности – интеллектуальное развитие, саморазвитие, самообразование и т.д. – занимают лишь пятую позицию (146,5). Можем предположить, что это связано с тем, что будущие учителя в данный момент времени получают образование, но их интересует не образовательная деятельность сама по себе, а возможность получить профессию, развить необходимые для нее качества.

Не занимают ведущего места у данной группы студентов и духовные ценности (120,5). Это говорит о том, что современные студенты ориентированы на личные проблемы и их

решение (хорошая работа и успешная карьера, финансовое благополучие, настоящая любовь и счастливая семья), а духовно-нравственные проблемы отодвигаются на второй план и занимают последние по значимости места. Не озабочены студенты своим здоровьем, их не интересуют занятия спортом, в связи с этим физические ценности получают низкую оценку и находятся на седьмом месте (115). Вероятно, это объясняется возрастом испытуемых, отсутствием осознания важности данных составляющих для личности. Последнюю ранговую позицию

занимают общественные ценности (111). Низкий рейтинг общественных ценностей у всех групп студентов связан, по-нашему мнению, с тем, что в современном обществе в приоритете находятся личные интересы человека над всеми остальными.

Проанализировав результаты, мы обнаружили, что имеются некоторые отличия в доминировании ценностей у российских и иностранных (туркменских) студентов. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Сравнительный анализ социальных ценностей российских и иностранных студентов, обучающихся в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева

Ценности	Российские студенты						Иностранные студенты					
	ю	р	д	р	ср	р	ю	р	д	р	ср	р
Профессиональные	180	1	164	2	172	1	180	2	186	2	183	2
Семейные	147	5	168	1	157,5	2	193	1	187	1	190	1
Финансовые	150	4	162	3	156	3	170	3	182	3	176	3
Социальные	173	2	142	4	157,5	2	161	4	144	5	152,5	4
Интеллектуальные	171	3	132	5	151,5	4	151	6	132	6	141,5	7
Физические	93	7	80	8	86,5	7	157	5	130	7	143,5	6
Духовные	94	6	92	7	93	6	145	7	151	4	148	5
Общественные	87	8	106	6	96,5	5	135	8	115	8	125	8

Условные обозначения: ю – юноши, д – девушки, ср – среднее значение, р – ранг.

У российских студентов доминируют профессиональные ценности (172), вторую позицию делят семейные и социальные ценности (157,5), финансовые ценности (156) находятся на третьем месте. Значимыми, на наш взгляд, являются для молодых людей и интеллектуальные ценности (151,5), что говорит о том, что у будущих учителей присутствует стремление к саморазвитию, повышению своего образовательного уровня. На последних позициях находятся общественные (96,5), духовные (93) и физические ценности (86,5). Обратим внимание на то, что есть различия между результатами юношей и девушек. Для российских юношей более важными являются социальные и интеллектуальные ценности (2 и 3 место), нежели финансовые и семейные (4 и 5 место). У девушек же наблюдаем обратную картину – в приоритете семейные и финансовые ценности (1 и 3 место).

Иностранные студенты на первое место ставят семейные ценности (190), на второй позиции находятся профессиональные (183), на третьей – финансовые (176). При этом юноши и девушки проявляют единодушие в данном вопросе. Отметим, что семейные ценности имеют более высокий ранг у иностранных (туркменских) юношей по сравнению с российскими молодыми людьми ( $U=392$ ,  $p \leq 0,05$ ). Возможно,

доминирование семейных ценностей у иностранных студентов над всеми остальными связано с тем, что они находятся в чужой стране, оторваны от родительской семьи, у них отсутствует ощущение семейного очага, и все эти моменты ценятся еще больше. Социальные ценности (152,5) находятся на четвертом месте, то есть стремление осуществлять социальные связи у иностранных студентов ниже, чем у российских ( $U= 416$ ,  $p \leq 0,05$ ). Возможно, это связано с тем, что они находятся в чужой стране, у некоторых еще не до конца завершился процесс адаптации, у большинства имеется языковой барьер. Все это сказывается на желании активно осуществлять социальные связи.

Хочется отметить отношение иностранных студентов к духовным ценностям. Хотя они занимают только пятую позицию, получаемый балл является довольно высоким (148) по сравнению с российской молодежью ( $U= 402$ ,  $p \leq 0,05$ ). Это говорит о достаточно серьезном отношении студентов-иностранцев к своей религии, традициям и т.д. Особенно это проявляется у девушек. Духовные ценности у них занимают четвертую ранговую позицию (151), у юношей же – только седьмую. Для юношей-туркмен более значимыми, по сравнению с духовными, являются физические ценности,

занимающие 5 место (157). В качестве наименее значимых для иностранных студентов ценностей можно назвать интеллектуальные и общественные (7 и 8 место соответственно).

Проведя анализ полученных в результате исследования данных, мы пришли к выводу, что, несмотря на имеющиеся различия в доминирующих жизненных ценностях, можно говорить о единстве ценностных предпочтений студенческой молодежи. Наиболее значимыми ценностями для данной категории испытуемых являются профессиональные, семейные, финансовые и социальные. Однако наблюдаются некоторые особенности в ранговом распределении ценностей у российской и туркменской молодежи. Так, у российских юношей в приоритете хорошая работа и успешная карьера, преданные друзья и финансовое благополучие, тогда как российские девушки как главную жизненную ценность рассматривают семью. У туркменских и юношей, и девушек семейные ценности имеют более высокий ранг, т.е. крепкая семья для них основная ценность. Вторую и третью позиции занимают работа и материальный достаток. Кроме того, у туркмен отмечается достаточно

серьезное отношение к духовным ценностям (к своей религии, традициям).

*Заключение.* Целью данного исследования было изучение жизненных ценностей студенческой молодежи. Исследование является актуальным, так как система жизненных ценностей молодых людей интенсивно формируется на этапе их обучения в вузе.

Проведя диагностику и анализ полученных данных, мы пришли к выводу, что у будущих учителей доминируют профессиональные, семейные, финансовые и социальные ценности, а интеллектуальные, духовные, физические и общественные не занимают ведущих позиций. Был проведен сравнительный анализ результатов юношей и девушек, российских и иностранных (туркменских) студентов. Несмотря на то, что у студентов имеются некоторые различия в доминирующих жизненных ценностях, мы пришли к выводу, что система ценностей является для студенческой молодежи единой.

В дальнейшем планируется изучение развития жизненных ценностей, рассмотрение потенциала психолого-педагогических дисциплин в формировании жизненных ценностей студентов в процессе их обучения в вузе.

#### *Литература:*

1. Алишев Б.С. Психологическая теория ценности (системно-функциональный подход): автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Б.С. Алишев. – Казань, 2002. – 33 с.
2. Большой психологический словарь; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОзнак, 2009. – 811 с.
3. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности / Б.С. Братусь // Психология личности в трудах отечественных психологов. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – С. 134–142.
4. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – №5. – С. 38–44.
5. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – С. 262–276.
6. Гуревич П.С. Психологический словарь / П.С. Гуревич; под общ. науч. ред. П.С. Гуревича. – Москва:

ОЛМА Медиа Групп: ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.

7. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе [Электронный ресурс] / Н.А. Журавлева. – Москва: Институт психологии РАН, 2019. – 334 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/88349.html>

8. Заурова Э.В. Ценностные ориентации личности как междисциплинарная категория / Э.В. Заурова // Современные исследования социальных проблем. – 2010. – №4(04). – С. 62–70.

9. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Школа-пресс, 1995. – 383 с.

10. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2009. – 544 с.

#### *References:*

1. Alishev B.S. Psychological theory of value (system-functional approach): author. dis. ... Dr. Psychol. Sciences: 19.00.05 / B.S. Alishev. - Kazan, 2002. - 33 p.

2. A large psychological dictionary; under the editorship of B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. - St. Petersburg: Prime-EUROSNACK, 2009. - 811 p.

3. Brother B.S. The semantic sphere of personality / B.S. Brother // Psychology of personality in the works of domestic psychologists. - St. Petersburg: Peter, 2009. - S. 134–142.

4. Bubnova S.S. Value orientations of personality as a multidimensional nonlinear system / S.S. Bubnova // Psychological journal. - 1999. - T. 20. - № 5. - S. 38–44.

5. Golovakha E.I. Life perspective and value orientations of a personality / E.I. Golovakh // Psychology of personality in the works of domestic psychologists. - St. Petersburg: Peter, 2009. - S. 262–276.

6. Gurevich P.S. Psychological Dictionary / P.S. Gurevich; under the general. scientific ed. P.S. Gurevich. - Moscow: OLMA Media Group: OLMA PRESS Education, 2007. - 800 p.

7. Zhuravleva N.A. The dynamics of value orientations of a person in Russian society [Electronic resource] / N.A.

Zhuravleva. - Moscow: Institute of Psychology RAS, 2019. - 334 p. - Access mode: <http://www.iprbookshop.ru/88349.html>

8. Zautorova E.V. Value orientations of personality as an interdisciplinary category / E.V. Zautorova // Modern studies of social problems. - 2010. - № 4 (04). - S. 62–70.

9. Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: an introduction to the psychology of subjectivity: textbook. manual for students of higher. ped textbook. institutions / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. - Moscow: School Press, 1995. - 383 p.

10. Fetiskin N.P. Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups / N.P.

Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuylov. - Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2009. - 544 p.

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии



УДК 159.9.072

**Полоролевые характеристики экзистенциальной наполненности жизни, самоактуализации и смысложизненных ориентаций у взрослых**

**Gender-role characteristics of existential fullness of life, self-actualization and life-meaning orientations in adults**

**Попова Ю.И.**, Кубанский государственный университет, *jeis@mail.ru*

**Сафронова А.Д.**, Кубанский государственный университет, *89183353777@mail.ru*

**Ладикан Н.В.**, Кубанский государственный университет, *lady-kahn@mail.ru*

**Popova Yu.**, *Kuban state University, jeis@mail.ru*

**Safronova A.**, *Kuban state University, 89183353777@mail.ru*

**Ladykahn N.**, *Kuban state University, lady-kahn@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.037

**Ключевые слова:** экзистенциальная наполненность жизни, самоактуализация, смысложизненные ориентации, взрослые, высшее образование.

**Keywords:** *existential fullness of life, self-actualization, life orientations, adults, higher education.*

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения параметров самоактуализации и смысложизненных ориентаций в их связи с уровнем экзистенциальной наполненностью жизни у взрослых людей, получающих высшее образование, которое рассматривается как способ саморазвития и раскрытия личностного потенциала. Цель статьи заключается в представлении данных о влиянии экзистенциальной наполненности жизни на показатели самоактуализации и смысложизненные ориентации у мужчин и женщин, получающих высшее образование. В статье приводятся сведения о выраженности экзистенциальной наполненности жизни, самоактуализации и смысложизненных ориентаций у мужчин и женщин, получающих высшее образование, а также описан характер влияния экзистенциальной наполненности на параметры самоактуализации и смысложизненных ориентаций. Проведенное исследование дополняет и расширяет имеющиеся знания об особенностях экзистенциальной сферы личности и о психологических характеристиках взрослых, получающих высшее образование.

**Abstract.** *The relevance of the article is due to the need to study the parameters of self-actualization and life orientations in their connection with the level of existential fulfillment of life of adults studying at university, which is considered as a way of self-development and personal potential disclosure. The purpose of the article is to present data on the impact of existential fulfillment of life on indicators of self-actualization and life-meaning orientations of men and women studying at the university. The article provides information about the expression of existential fullness of life, self-actualization and life-sense orientations of men and women studying at the university, and describes the nature of the influence of existential orientation on the parameters of self-actualization and life-sense orientations. The conducted research complements and expands the existing knowledge about the features of the existential sphere of personality and the psychological characteristics of adults studying at the university.*

**Введение.** Современное общество транслирует каждому человеку необходимость выразить себя и раскрыть свой потенциал, самореализоваться и произвести впечатление на других людей, несмотря на наличие или отсутствие внутреннего стремления к этому. Также общество задает рамки поведения человека, побуждая ответственно относиться к собственной жизни, подходить к организации

времени самостоятельно и сознательно, составляя план действий на долгосрочную перспективу. Возможность занимать активную позицию по отношению к своей жизни дает осознание наполненности жизни смыслом [2].

В. Франкл назвал понятие, описывающее субъективные переживания и мироощущения человека относительно качества своей жизни экзистенциальной наполненностью,



компонентами которой являются самодистанцирование, самотрансценденция, свобода и ответственность [11]. Экзистенциальная наполненность жизни личности является феноменом экзистенциально-аналитической теории и описывает ее субъективное интегральное переживание личности, отражающее чувства человека относительно наполненности его жизни и удовлетворения собственной жизнью [6]. Уровень выраженности экзистенциальной наполненности показывает степень осмысленного в жизни человека и соотносится с понятием экзистенциального смысла, демонстрирующего наполненность жизни смыслом, осознанное счастье и полноту жизни. Экзистенциальный смысл побуждает сопоставлять собственные ценности с обстоятельствами внешнего мира, что допускает возможность подстраивать собственные потребности и интересы к существующей ситуации. Развитые параметры экзистенциальности обеспечивают конгруэнтность собственной жизни. Согласно А. Лэнгле, уровень экзистенциальной наполненности отражает способность человека поступать в соответствии со своими персональными ценностями, воплощать принятые им решения в жизнь, принимать и прочувствовать окружающий его мир [8;11].

Понятие экзистенциальной наполненности жизни описывается и раскрывается в работах В. Франкла, Э. Фромма, Р. Мэя, Д. Бюдженталя, М. Бубера, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Е.Н. Ермаковой, Е.А. Магазевой, В.Г. Малаховой и других [1;6;11].

Экзистенциальная наполненность представляет собой переживание глубокого внутреннего согласия с тем, что есть у человека в реальности или с тем, что он совершил. Она обусловлена непротиворечивостью внутренней и внешней реальности, отсутствием несогласованности между стилем жизни человека и его представлениями о том, как надо жить [9]. Она оказывает влияние на поведение личности, стиль поведения в обществе и осознание личностью ценностей и целей, направляющих и организующих жизнедеятельность и предполагающих ответственность человека за их осуществление. Следует отметить, что только убежденность в способности справиться с обстоятельствами, которые могут возникнуть на пути достижения цели, позволяет ставить цели и брать на себя ответственность за их достижение.

Учитывая сказанное, выбор в качестве респондентов взрослых, получающих высшее образование, обусловлен тем, что поступление в

вуз порождает надежду на полноценную и насыщенную жизнь, повышает и укрепляет веру человека в собственные силы и способности [2]. В процессе обучения, которое является результатом собственного выбора, проверяются и формируются личные и профессиональные интересы, саморегуляция, компетентность. Расширяется понимание собственной субъектности, ответственности и временной перспективы личности. Уточняются жизненные планы, профессиональное развитие становится инструментом самовыражения и самоактуализации, и в то же время обеспечивает приобретение опыта и упрочение навыка рефлексии. Деятельность строится на основе сложной системы соподчиненных личных и профессиональных мотивов [4;5]. То есть, обучение в вузе для взрослых превращается в инструмент самоуправления и самосовершенствования, осознанного раскрытия своего потенциала, что может привести к большей экзистенциальной наполненности жизни.

Для прояснения характеристик экзистенциальной наполненности у взрослых, получающих высшее образование, мы рассматривали ее в связи со смысложизненными ориентациями и уровнем самоактуализации личности. Хотя и самоактуализация (самотрансценденция), и жизненные смыслы входят в понятие экзистенциальной наполненности, изучение влияния уровня экзистенциальности на сопряженные показатели у людей, вовлеченных в процесс саморазвития и управляющих им, может прояснить характер взаимосвязи этих феноменов.

Таким образом, целью исследования стало изучение влияния показателей экзистенциальной наполненности жизни на смысложизненные ориентации и самоактуализацию у женщин и мужчин, получающих высшее образование. Было выдвинуто предположение о том, что в зависимости от уровня экзистенциальной наполненности жизни ее влияние на самоактуализацию и смысложизненные ориентации у мужчин и женщин, получающих высшее образование, будет различно.

*Материалы и методы исследования.* В исследовании приняли участие 80 респондентов – 28 мужчин и 52 женщины в возрасте 25 – 40 лет, получающие высшее образование в Кубанском государственном университете.

Для достижения поставленной цели были использованы психодиагностические методы: методика «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглера [8]; методика «Смысложизненные

ориентации» Д.А. Леонтьева [7]; опросник «Уровень самоактуализации личности» Э. Шострома [11]; методы математической статистики. На основе полученных промежуточных данных о выраженности компонентов экзистенциальной наполненности жизни, самоактуализации и смысложизненных ориентаций был проведен статистический анализ с использованием Н-критерия Краскела – Уоллиса для выявления влияния степени

экзистенциальной наполненности жизни на параметры самоактуализации и смысложизненные ориентации респондентов.

*Результаты исследования.* С помощью методики «Шкала экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглера [8] мы изучили параметры экзистенциальной наполненности жизни респондентов и ее компонентов; результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Количество мужчин и женщин с разным уровнем выраженности показателей экзистенциальной наполненности жизни

Шкалы	Подгруппы	
	Респонденты-женщины	Респонденты-мужчины
Самодистанцирование	Низкий уровень 15% Средний уровень 65% Высокий уровень 20%	Низкий уровень 25% Средний уровень 61% Высокий уровень 14%
Самотрансценденция	Низкий уровень 21% Средний уровень 67% Высокий уровень 12%	Низкий уровень 68% Средний уровень 25% Высокий уровень 7%
Свобода	Низкий уровень 11% Средний уровень 77% Высокий уровень 12%	Низкий уровень 25% Средний уровень 68% Высокий уровень 7%
Ответственность	Низкий уровень 10% Средний уровень 79% Высокий уровень 11%	Низкий уровень 61% Средний уровень 28% Высокий уровень 11%
Персональность	Низкий уровень 22% Средний уровень 68% Высокий уровень 10%	Низкий уровень 25% Средний уровень 68% Высокий уровень 7%
Экзистенциальность	Низкий уровень 20% Средний уровень 65% Высокий уровень 15%	Низкий уровень 15% Средний уровень 61% Высокий уровень 24%
Общий показатель	Низкий уровень 10% Средний уровень 75% Высокий уровень 15%	Низкий уровень 15% Средний уровень 64% Высокий уровень 21%

Как следует из представленных в таблице 1 данных, у большинства респондентов-мужчин отмечены средние баллы по показателям самодистанцирования, свободы, персональности, экзистенциальности и общему показателю экзистенциальной наполненности жизни. По показателям самотрансценденции и ответственности у большинства респондентов-мужчин отмечен низкий уровень.

У большинства респондентов-женщин отмечен средний уровень всех показателей экзистенциальной наполненности жизни: самодистанцирования, самотрансценденции, свободы, ответственности, персональности, экзистенциальности и общий показатель.

Статистический анализ влияния общего показателя экзистенциальной наполненности жизни на ее отдельные компоненты не

проводился в связи с принадлежностью всех исследуемых параметров к одному интегральному феномену.

Далее с помощью опросника «Уровень самоактуализации личности» Э. Шострома [11] мы выявили показатели самоактуализации в зависимости от половой принадлежности респондентов, они представлены в таблице 2. Согласно данным, представленным в таблице 2, у большинства респондентов-мужчин отмечен средний уровень по показателям самоактуализации, кроме показателей сензитивности, самоуважения, представления о природе человека, сенергии и креативности. У большинства респондентов-женщин отмечен средний уровень показателей самоактуализации, кроме показателя самоуважения.

Таблица 2. – Количество мужчин и женщин с разным уровнем выраженности показателей самоактуализации

Шкалы	Подгруппы	
	Респонденты-женщины	Респонденты-мужчины
Ориентация во времени	Низкий уровень 15% Средний уровень 65% Высокий уровень 20%	Низкий уровень 25% Средний уровень 68% Высокий уровень 7%
Поддержка	Низкий уровень 22% Средний уровень 68% Высокий уровень 10%	Низкий уровень 15% Средний уровень 64% Высокий уровень 21%
Ценностные ориентации	Низкий уровень 21% Средний уровень 67% Высокий уровень 12%	Низкий уровень 25% Средний уровень 61% Высокий уровень 14%
Гибкость поведения	Низкий уровень 15% Средний уровень 65% Высокий уровень 20%	Низкий уровень 15% Средний уровень 61% Высокий уровень 24%
Сензитивность	Низкий уровень 20% Средний уровень 65% Высокий уровень 15%	Низкий уровень 31% Средний уровень 39% Высокий уровень 30%
Спонтанность	Низкий уровень 22% Средний уровень 68% Высокий уровень 10%	Низкий уровень 15% Средний уровень 64% Высокий уровень 21%
Самоуважение	Низкий уровень 34% Средний уровень 38% Высокий уровень 28%	Низкий уровень 10% Средний уровень 54% Высокий уровень 46%
Самопринятие	Низкий уровень 15% Средний уровень 65% Высокий уровень 20%	Низкий уровень 25% Средний уровень 68% Высокий уровень 7%
Представления о природе человека	Низкий уровень 20% Средний уровень 65% Высокий уровень 15%	Низкий уровень 30% Средний уровень 31% Высокий уровень 39%
Синергия	Низкий уровень 21% Средний уровень 67% Высокий уровень 12%	Низкий уровень 32% Средний уровень 39% Высокий уровень 29%
Принятие агрессии	Низкий уровень 15% Средний уровень 65% Высокий уровень 20%	Низкий уровень 25% Средний уровень 68% Высокий уровень 7%
Контактность	Низкий уровень 22% Средний уровень 68% Высокий уровень 10%	Низкий уровень 15% Средний уровень 61% Высокий уровень 24%
Познавательные потребности	Низкий уровень 20% Средний уровень 65% Высокий уровень 15%	Низкий уровень 15% Средний уровень 64% Высокий уровень 21%
Креативность	Низкий уровень 21% Средний уровень 67% Высокий уровень 12%	Низкий уровень 36% Средний уровень 46% Высокий уровень 18%

По шкалам сензитивности, синергии и креативности результаты респондентов-мужчин стремятся к зоне низких значений, по шкале самоуважения – к высоким значениям. Таким образом, респонденты-мужчины склонны не рефлексировать свои потребности и чувства, не воспринимать мир целостно и не имеют выраженной творческой направленности личности. Они способны ценить свои достоинства и уважать себя за них.

По шкалам сензитивности, самовосприятия и принятия агрессии результаты респондентов-

женщин стремятся к зоне низких значений, по шкале самоуважения – высоким значениям. Таким образом, респонденты-женщины не склонны рефлексировать свои потребности и чувства, не принимать себя и не принимать собственное раздражение. В то же время респонденты-женщины стремятся уважать себя за положительные качества.

Как показал статистический анализ, в зависимости от уровня экзистенциальной наполненности жизни у респондентов-женщин выявлены достоверные различия ( $\chi^2_{кр}=5,87$  при

$p \leq 0,05$ ) по таким параметрам самоактуализации, как ценностные ориентации ( $\chi^2_{эмп} = 6,13$ ), гибкость поведения ( $\chi^2_{эмп} = 7,12$ ) и креативность ( $\chi^2_{эмп} = 6,16$ ).

У респондентов-мужчин в зависимости от уровня экзистенциальной наполненности жизни выявлены достоверные различия по показателям самоуважения ( $\chi^2_{эмп} = 7,79$ ), принятия агрессии ( $\chi^2_{эмп} = 6,45$ ), контактности ( $\chi^2_{эмп} = 8,12$ ) и познавательных потребностей ( $\chi^2_{эмп} = 8,33$ ). У женщин и мужчин влияние экзистенциальной наполненности на все перечисленные проявления самоактуализации линейное и прямое – с

повышением уровня экзистенциальности их выраженность усиливается.

Разница во влиянии экзистенциальной наполненности жизни на параметры самоактуализации у мужчин и у женщин позволяет предположить, что субъективное ощущение наполненности жизни для мужчин и для женщин обеспечивается разными стратегиями и направлениями самореализации.

Далее с помощью методики Д.А. Леонтьева [7] мы выявили показатели смысложизненных ориентаций респондентов, результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Количество мужчин и женщин с разным уровнем выраженности показателей смысложизненных ориентаций

Шкалы	Подгруппы	
	Респонденты-женщины	Респонденты-мужчины
Цели в жизни	Низкий уровень 67% Средний уровень 21% Высокий уровень 12%	Низкий уровень 15% Средний уровень 64% Высокий уровень 21%
Процесс жизни	Низкий уровень 68% Средний уровень 22% Высокий уровень 10%	Низкий уровень 68% Средний уровень 25% Высокий уровень 7%
Результат жизни	Низкий уровень 20% Средний уровень 65% Высокий уровень 15%	Низкий уровень 15% Средний уровень 61% Высокий уровень 24%
Локус контроля – Я	Низкий уровень 63% Средний уровень 27% Высокий уровень 10%	Низкий уровень 61% Средний уровень 28% Высокий уровень 11%
Локус контроля – жизнь	Низкий уровень 34% Средний уровень 38% Высокий уровень 28%	Низкий уровень 68% Средний уровень 25% Высокий уровень 7%
Общий показатель	Низкий уровень 20% Средний уровень 65% Высокий уровень 15%	Низкий уровень 25% Средний уровень 68% Высокий уровень 7%

Как показано в таблице 3, у большинства респондентов-мужчин отмечен низкий уровень по показателям «процесс жизни» и «локус контроля – Я», средний уровень по шкалам «цели в жизни», «результат жизни» и «общий показатель», а высокий уровень по шкале «локус контроля – жизнь». У большинства респондентов-женщин отмечен низкий уровень по шкалам «цели в жизни», «процесс жизни», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь», средний уровень по шкалам «результат жизни» и «общий показатель».

Как показал статистический анализ, в зависимости от уровня экзистенциальной наполненности жизни у респондентов-женщин выявлены достоверные различия ( $\chi^2_{кр} = 5,87$  при  $p \leq 0,05$ ) по таким параметрам смысложизненных ориентаций, как цели в жизни ( $\chi^2_{эмп} = 6,32$ ), процессы жизни ( $\chi^2_{эмп} = 7,71$ ) и общий показатель смысложизненных ориентаций ( $\chi^2_{эмп} = 6,02$ ) в

зависимости от уровня экзистенциальной наполненности у респондентов-женщин.

У респондентов-мужчин в зависимости от уровня экзистенциальной наполненности выявлены достоверные различия по показателям целей в жизни ( $\chi^2_{эмп} = 7,18$ ), результативности жизни ( $\chi^2_{эмп} = 7,44$ ), локусу контроля – жизнь ( $\chi^2_{эмп} = 6,22$ ) и общему показателю смысложизненных ориентаций ( $\chi^2_{эмп} = 8,41$ ). Влияние экзистенциальной наполненности на показатели смысложизненных ориентаций у мужчин и женщин линейное и прямое – с повышением уровня экзистенциальности их выраженность усиливается. Исключение составляет ориентация на процесс жизни у респондентов-женщин – уровень экзистенциальной наполненности влияет на нее нелинейно, она выше у женщин со средней выраженностью ориентации на процесс жизни.

Полученные данные позволяют заключить, что для мужчин и женщин, получающих высшее образование, субъективное ощущение наполненности жизни обусловлено сходными стратегиями нахождения смысла и связано с возможностью целеполагания и контроля. Но также можно отметить различия – мужчинам для ощущения наполненности жизни важно ощущать субъективную причастность и результативность собственной активности.

Таким образом, установлено, что в зависимости от уровня экзистенциальной наполненности жизни изменяются: у респондентов-женщин – цели в жизни, процессы жизни, общий показатель смысложизненных ориентаций, ценностные ориентации, гибкость поведения и креативность; у респондентов-мужчин – цели в жизни, процессы жизни, общий показатель смысложизненных ориентаций, результативность жизни, локус контроля – Я, самоуважение, принятие агрессии, контактность и познавательные потребности.

Подтвержденное статистически влияние экзистенциальной наполненности жизни на самоактуализацию, как динамическое проявление саморегуляции, и на смысложизненные ориентации, как ценностно-смысловой базис личности, позволяет утверждать, что влияние экзистенциальной наполненности жизни как субъективного ощущения ее качества имеет наибольшую связанную с полом специфику в отношении самоактуализации. Согласно субъективной оценке, у женщин качество их жизни и возможности реализовать свой потенциал будут обуславливать гибкость поведения, креативность и общие представления о ценности своей жизни.

Для мужчин представления о наполненной, качественной жизни будут связаны с возможностью принятия агрессии, социальных

контактов, самоуважения и реализации познавательного потенциала.

*Заключение.* Мы установили, что уровень экзистенциальной наполненности жизни оказывает достоверно различное влияние на показатели экзистенциальной наполненности у мужчин и женщин, получающих высшее образование. У респондентов-женщин уровень экзистенциальной наполненности влияет на эмоциональность, способность выстраивать чувственные и глубокие отношения, опираться на собственные ценностные ориентации, присущие самоактуализирующейся личности, возможность проявлять гибкость поведения в жизнедеятельности, выражать свою творческую сущность. У респондентов-мужчин уровень экзистенциальной наполненности жизни влияет на степень удовлетворенности реализацией своих способностей, ощущение продуктивности жизни, возможность управлять собственной жизнью и свободно осуществлять выбор, уровень самоуважения, способность принимать и управлять собственными агрессивными порывами, устанавливать отношения с другими людьми и выражать свои стремления к познанию окружающего мира.

Полученные сведения о влиянии экзистенциальной наполненности жизни на показатели самоактуализации и смысложизненные ориентации у мужчин и женщин, получающих высшее образование, позволяют разработать программу совершенствования тех параметров экзистенциальной наполненности, которые в первую очередь нуждаются в развитии или коррекции, а также учитывать данные психологические особенности при проектировании образовательного процесса, ориентированного на людей с достаточным уровнем личностной зрелости.

### Литература:

1. Васанов А.Ю. Взаимосвязь ценностных ориентаций с характеристиками экзистенциальной наполненности / А.Ю. Васанов // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. – М., 2010. – С. 661–666.
2. Вахромов Е.Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии / Е.Е. Вахромов // Потенциал личности: комплексный подход. – Тамбов, 2002. – С. 129–133.
3. Гришина Н.В. Экзистенциальные проблемы человека как жизненный вызов / Н.В. Гришина // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2011. - № 4. – С. 109–116.
4. Дыгун М.А. Взгляды на личностные качества профессионала и проблема самоактуализации в

5. Егорычева И.Д. Самореализация как деятельность: исторические и социокультурные проблемы самореализации / И.Д. Егорычева // Мир психологии. – 2005. - № 3. – С. 11–32.
6. Куприна О.А. Проблема ценностей и смысла жизни в экзистенциальной психологии / О.А. Куприна // Ученые записки РГСУ. – М., 2006. - № 5. – С. 23–24.
7. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1992. – 17 с.
8. Лэнгле А. Шкала экзистенции / А. Лэнгле // Экзистенциальный анализ. – 2009. - № 1. – С. 141–170.

9. Правдина Л.Р., Васильева О.С., Гаус Э.В. Экзистенциальная исполненность как фактор профессионального здоровья / Л.Р. Правдина [и др.] // Инженерный вестник Дона. – 2015. - № 3. – С. 187.

10. Психологическая диагностика: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.

11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2007. – 607 с.

**References:**

1. Vasanov A.Y. The Relationship of value orientations with the characteristics of existential fullness / A.Y. Vasana // Experimental psychology in Russia: traditions and prospects. - Moscow, 2010. - Pp. 661-666.

2. Vakhromov E.E. The concept of "self-actualization" and "self-realization" in psychology / E. E. Vakhromov // Personality Potential: a comprehensive approach. - Tambov, 2002. - Pp. 129-133.

3. Grishina N.V. Existential problems of a person as a life challenge / N.V. Grishina // Bulletin of the Saint Petersburg University. - 2011. - № 4. - Pp. 109-116.

4. Dygun M.A. View on personal qualities of a professional and problems of self-actualization in professional activity / M.A. Dygun, T.N. Bendega // Psychological journal. - 2005. - № 4. - Pp. 21-24.

5. Yegorycheva I.D. Self-realization as an activity: historical and socio-cultural problems of self-realization /

I.D. Yegorycheva // World of psychology. - 2005. - № 3. - Pp. 11-32.

6. Kuprina O.A. The Problem of value and meaning of life in existential psychology / O.A. Kuprina // Scientific notes of the RSSU. - Moscow, 2006. - № 5. - Pp. 23-24.

7. Leontiev D.A. Method of studying value orientations / D.A. Leontiev / Moscow: Vzgl'yad, 1992. - 17 p.

8. Langle A. Scale of existential analysis / A. Langle // Existential analysis. - 2009. - № 1. - Pp. 141-170.

9. Pravdina L.R., Vasilieva O.S., Gauss E.V. Existential fulfillment as a factor of professional health / L.R. Pravdina [et al.] // Engineering Bulletin of the don. - 2015. - № 3. - P. 187.

10. Psychological diagnostics: textbook. manual. – СПб.: Peter, 2005. - 304 p.

11. Kh'ell L., Zigler D. Theories of personality / L. Kh'ell, D. Ziegler. - SPb., Peter, 2007. - 607 p.

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии



УДК: 159.923

## Роль «значимого другого» в развитии самооценки подростков с умственной отсталостью

### The role of the «Significant other» in the development of Self-esteem in adolescents with mental retardation

**Королева Ю.А.**, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,  
koroleva-y@yandex.ru

**Koroleva Y.**, Orenburg State Pedagogical University, koroleva-y@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.038

**Ключевые слова:** «значимый другой», самооценка, подростки с умственной отсталостью, «зеркальное – я».

**Keywords:** «Significant other», Self-esteem, teenagers with mental retardation, «mirror-self».

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена ролью самооценки в личностном развитии подростка, в его социально-психологической адаптации. Цель статьи заключается в выявлении как особенностей самооценки подростков с умственной отсталостью, так и роли «значимого другого» в развитии самооценки. Автором сформулировано предположение о том, что процесс отражения мнения окружающих и формирования под его влиянием самооценки у подростков с умственной отсталостью одновременно может как ослабляться, так и усиливаться. Экспериментальным путем доказана взаимосвязь между самооценкой и показателем «значимого другого» у подростков с умственной отсталостью, но при этом индекс «значимого другого» при умственной отсталости значительно ниже в сравнении с индексом подростков с нормативным развитием.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the role of Self-esteem in the personal development of a teenager, in his socio-psychological adaptation. The purpose of the article is to identify both the features of Self-esteem of adolescents with mental retardation, and the relationship of the "Significant other" with the development of Self-esteem. The author makes a suggestion that the process of reflecting the opinion of others and forming Self-esteem under its influence in adolescents with mental retardation can simultaneously be weakened by the specifics of the development of individuals in this group, and be strengthened. The relationship between self-esteem and the indicator of "Significant other" in adolescents with mental retardation has been experimentally proved, but the index of "Significant other" in mental retardation is significantly lower in comparison with the index of adolescents with normative development.

Введение. Взаимосвязь самооценки личности с ее поведением, уверенностью в себе, социальной адаптацией – предмет исследования и возрастной, и социальной психологии, и психологии развития, и специальной психологии. Так, исследованию самооценки у лиц с умственной отсталостью и ее взаимосвязи с различными социально-личностными структурами посвящены работы Ч.Б. Кожалиевой Ж.И. Намазбаевой и других авторов [3;7;8;9].

Зависимость самооценки человека от социального и эмоционального опыта, от отношения к нему со стороны других людей и мнения близкого окружения была подтверждена в работах разных авторов. Так, еще Л.С. Выготский отмечал, что завышенная самооценка у лиц с умственной отсталостью – это защитная реакция

личности на низкую оценку со стороны [1], то есть самооценка как важнейшее качество личности определяет не только отношение к себе, но и является проекцией отношения других.

Это подтверждает и известная теория зеркального «Я» Ч. Кули, который отмечает, что человек видит свое отражение в поведении, мнении и реакциях других людей, и это становится бессознательным ориентиром для выстраивания собственного «Я», ориентиром формирования самооценки. В процессе интеракций человек создает свое «зеркальное-Я» [11]. Конструирование собственного «Я» во многом зависит от мнения значимого человека или референтной группы.

Теории У. Джеймса, Ч. Кули, Дж.Г. Мида, Г. Салливана, Г. Хаймена, раскрывающие понятия

«социальное – Я», «зеркальное – Я», «обобщенный другой», «значимый другой» [11] доказывают, что взаимодействие людей может быть эффективным лишь в том случае, если его участники являются взаимно значимыми [5]. В отечественной психологии используются понятия «значимые отношения», «значимый человек», «значимый другой». Последнее интерпретируется как «личность, оказывающая влияние на других людей, что выражается в качественном изменении их смысловых образований и поведенческой активности» [4, с.133].

Характер взаимосвязи «значимого другого» и развития самооценки подростков с умственной отсталостью не является абсолютно прозрачным и понятным, в связи с чем, приведем несколько доводов.

С одной стороны, запаздывание в развитии самосознания, затруднения в считывании и интерпретации ситуаций межличностного взаимодействия, выполняют роль ингибитора. Это осложняет процесс «отзеркаливания» мнения окружающих и ослабляет тем самым степень влияния мнения «значимого другого» на формирование самооценки. Н.Л. Коновалова отмечает, что причина сниженности адаптационного потенциала умственно отсталых кроется в недостаточном осмыслении складывающихся вокруг них социальных ситуаций [6]. С другой стороны, известная выраженная зависимость лиц с умственной отсталостью от социального окружения, выполняя роль катализатора, напротив, усиливает степень влияния мнения значимого другого на развитие самооценки. А, значит, высота самооценки во многом будет зависеть от тех оценок, которые ребенок с умственной отсталостью будет воспринимать от значимого другого и прежде всего - от родителей и учителей.

Ведущими факторами самооценки при нормальном психическом развитии является заимствование внешних оценок (интериоризованное мнение окружающих), а также обращение к анализу имеющегося опыта, сопоставление собственной деятельности с деятельностью других и проявляющихся в ней собственных качеств. При умственной отсталости механизмы самоанализа, основанного на рефлексии и идентификации, поверхностны и недостаточны, что укрепляет значимость интериоризованного мнения окружающих. Выраженная зависимость от окружающих, а также нарушения мыслительных операций (сравнения, обобщения, анализа) не позволяют домысливать, осознавать, делать собственные выводы. Низкие оценки со стороны, тем самым,

могут формировать низкую самооценку подростка, но это при умственной отсталости бывает не часто, так как возникает та самая псевдокомпенсаторная реакция, о которой писал Л.С. Выготский. Высокая оценка, которую получает подросток с умственной отсталостью от «значимого другого», генерирует высокую самооценку. Эти механизмы и позволяют объяснять часто встречаемый высокий уровень самооценки у подростков с умственной отсталостью.

В наши задачи входит не только подтверждение описанной выше взаимосвязи, но и доказательство отличия подростков с умственной отсталостью от нормативных подростков по степени сформированности показателя «значимого другого».

Материалы и методы исследования. Для изучения самооценки и индекса «значимого другого» был использован следующий инструментарий: Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [10] и символические задания на выявление «Социального Я» (по Б. Лонгу, Р. Зиллеру, Р. Хендерсону) [2]. Ограничение по методике Дембо-Рубинштейн заключается в описании результатов изучения только самооценки (без притязаний): по 6 шкалам и обобщенному показателю. По второй методике были использованы результаты задания, которое позволяет выявить индекс «значимого другого». В основе построения задания лежит предположение о том, что физическое расстояние между нарисованными кружками, символизирующими «Я» и значимых других, может быть интерпретировано как психологическая дистанция. Расположение кружка внутри фигуры, составленной из кружков «других», понимается как включенность в группу, «значимость другого» (1 балл); вне фигуры – как незначимость и отрешенность (0 баллов).

Статистический анализ был проведен с помощью U-критерия Манна-Уитни и критерия Спирмена.

В исследовании приняли участие подростки с умственной отсталостью (n=84) и подростки с нормативным развитием (n=80) в возрасте от 12 до 15 лет.

Результаты исследования. Известно, что о неблагоприятности личности можно говорить в случае принадлежности показателя самооценки либо к диапазону очень высокого уровня (75 - 100), либо низкого (меньше 45). Наличие очень высокого уровня самооценки (по шкалам) в группах подростков представлено на рисунке 1.



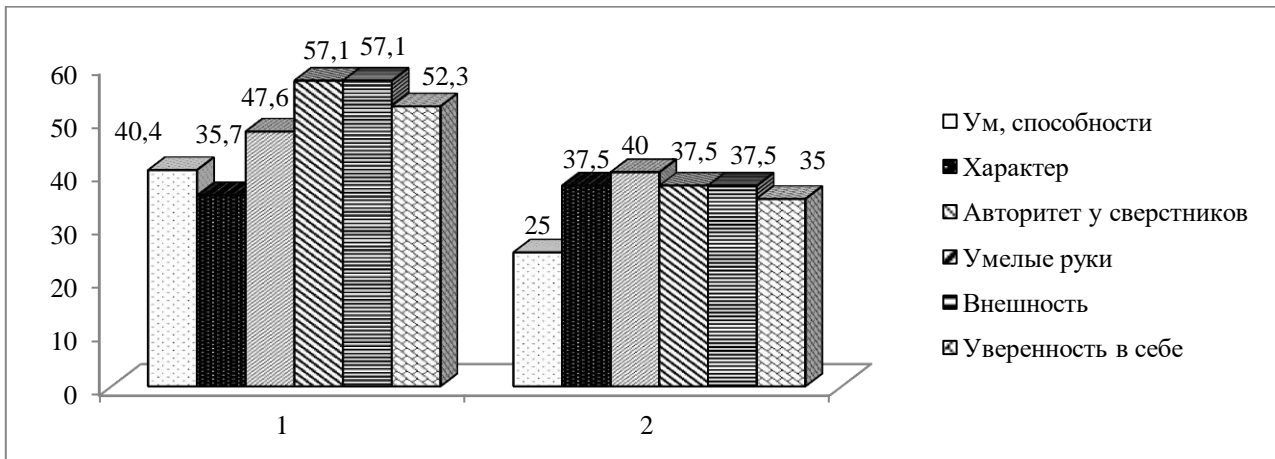


Рисунок 1. – Очень высокий уровень самооценки (по шкалам) в экспериментальной (1) и контрольной (2) группах подростков (в %)

Как показано на рисунке, наибольшее число подростков с умственной отсталостью (более 50%) имеет неадекватно высокую оценку по шкалам «Умелые руки», «Внешность» и «Уверенность в себе». Более 40% аналогичным образом оценивают свой ум, способности и авторитет у сверстников.

У подростков с нормативным развитием в меньшей степени обнаруживается неадекватно высокая самооценка, однако, от 35 до 40% подростков все же обладает такой самооценкой по отдельным шкалам.

При легкой умственной отсталости очень высокая самооценка обусловлена снижением критичности, недостаточной рефлексивностью, инфантильностью, а также гиперкомпенсаторной реакцией, вызванной сложным взаимодействием социальных факторов, возникающих на фоне чувства малоценности и наличия низких оценок со стороны окружающих.

Низкий уровень оценивания отдельных характеристик, свидетельствующий о неблагоприятии развития личности, также обнаруживается в группах подростков, см. рисунок 2.

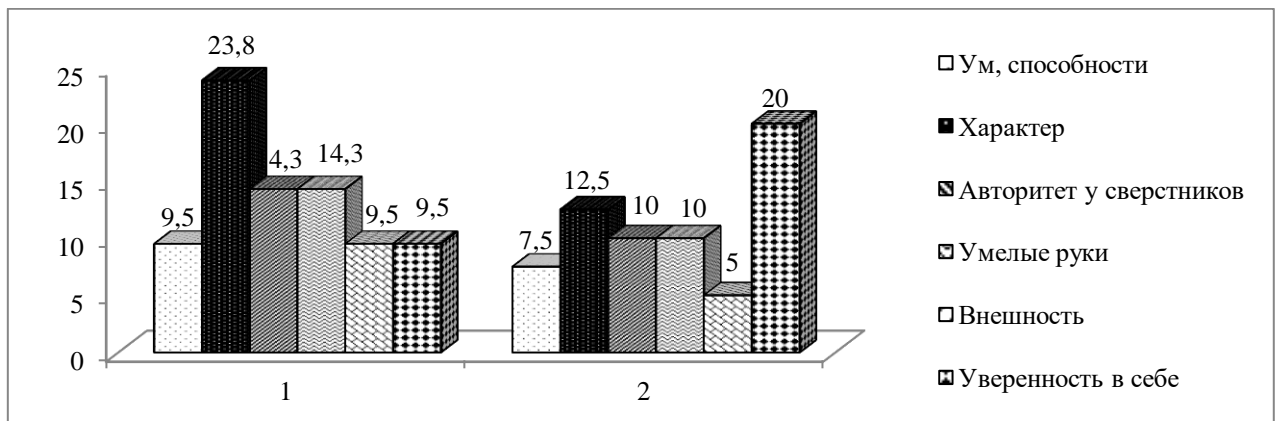


Рисунок 2. – Низкий уровень самооценки (по шкалам) в экспериментальной (1) и контрольной (2) группах подростков (в %)

23,8% подростков с умственной отсталостью отмечают негативную сторону своего характера, а подростки с нормативным развитием наиболее критично подходят к оцениванию такой характеристики «как авторитет у сверстников», что, вероятнее всего, свидетельствует о зонах

неудовлетворенных потребностей.

Обобщение результатов шкал позволяет распределить подростков экспериментальной и контрольной групп по уровням самооценки, см. рисунок 3.

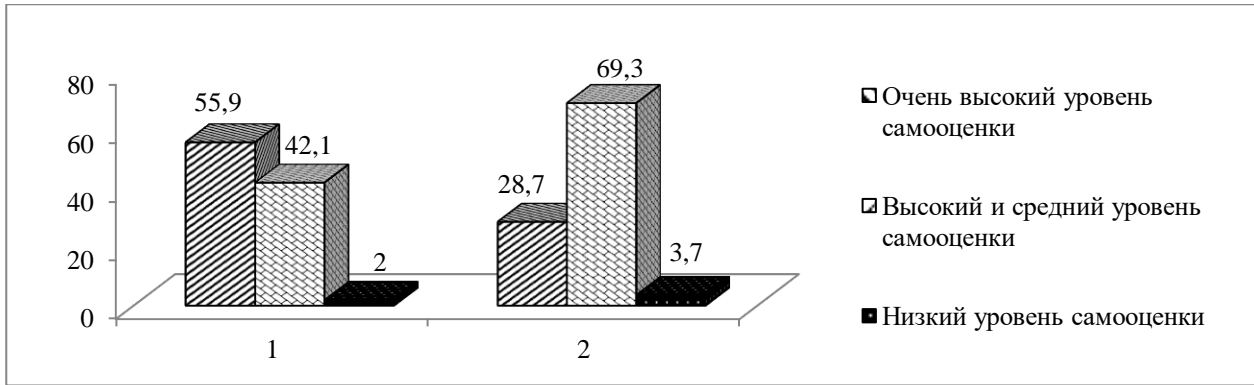


Рисунок 3. – Распределение подростков экспериментальной (1) и контрольной (2) групп по уровням обобщенного показателя самооценки (в %)

Принято считать, что показатели от 60 до 74 (высокий уровень) и от 45 до 59 (средний уровень) характеризуют нормальную самооценку, поэтому мы объединили их в одну группу. Очень высокий уровень самооценки почти в 2 раза чаще встречается у подростков с умственной отсталостью, в сравнении с нормативно развивающимися подростками. А вот низкий уровень обобщенного показателя самооценки в обеих группах встречается очень редко.

Таким образом, неадекватные показатели самооценки у подростков с умственной отсталостью - это результат недостаточной рефлексивности, инфантильности личности, неудовлетворенности социогенных потребностей, это реакция на осознание собственного нарушения в развитии, а также реакция на мнение о подростке от социального окружения.

Выполнение подростками символического задания показало, что включенность в группу,

«значимость другого» испытывает 80% подростков контрольной группы и только 48% подростков экспериментальной группы. Корреляционный анализ подтвердил связь индекса «значимости другого» с показателем самооценки в обеих группах (ЭГ:  $r = 0,27$ ; КГ:  $r = 0,34$ ). Стабильная и адекватная самооценка напрямую зависит от того, насколько связи подростка с близкими устойчивы и положительны, насколько подросток позитивно воспринимает себя через отношение и мнение других.

Метод сравнительной статистики позволил подтвердить, что обобщенный показатель самооценки респондентов с нормативным развитием достоверно ниже в сравнении с показателем подростков с умственной отсталостью, а индекс «значимого другого», напротив, достоверно выше у подростков контрольной группы, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Достоверность различий в развитии самооценки и индекса «значимого другого»

Параметры	N	среднее	ст. отклон	N	среднее	ст. отклон	U	Z	p
Самооценка	84	73,52	15,23	80	65,59	16,42	2398	3,1647	0,0016
Индекс «значимого другого»	84	0,48	0,50	80	0,80	0,40	2272	-3,5793	0,0003

**Заключение.** Учитывая различия между подростками двух групп в индексе «значимого другого» степень влияния мнения окружающих на формирующуюся самооценку в подростковом возрасте более выражена у респондентов с нормативным развитием. Трудности подростков с умственной отсталостью в установлении межличностных отношений, бедность социальных контактов, снижение способности к анализу, синтезу, обобщению и т.д. осложняют

развитие социальной идентичности, затрудняя осознание включенности в группу и «значимости другого». Результаты теоретико-экспериментального исследования подтвердили важную роль «значимого другого» в развитии самооценки у респондентов с умственной отсталостью, несмотря на то, что процесс «отзеркаливания» мнения окружающих у этой группы подростков более слабый, в сравнении с подростками с нормативным развитием.

*Литература:*

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. - М.: Педагогика. - 1983. - 369 с.
2. Кикина М.И. Психолого-педагогическая диагностика изменений уровней личностных качеств школьников, изучающих предмет «Самопознание»: методические рекомендации / М.И. Кикина, Е.Е. Овсянникова. - Усть-Каменогорск, 2007. - 56 с.
3. Кожалиева Ч.Б. О Возрастной динамике образа «Я» у умственно отсталых подростков / Ч.Б.Кожалиева // Дефектология. - 1997. - № 4. - С. 36-42.
4. Кондратьев М.Ю. Алфавит социального психолога-практика: справочно-энциклопедическое издание [Электронный ресурс] / М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин. - М.: Пер Сэ, 2007. - 464 с. - Режим доступа: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=60662>
5. Кондратьев М.Ю. «Значимый другой»: слагаемые межличностной значимости / М.Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. - 2011. - Том 2. - № 2. - С. 17-28.
6. Предупреждение нарушений развития личности при психологическом сопровождении школьников / Н.Л. Коновалова. - СПб.: Изд-во СПб ун-та. - 2000. - 205 с.
7. Королева Ю.А. Самооценка в структуре социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии / Ю.А. Королева, Ж.И. Сардарова // Вестник Красноярского педагогического университета. - 2017. - № 1. - С. 138-142.
8. Назаревич О.С. Психологические особенности взаимосвязи формирования личностной самооценки и интеграции в социум у учащихся с умственной отсталостью: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / О.С. Назаревич. - Н. Новгород. - 2004. - 23 с.
9. Намазбаева Ж.И. Некоторые вопросы личности умственно отсталого школьника / Ж.И. Намазбаева // Дефектология. - 1982. - № 1. - С. 24-29.
10. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога: сб. научн. тр. / А.М. Прихожан // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методов; редкол.: И.В. Дубровина (отв. ред.) и др. - М.: изд. АПН СССР, 1988. - С. 110-128.
11. Путилло Л.В. Социология: учебный курс. [Электронный ресурс] / Л.В. Путилло. - Режим доступа: [https://online.muiv.ru/media/lib/books/sotsiologiya/xbook207/book/index/index.html?go=part-007\\*page.htm#i01338](https://online.muiv.ru/media/lib/books/sotsiologiya/xbook207/book/index/index.html?go=part-007*page.htm#i01338)

*References:*

1. Vygotsky L.S. Basics of defectology / L.S. Vygotsky; ed. T.A. Vlasova. - M.: Pedagogy. - 1983. - 369 p.
2. Kikina M.I. Psychological and pedagogical diagnosis of changes in the levels of personal qualities of students studying the subject "Self-knowledge": methodological recommendations / M.I. Kikina, E.E. Ovsyannikova. - Ust-Kamenogorsk, 2007. - 56 p.
3. Kozhalieva Ch.B. About age dynamics of the image of "I" in mentally retarded adolescents / Ch. B. Kozhalieva // Defectology. - 1997. - № 4. - S. 36-42.
4. Kondratiev M.Yu. The alphabet of social psychologist-practice: reference and encyclopedic publication [Electronic resource] / M.Yu. Kondratiev, V.A. Ilyin. - M.: Per Se, 2007. - 464 p. - Access mode: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=60662>
5. Kondratiev M.Yu. "Significant Other": terms of interpersonal significance / M.Yu. Kondratyev // Social Psychology and Society. - 2011. - Volume 2. - № 2. - S. 17-28.
6. Prevention of personality development disorders during psychological support of schoolchildren / N.L. Konovalova. - St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University. - 2000. - 205 p.
7. Koroleva Yu.A. Self-assessment in the structure of socio-psychological competence of adolescents with developmental disabilities / Yu.A. Queen, J.I. Sardarova // Bulletin of the Krasnoyarsk Pedagogical University. - 2017. - № 1. - S. 138-142.
8. Nazarevich O.S. Psychological features of the relationship between the formation of personal self-esteem and integration into society in students with mental retardation: author. dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.10 / O.S. Nazarevich. - N. Novgorod. - 2004. - 23 p.
9. Namazbaeva Zh.I. Some questions of the personality of a mentally retarded student / Zh.I. Namazbaeva // Defectology. - 1982. - № 1. - S. 24-29.
10. Parishioners A.M. The use of direct assessment methods in the work of a school psychologist: Sat. scientific tr / A.M. Parishioners // Scientific and methodological foundations for the use of specific psychodiagnostic techniques in the school psychological service; Editorial: I.V. Dubrovina (ed.) And others. - M.: ed. APN USSR, 1988. - С. 110-128.
11. Putillo L.V. Sociology: a training course. [Electronic resource] / L.V. Putillo. - Access mode: [https://online.muiv.ru/media/lib/books/sotsiologiya/xbook207/book/index/index.html?go=part-007\\*page.htm#i01338](https://online.muiv.ru/media/lib/books/sotsiologiya/xbook207/book/index/index.html?go=part-007*page.htm#i01338)

УДК 159

## Исследование роли психической регуляции в детерминации преступных деяний

### Research on the role of mental regulation in the determination of criminal acts

Садрисламов Г.Ф., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,  
gsadrislamov@bk.ru

Sadrislamov G., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, gsadrislamov@bk.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.039

**Ключевые слова:** психическая регуляция, преступные деяния, криминальное поведение, криминальная субкультура, профилактика преступности.

**Keywords:** mental regulation, criminal acts, criminal conduct, criminal subculture, crime prevention.

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема полифакторальной детерминации преступных деяний с целью выявления дополнительных условий их профилактики. В настоящее время идет переосмысление оснований преступных действий личности. Возникает понимание того, что не существует строго однозначной зависимости криминального поведения от той или иной отдельно взятой внешней или внутренней «детерминанты». Более фундаментальное значение имеет императив нахождения адекватной феномену преступности парадигмы, имеющей соответствующие категориально-понятийные средства познания. Теоретическим и экспериментальным исследованием установлено, что в общем виде внешним обстоятельством по отношению к преступной деятельности (преступнику) выступает криминальная субкультура, внутренним – криминальные аффективно-смысловые образования. В реальности преступная деятельность есть единство первого и второго, а ее основу составляет целостный процесс психической саморегуляции.

**Abstract.** The article addresses the problem of the determination of criminal acts in order to identify additional conditions for their prevention. Currently, there is a rethinking of the grounds for criminal acts of the individual. There is an understanding that there is no strictly unambiguous dependence of criminal behaviour on a particular external or internal "determinant." More fundamental is the imperative of finding a paradigm adequate to the phenomenon of crime that has appropriate categorical means of knowledge. Theoretical and experimental research has found that in general form external circumstance in relation to criminal activity (criminal) is criminal subculture, internal - criminal affective-sense entities. In reality, criminal activity is the unity of the first and second, and its basis is a holistic process of mental self-regulation.

**Актуальность исследования.** Проблема источников, психологических механизмов преступного поведения и его коррекции имеет фундированные теоретические и практические аспекты. Существенными представляются теоретические аспекты проблемы, которые имеют непосредственный выход на задачу предупреждения преступности. От их успешной разработки во многом зависит общая ориентация политической, философской, юридической, психологической, педагогической мысли и практики в деле профилактики преступлений, перевоспитания представителей преступного

мира, коррекции их духовно-нравственного неблагополучия.

Многие проблемы преступной деятельности коренятся в том, что в свое время специалисты в области психологии исключили из сферы своих интересов изучение души как невидимого, сверхчувственного, аmodalного, а значит, ненаблюдаемого и неизмеряемого феномена [13]. Это повлекло за собой отказ от понимания Я - души (предмета воспитания) как активности – деятельности и, в конечном счете, привело к утверждению и реализации упрощенных образовательно-воспитательных моделей,

базирующихся на использовании лишь коммуникативного канала, средств вербального воздействия, что по определению исключает достижение желаемого правопослушного или духовно-нравственного эффекта. Между тем, как показывают экспериментальные данные, существует целый ряд отличительных особенностей именно в содержательных характеристиках преступной деятельности, коренящихся в особенностях аффективно-смысловых образований и закономерностях их функционирования. Игнорирование этих особенностей также удерживает пенитенциарную практику в русле общих и традиционных воспитательных технологий, которые не могут быть эффективными при таких подходах.

Изучая детерминанты криминального поведения, механизмы воспроизводства, трансляции преступного образа жизни, специалисты столкнулись с целостным феноменом, получившим позднее название криминальной субкультуры [7;12;14]. Идеальная внешняя форма криминальной субкультуры (объективное пространство) - это не просто пространство, автоматически развивающее преступную личность, и не детерминанта ее развития. Основным источником усвоения человеком выработанных криминальных особенностей является включение его в деятельность, которая направляется соответствующими потребностями, мотивами, включенными в аффективно-смысловые образования. Цель такой деятельности заключается в воспроизведении в человеке сложившихся в криминальном пространстве асоциальных способностей. В процессе психического развития у человека возникает, прежде всего, именно эта деятельность и на ее основе происходит воспроизведение сущностных и развитие актуальных, а затем и потенциальных криминальных способностей. В исследованиях отмечается, что криминальная субкультура является аккумулятором модернизируемого криминального опыта и регулятором преступной деятельности. Этот опыт санкционирует асоциальные формы поведения и пресекает социально положительные.

Рассматривая вопрос о психологическом уровне регулирования деятельности как о детерминанте преступных деяний, необходимо еще раз обратиться к идее психологических функциональных органов и их влияния на духовный и нравственный облик человека. Подчеркнем только, что функциональные органы или психологические функциональные системы можно интерпретировать как материал

(материю), из которого конструируется духовный организм, духовно-нравственный облик человека.

*Материалы и методы исследования.* В психологии отношения взаимного порождения внешней и внутренней форм обозначаются понятиями «интериоризации» и «экстериоризации». Экстериоризация есть более или менее совершенное воплощение внутренней формы. Оба процесса (акта), как отмечает В.П. Зинченко [6], идут навстречу один другому. Они синергичны и невозможны один без другого. Именно эти процессы обеспечивают объективизацию субъективного и субъективизацию объективного. Но что же делает возможным сам факт такого присвоения, или функционирование процессов интериоризации и экстериоризации?

Во-первых, человек уже обладает такими свойствами, которые позволяют ему присваивать, интериоризировать внешнее содержание криминального пространства в его возможном многообразии. К таким специфическим сущностным способностям человека С.Л. Рубинштейн [11] и Н.И. Непомнящая [9] относят: потенциальную универсальность человека, позволяющую ему присваивать во всем многообразии социокультурное содержание, меняющееся исторически, онтогенетически, этнографически и т.д.; потенциальную бесконечность (неконечность) человека, позволяющую в познания мира и жизнедеятельности выходить за пределы значимого, усвоенного, в том числе и за пределы самого себя, создавать новое, творить; особую взаимосвязь с другими людьми (как условие присвоения человеческого опыта), характеризующуюся способностью отождествлять себя с другими, брать новые содержания от других. Все эти специфические сущностные свойства являются условием и одновременно выражением способностей, стремления к совершенству, высокой энергичности, пристрастности.

Во-вторых, человек является носителем семиотической (знаково-символической или орудийной) деятельности. В отечественной психологии постановка проблемы роли знака в психогенезе и развитии психологических механизмов (семиотической функции) обычно связывается с именем Л.С. Выготского [3], считающего появление у человека способности использовать знаки центральным и основным моментом в построении всякой внешней психической функции, в том числе духовно-нравственных (аффективно-смысловых образований). В качестве психологических

орудий (медиаторов) семиотической деятельности он рассматривал язык, различные формы нумерации, алгебраическую символику, произведения искусства, письмо, схемы, диаграммы, чертежи, карты, мнемотехнические средства и другие условные знаки.

Представление о том, что психическое, а в его высшей форме – высшие психические функции (психологические функциональные органы, аффективно-смысловые образования, психическая деятельность) могут рассматриваться в качестве ведущих детерминант преступного поведения. Как отмечал А.Н. Леонтьев [8], о первичности образа мира и задаваемых им оценочных функциях можно говорить лишь в плане анализа отдельного акта познания, т.е. в плане функционирования уже сформировавшейся системы познавательных действий. В генетическом аспекте первичным является непосредственный практический контакт субъекта с окружающей средой и другими людьми. Человек воздействует на реальность новыми, усовершенствованными орудиями. При этом возникает новая реальность и новым становится сам человеческий компонент взаимодействия, возникают новообразования психики. Итак, три компонента данной системы: человек; психологические орудия (медиаторы); идеальные формы культуры – взаимодействуют между собой, а вся система переходит в новое качество.

На основании изложенных концептов было проведено пилотажное исследование роли психологической регуляции в детерминации преступных деяний. В исследовании были применены: метод исследования «духовной деформации» и метод корреляционного анализа статистических данных. Испытуемыми выступили взрослые преступники, в том числе впервые осужденные, и правонарушители с большим количеством судимостей. Всего в исследовании приняло участие 42 испытуемых в возрасте от 22 до 46 лет.

*Результаты исследования.* На первом этапе исследования с помощью метода исследования «духовной деформации» [1] у осужденных выявлялась степень выраженности четырех направлений духовного падения: доминирование эгоизма (ДЭГ), духовной безответственности (ДБО), стремление к господству (СТ) и преумножение зла (ПЗ). Данная группа показателей сопоставлялась с последующими тремя группами показателей.

Вторую группу показателей составили особенности темперамента (сангвиник, холерик,

меланхолик, флегматик); третью – показатели свойств нервной системы (сила нервной системы по возбуждению, подвижность, динамичность) и социальные условия осужденных до заключения. Четвертую группу показателей составляли оценки особенностей психологического уровня регуляции преступной деятельности. Изучение этой группы показателей проводилось с помощью анализа особенностей выполнения экспериментальной деятельности по выполнению тестовых заданий. С помощью тестовых заданий определялись следующие регуляторные особенности: планирование действий (ПД), оперативность мышления (ОМ), предвидение (Пр), рефлексия (Реф), гибкость мышления (ГМ), коррекция (К). Особенности взаимоотношений (сопряженности) между четырьмя классами показателей в двух группах осужденных в отдельности изучались с помощью корреляционного анализа по Пирсону. Анализ таблиц интеркорреляций осуществлялся с помощью метода отыскания максимального корреляционного пути (по Л.К. Выханду [4]). Эти данные обобщены на рисунке 1.

Из рисунка видно, что во всех группах испытуемых присутствует непосредственная связь показателей духовной деформации с показателями, характеризующими особенности психической регуляции деятельности (оперативность мышления, планирование действий, рефлексия и др.). Однако порядок и количество связей данных классов показателей в группах испытуемых оказался неодинаковым. В группе испытуемых рецидивистов особое место занимают все показатели психической регуляции деятельности, которые связаны с показателями духовной деформации непосредственно. В группе впервые осужденных эти показатели в большинстве своем образуют наиболее удаленный «ярус». Они связаны с показателями духовной деформации опосредованно (через показатели других групп). Таким образом, анализ корреляционных структур свидетельствует о различных соотношениях в экспериментальных группах показателей духовной деформации и показателей, гипотетически выделенных в качестве причин преступного поведения или духовной деформации. Как показал дальнейший анализ результатов исследования, различия в соотношениях четырех классов данных – темпераментальных, духовных, нейрофизиологических и психорегуляторных - обусловлен различиями в выявленных особенностях психической регуляции деятельности.

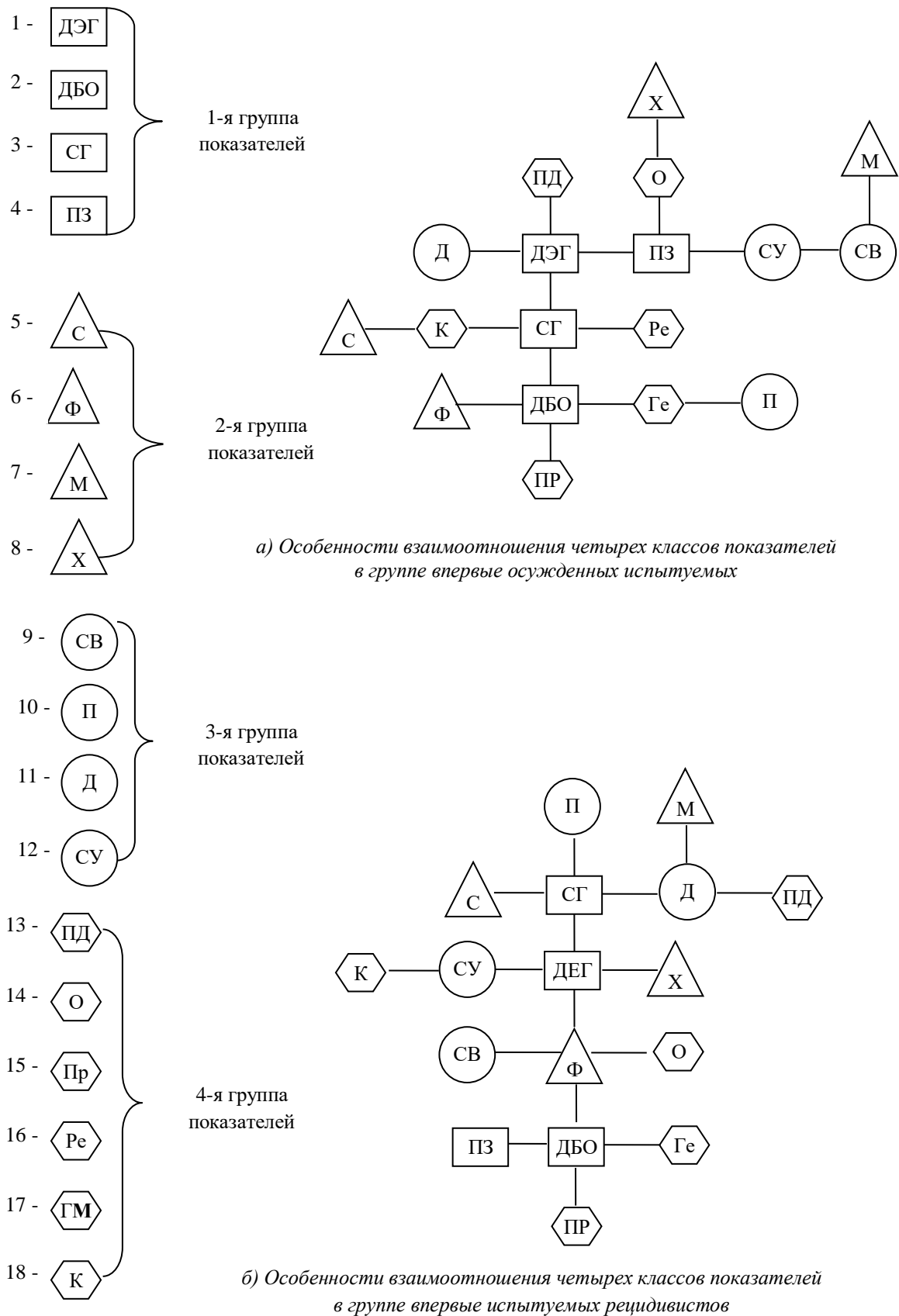


Рисунок 1. – Особенности взаимодействия показателей

Сопоставление средних групповых величин с помощью метода оценки достоверности межгрупповых различий показало преимущество испытуемых с большим количеством судимостей

перед впервые осужденными в психической регуляции деятельности, см. таблицу 1. По остальным классам данных межгрупповых различий не обнаружено.

Таблица 1. - Оценка достоверности межгрупповых различий в психической регуляции деятельности

Испытуемые	Название показателей, критерий t											
	ПД	t <sub>1-2</sub>	ОМ.	t <sub>1-2</sub>	ПР	t <sub>1-2</sub>	Реф.	t <sub>1-2</sub>	ГМ	t <sub>1-2</sub>	К	t <sub>1-2</sub>
Впервые осужденные	5,1		4,8		7,2		5,8		6,2		7,9	
Осужденные с большим кол-вом судимостей	8,4	4,51	6,7	3,5	4,3	5,64	4,2	3,82	5,1	3,53	6,5	4,52

Результаты анализа представленных данных дают основания полагать, что в условиях криминальной субкультуры, а также в местах лишения свободы у испытуемых рецидивистов с различными особенностями темперамента и личности формируются такие особенности регуляции, согласно которым они осуществляют преступные деяния. В качестве развитых психических компонентов саморегуляции можно выделить, например, высокий уровень развития внимания, практический интеллект, сочетающийся с некоторой находчивостью, сообразительность, предусмотрительность, переработку и объединение значимой информации, ориентировку на комплекс адекватных признаков, предвидение, целеполагание.

На осужденных с большим количеством судимостей места лишения свободы не оказывают экстремального воздействия. Для них колония стала «родным домом», требования режима и другие условия не являются новыми, требования воспитателей воспринимаются с позиции целесообразного конформизма. В целом, пока можно предположить, что у этой группы осужденных сформировалась достаточно жесткая система смыслообразований, которая, несмотря на наличие «желания» и «понимания», продолжает определять прежнее, извращенное, преступное отношение к миру. Эти экспериментальные результаты и их интерпретация не противоречат данным, ранее описанным в научной и методической литературе.

*Закключение.* Таким образом, можно думать, что детерминантой преступного поведения личности является активная, деятельностная интеграция в криминальную субкультуру. Именно такое вхождение в нее человека строит в

нем внутреннюю преступную форму, расширяет внутреннее (индивидуальное) пространство преступной личности. Как уже отмечалось, в основе преступной деятельности всегда лежат и эмоциональные, и волевые, и интеллектуальные проявления [2;10;15;16]. Нам представляется также, что в анализ преступного поведения необходимо включать не только эмоциональные состояния созерцания (отобразительную функцию эмоций) и эмоциональную экспрессию, но и эмоции осуществляемой человеком деятельности, то есть живых эмоций деятельности. Иначе говоря, необходимо рассматривать интеллектуальные, волевые особенности и переживания в их отношении к регуляции криминальной деятельности, к реальной жизни преступника во всем многообразии ее действительного содержания. Развитие преступных деяний личности есть не что иное, как процесс вживания человека посредством названных психологических орудий (медиаторов) в пространство криминальной субкультуры. Последнее начинается с деятельности, предполагающей актуализацию у индивида со-присутствия, со-участия, со-действия, «вчувствование» во все то, что есть в криминальной субкультуре. Ограничение масштабов трансляции и степени влияния криминальной субкультуры может быть осуществлено как системный процесс. Его основными компонентами могут стать демифологизация, демистификация криминальной субкультуры, девальвирование ее ценностей в общественном мнении, утверждение общечеловеческих ценностей в молодежной среде, формирование личностной толерантности членов социума к воздействиям данной субкультуры, активизация духовно-нравственной деятельности граждан.



*Литература:*

1. Аминев Г.А. Нейрокриминология: субмолекулярные методы. Бюллетень экспериментальных отчетов / Г.А. Аминев, Э.Г. Аминев. – Уфа: БО РПО, БГУ, 2001. – Ч. 8. – 330 с.
2. Барабанов Н.П. Криминологический и психологический аспекты криминальной идеологии и образа жизни в криминальной субкультуре осужденных / Н.П. Барабанов // Человек: преступление и наказание. – 2017. - № 2. – С. 177-182.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6т. Т.6. Научное наследство / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – 402 с.
4. Выханду Л.К. Об исследовании многопризнаковых биологических систем / Л.К. Выханду // Применение математических методов в биологии. - Вып. 3. – Л., 1964. – С. 19–22.
5. Гомонов Н.Д. Личность преступника: анализ особенностей / Н.Д. Гомонов, В.М. Труш, П.П. Пирогов, В.П. Тимохов // Юридическая наука. - 2019. - № 5. – С. 39-43.
6. Зинченко В.П. Размышления о душе и ее воспитании / В.П. Зинченко. – М.: РАО, 2001. – 34 с.
7. Иванова А.А. Криминальная культура как детерминант преступности / А.А. Иванова // Всероссийский криминологический журнал. – 2016. - № 4. - Т.10. – С. 671-681.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
9. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности: Теория и практика / Н.И. Непомнящая. - М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 192 с.
10. Пастушеня А.Н. Психологический механизм преступного поведения: системно-функциональный анализ / А.Н. Пастушеня // Прикладная юридическая психология. – 2011. - № (1). – С. 27-38.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Издательство «Питер», 2000. - 712 с.
12. Тулегенов В.В. Криминальная субкультура: понятие, структура и соотношение со смежными понятиями / В.В. Тулегенов // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2005. - № 5. – С. 220-226.
13. Шабельников В.К. История психологии. Психология души: учебник для вузов / В.К. Шабельников. - М.: Академический проект; Мир, 2011. – 391 с.
14. Шпак С.И. Криминальная субкультура как социальный феномен / С.И. Шпак // Общество и право. – 2012. - № 2(39). – С. 271-275.
15. Щербаков Г.В., Лаврентьева И.В. Понятие преступного поведения: поиск различных направлений и несколько основных результатов исследований в области психологии преступного поведения // Г.В. Щербаков, И.В. Лаврентьева // Прикладная юридическая психология. – 2019. - № 1. – С. 6-17.
16. Юрьева В.Г. Психология преступного поведения и ее зависимость от акцентуации характера преступника / В.Г. Юрьева // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2016. - № 1. – С. 116-120.

*References:*

1. Aminev G.A. Neurocriminology: submolecular methods. Bulletin of experimental reports / G.A. Aminev, E.G. Aminev. - Ufa: BO RPO, BSU, 2001. - Part 8. - 330 s.
2. Barabanov N.P. Criminological and psychological aspects of criminal ideology and lifestyle in the criminal subculture of convicts / N.P. Barabanov // Man: crime and punishment. - 2017. - № 2. - S. 177-182.
3. Vygotsky L.S. Collected works: in 6t. T.6. Scientific heritage / L.S. Vygotsky; under the editorship of M.G. Yaroshevsky. - M.: Pedagogy, 1984. - 402 p.
4. Vykhandu L.K. On the study of multi-sign biological systems / L.K. Vykhandu // Application of mathematical methods in biology. - Vol. 3. - L., 1964. - S. 19–22.
5. Gomonov N.D. The identity of the offender: analysis of features / N.D. Gomonov, V.M. Trush, P.P. Pirogov, V.P. Timokhov // Jurisprudence. - 2019. -- № 5. - P. 39-43.
6. Zinchenko V.P. Reflections on the soul and its upbringing / V.P. Zinchenko. - M.: RAO, 2001. – 34 p.
7. Ivanova A.A. Criminal culture as a determinant of crime / A.A. Ivanova // All-Russian Criminological Journal. - 2016. - № 4. - T. 10. - S. 671-681.
8. Leontiev A.N. Selected psychological works: in 2t. / A.N. Leontiev. - M.: Pedagogy, 1983. - T. 2. - 320 p.
9. Nepomnyashchaya N.I. Psychodiagnostics of personality: Theory and practice / N.I. Not remembering. - M.: Humanitarian ed. VLADOS Center, 2003. - 192 c.
10. Pastushena A.N. The psychological mechanism of criminal behavior: system-functional analysis / A.N. Shepherdess // Applied Legal Psychology. - 2011. - № (1). - S. 27-38.
11. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology / S.L. Rubinstein. - St. Petersburg: Publishing House "Peter", 2000. - 712 p.
12. Tulegenov V.V. Criminal subculture: concept, structure and relationship with related concepts / V.V. Tulegenov // Bulletin of the Astrakhan State Technical University. - 2005. - № 5. - S. 220-226.
13. Shabelnikov V.K. The history of psychology. Psychology of the soul: a textbook for high schools / V.K. Shabelnikov. - M.: Academic project; World, 2011. -- 391 p.
14. Shpak S.I. Criminal subculture as a social phenomenon / S.I. Shpak // Society and Law. - 2012. - № 2 (39). - S. 271-275.
15. Shcherbakov G.V., Lavrentieva I.V. The concept of criminal behavior: the search for various directions and several basic research results in the field of the psychology of criminal behavior // G.V. Shcherbakov, I.V. Lavrentiev // Applied Legal Psychology. - 2019. -- № 1. - S. 6-17.
16. Yuryev V.G. The psychology of criminal behavior and its dependence on the accentuation of the nature of the criminal / V.G. Yuryev // Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov. - 2016. - № 1. - S. 116-120.

## СОЦИОЛОГИЯ

УДК 39 (470.41)

**Этническая идентичность и установки на межэтническое взаимодействие в среде молодежи Республики Татарстан**

**Ethnic identity and installations on inter-ethnic interaction  
In youth Republic of Tatarstan**

**Титова Т.А.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, [tatiana.titova@rambler.ru](mailto:tatiana.titova@rambler.ru)

**Фролова Е.В.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, [elenaieup@mail.ru](mailto:elenaieup@mail.ru)

**Гущина Е.Г.**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, [egguschina@mail.ru](mailto:egguschina@mail.ru)

**Titova T.**, Kazan (Volga) Federal University, [tatiana.titova@rambler.ru](mailto:tatiana.titova@rambler.ru)

**Frolova E.**, Kazan (Volga) Federal University, [elenaieup@mail.ru](mailto:elenaieup@mail.ru)

**Gushchina E.**, Kazan (Volga) Federal University, [egguschina@mail.ru](mailto:egguschina@mail.ru)

DOI: 10.34772/KPJ.2020.139.2.040

**Ключевые слова:** этничность, этническая идентичность, этноцентризм, межэтническое взаимодействие, молодежь.

**Keywords:** ethnicity, ethnic identity, ethnocentrism, interethnic interaction, youth.

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения этнической идентичности и установок на межэтническое взаимодействие в молодежной среде полиэтничных регионов Российской Федерации. Цель статьи заключается в анализе особенностей конструирования этнической идентичности в среде молодежи Республики Татарстан. Авторами охарактеризованы индикаторы, определяющие характер установок на межэтническое взаимодействие, в том числе: неуверенность и дискомфорт при общении с представителями других народов, установки на этноцентризм, отношение к мигрантам. Сделан вывод о том, что ориентации на межэтническое взаимодействие в среде молодежи носят в целом позитивный характер. Об этом свидетельствует слабая актуализированность этноцентричных установок, декларируемые установки на конструктивное взаимодействие с представителями иных этнических групп, толерантное отношение к представителям сообществ мигрантов. Показана важность изучения установок на этноцентризм и толерантность в молодежной среде в целях поддержания позитивного состояния межэтнических отношений в Республике Татарстан. Материалы статьи могут быть полезными для этнологов, социальных и культурных антропологов, политологов, а также представителей органов и структур, курирующих вопросы межэтнического взаимодействия.

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to study ethnic identity and attitudes towards interethnic interaction in the youth environment of multi-ethnic regions of the Russian Federation. The purpose of the article is to analyze the design features of ethnic identity among the youth of the Republic of Tatarstan. The authors characterized the indicators that determine the nature of attitudes toward interethnic interaction, including: uncertainty and discomfort when communicating with representatives of other nations, attitudes toward ethnocentrism, and attitudes toward migrants. It is concluded that the orientation towards interethnic interaction among young people is generally positive. This is evidenced by the weak relevance of ethnocentric attitudes, the declared attitudes towards constructive interaction with representatives of other ethnic groups, and a tolerant attitude towards representatives of migrant communities. The importance of studying the attitudes towards ethnocentrism and tolerance in the youth environment is shown in order to maintain a positive state of interethnic relations in the Republic of Tatarstan. Article materials may be useful for ethnologists, social and cultural anthropologists, political scientists, as well as representatives of bodies and structures that oversee issues of interethnic interaction.

**Введение.** Актуальность изучения стратегий конструирования этнической идентичности в

разных социальных группах обусловлена возрастанием значимости этнического аспекта

идентичности в современном обществе, актуализацией этнокультурных потребностей представителей различных народов, необходимостью поддержания позитивного межнационального взаимодействия в полиэтничных регионах Российской Федерации.

Современные исследователи, в том числе Л.М. Дробижина, отмечают, что современное общество – это пространство постоянно изменяющихся идентичностей [3]. Одной из базовых социальных идентичностей человека является этническая идентичность.

Под этнической идентичностью исследователи понимают не только самоотождествление, но и представление о своем народе, его языке, культуре, территории, интересах, а также эмоциональное отношение к ним [8].

Ощущение общности с этнической группой позволяет человеку реализовать потребность в тесных социальных связях, подкрепляет чувство эмоциональной защищенности [1].

Идентичность, которая формируется в общественных объединениях, носит групповой характер [10, с.308]

Молодежь, как наиболее активная социальная группа, играет важную роль в указанных процессах, поэтому изучение этнической идентичности в молодежной среде приобретает особую значимость.

Исследования молодежи, деятельности общественных молодежных объединений начались уже в 1960-1970-е гг. В основном это были исследования обобщающего характера, в которых были даны основные понятия [4], определены сущность, роль молодежи в обществе [5], а также разрабатывалась методология по изучению молодежи [6] и молодежных культур, объединений [7].

Одним из крупных исследований о современной молодежи стала работа, написанная в соавторстве М.К. Горшковым и Ф.Э. Шереги [2].

Среди современных исследований молодежи большую актуальность приобретают исследования, посвященные различным аспектам и инструментам формирования гражданской идентичности в молодежной среде [9].

*Материалы и методы исследования.* Основанием для написания статьи стало этносоциологическое исследование, проведенное осенью 2019 г. на территории Республики Татарстан. Целью данного исследования являлся анализ этнической идентичности и характер установок на межэтническое взаимодействие в среде учащейся молодежи Республики Татарстан.

Исследование проводилось посредством сочетания количественных и качественных

методов: массовый опрос через анкетирование, метод фокус-групп.

В исследовании приняли участие 1200 респондентов в возрасте 1987–2004 гг. рождения, проживающих в крупных городах Республики Татарстан. 67,6% опрошенных является студентами высших учебных заведений; 32,4% - средних (специальных) учебных заведений.

*Результаты исследования.* Респонденты четко идентифицируют свою этническую принадлежность: 44,3% опрошенных считают себя татарами, 39,8% - русскими. 15,9% респондентов отметили принадлежность к иным этническим группам, проживающим на территории Республики Татарстан.

Индикатором субъективной актуальности этнической идентичности является интенсивность переживания индивидом своей принадлежности к этнической группе. При ответе на вопрос «Насколько важно Вам ощущать себя представителем Вашей национальности?» 15,9% респондентов выбрали позицию «очень важно» и 38,3% - «достаточно важно». Если объединить эти ответы, то получится, что для 54,2% опрошенных этническая идентичность является значимой частью социальной идентичности. И лишь 12,3% выбрали позицию «совершенно не важно».

Респонденты, обучающиеся в средних специальных (профессиональных) учебных заведениях, отвечая на вопрос: «Насколько важно Вам ощущать себя представителем Вашей национальности?», несколько чаще выбирают позицию «очень важно»; а студенты высших учебных заведений - «совершенно не важно», что можно объяснить увеличением социальных контактов в среде высшего учебного заведения и снижением потребности в эмоциональной принадлежности к этнической группе.

Обобщенные результаты приведены в таблице 1.

Мнения, высказанные респондентами, участвовавшими в фокус-группах, соответствуют результатам количественного исследования:

«Я себя считаю татаркой, потому что родилась в татарской семье, росла и воспитывалась в татарской семье, в деревенской среде, соблюдали и сейчас соблюдаем все обряды, традиции татарского народа» (фокус-группа, г. Казань).

«Я чувашка и христианка, но как бы это не влияет на меня как-то очень сильно, не несет большой значимости...но если где-то в новостях что-то я услышу о Чувашии, то так тепло становится сразу» (фокус-группа, г. Набережные Челны).

Таблица 1. – Сводные результаты ответа на вопрос: «Насколько важно Вам ощущать себя представителем Вашей национальности?» (%)

Варианты ответа	Место учебы	
	ВУЗ	ССУЗ
очень важно	14,4%	19,0%
достаточно важно	39,0%	37,0%
не очень важно	28,1%	27,8%
совершенно не важно	14,2%	8,2%
затрудняюсь ответить	4,3%	8,0%
Итого	100,0%	100,0%

«Что касается моей этнической принадлежности, то я причисляю себя к татарам, но, как и у многих, это тоже особо роли в моей жизни не играет. Ну, скажут «татарин», ну татарин, и что? Мне это как-то неважно. Я себя считаю просто человеком и всё» (фокус-группа, г. Казань).

«Я из смешанной семьи: отец - русский, а мама - татарка, поэтому я не могу сказать, что у меня есть принадлежность к какой-либо национальности. Я считаю себя одновременно и русской, и татаркой. Иногда случается такое, что, в некотором плане, я могу сказать кому-то, что нет, я - русская или нет я - татарка. Это зависит, скорее, от ситуации...» (фокус-группа, г. Казань).

В целом, мы видим, что для более 80% молодежи этническая идентичность важна, но в разной степени. Лишь 13,3% выбрали позицию «совершенно не важно». Таким образом, можно констатировать, что в среде молодых людей

потенциал, связанный с этническим фактором достаточно высок.

Большинство опрошенных ориентированы на позитивную модель межэтнического взаимодействия.

Более 50% опрошенных отмечают, что никогда не испытывают чувства неуверенности и внутреннего дискомфорта при общении с людьми других национальностей; еще 33,2% выбирают позицию «нет, почти не испытываю». Таким образом, в целом, более 80% опрошенных не испытывают существенных проблем при контакте с представителями других этнических групп.

Следует отметить, что позицию «да, время от времени» чаще выбирают студенты средних специальных (профессиональных) учебных заведений, что свидетельствует о том, что они чаще сталкиваются с проявлениями этнического негативизма. Обобщенные результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2. – Сводные результаты ответа на вопрос: «Вызывает ли у Вас чувство неуверенности и внутреннего дискомфорта общение с людьми других национальностей?» (%)

Варианты ответа	Место учебы	
	ВУЗ	ССУЗ
да, постоянно	0,7%	0,8%
да, время от времени	8,8%	14,9%
нет, почти не испытываю	35,1%	29,0%
совсем не испытываю	51,3%	48,1%
другое, что именно	0,2%	0,0%
затрудняюсь ответить	3,8%	7,2%
ИТОГО	100,0%	100,0%

Вопрос: «В какой степени Вы согласны с утверждением: «Нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные?»» является индикатором актуализированности установок на этноцентризм.

Более трети опрошенных не согласны с этим утверждением или скорее не согласны. Суммируя данные позиции, мы видим, что 71,1% опрошенных не разделяют установок на

этноцентризм.

Студенты средних специальных (профессиональных) учебных заведений чаще выбирают позицию «скорее согласен», что свидетельствует о более выраженном не критическом предпочтении интересов собственной этнической группы.

Обобщенные результаты приведены в таблице 3.

Таблица 3. – Сводные результаты ответа на вопрос: «В какой степени Вы согласны с утверждением: «Нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные» (%)»

Варианты ответа	Место учебы	
	ВУЗ	ССУЗ
полностью согласен	3,2%	3,3%
скорее согласен	12,6%	17,5%
скорее не согласен	31,6%	37,0%
полностью не согласен	43,8%	25,4%
затрудняюсь ответить	8,9%	16,7%
ИТОГО	100,0%	100,0%

Больше всего респондентов, полностью согласных с утверждением «Нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные» проживает в г. Казань и Альметьевск (24 и 8 человек соответственно); частично согласных – в г. Казань и Набережные Челны (110 и 38 человек соответственно).

Чаще с этим утверждением соглашаются респонденты-мужчины (20% мужчин и 14,9% женщин).

Также респонденты-татары в большей степени склонны разделять эту позицию: в целом, 22,1% респондентов-татар согласились с утверждением; тогда как среди русских доля таких респондентов составила 12,8%; среди представителей иных этнических групп - 16,2%.

Одним из индикаторов состояния межнациональных отношений является отношение к мигрантам.

Четверть опрошенных не имеет четкой позиции в отношении правового статуса мигрантов («меня это не интересует»), и примерно каждый десятый затрудняется с ответом на этот вопрос. 39% опрошенных, в той или иной степени разделяют позицию, что «Мигранты из других стран должны иметь те же права, что и местные жители кроме права голосовать на выборах». Студенты средних специальных (профессиональных) учебных заведений чаще выражают индифферентную позицию. Обобщенные результаты приведены в таблице 4.

Таблица 4. – Сводные результаты ответа на вопрос: «Мигранты из других стран должны иметь те же права, что и местные жители, кроме права голосовать на выборах» (%)»

Варианты ответа	Место учебы	
	ВУЗ	ССУЗ
полностью согласен	12,8%	10,3%
скорее согласен	31,2%	18,3%
меня это не интересует	20,3%	32,4%
скорее не согласен	22,3%	23,4%
полностью не согласен	5,1%	4,1%
затрудняюсь ответить	8,1%	11,6%
Итого	100,0%	100,0%

В вопросе, связанном с культурной адаптацией мигрантов, респонденты высказываются более определенно: более 80% опрошенных согласны с утверждением, что мигрантам надо помогать приспособливаться к

условиям местной жизни. Значимых расхождений по этой позиции у студентов высших и средних специальных (профессиональных) учебных заведений нет. Обобщенные результаты приведены в таблице 5.

Таблица 5. – Сводные результаты ответа на вопрос: «В какой степени Вы согласны с утверждением: «Мигрантам надо помогать приспособливаться к условиям местной жизни (нашим правилам, традициям, нормам и т.п.)» (%)»

Варианты ответа	Место учебы	
	ВУЗ	ССУЗ
полностью согласен	33,4%	28,0%
скорее согласен	52,5%	49,1%

Продолжение таблицы 5

Варианты ответа	Место учебы	
	ВУЗ	ССУЗ
скорее не согласен	8,6%	10,8%
полностью не согласен	1,0%	,8%
затрудняюсь ответить	4,4%	11,3%
Итого	100,0%	100,0%

*Заключение.* Данные исследования подтверждают, что межнациональное взаимодействие в молодежной среде носит стабильно позитивный характер: свыше 80% молодежи фактически не испытывают сложностей при общении с представителями других народов. И лишь 10% считают, что иногда общение с людьми иных национальностей вызывает у них неуверенность и дискомфорт. Установки на этноцентризм разделяют менее 17% опрошенных.

Ориентации на межкультурные контакты в среде молодежи имеют в целом положительную направленность. Об этом свидетельствуют слабая актуализированность этноцентричных установок, декларируемые установки на конструктивное

взаимодействие с представителями иных этнических групп, толерантное отношение к представителям сообществ мигрант.

Данные исследования могут быть использованы представителями структур, курирующих вопросы межэтнического взаимодействия для оптимизации практических аспектов гармонизации межнациональных отношений, нейтрализации различных проявлений ксенофобии и этноцентризма. Дальнейший мониторинг установок на межэтническое взаимодействие в молодежной среде Республики Татарстан позволит выявить их динамику, что может помочь сохранению позитивного характера межнациональных отношений в республике.

#### Литература:

1. Titova T. Confessional groups in the republic of Tatarstan: Identity and features of its design [Groupes confessionnels de la republique Tatarstan: Identite et caractéristiques de son projection] / T. Titova, E. Frolova, E. Gushchina, A. Blagoveshchenskaya // Codrul Cosminului. - 2019. - Vol.25, Is.1. - P. 87-94.
2. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Молодежь России: социологический портрет / М.К. Горшков, Ф.Э. Шереги. - М.: ЦСПиМ, 2010. - 592 с
3. Дробижева Л.М. Национально-гражданская и этническая идентичность: проблемы позитивной совместимости // Россия реформирующаяся: ежегодник; отв. ред. М.К. Горшков. - М.: Институт социологии РАН. - 2008. - Вып. 7. - С. 214-228.
4. Иконникова С.Н. Молодежь. Социологический и социально-психологический анализ / С.Н. Иконникова. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1974. - 167 с.
5. Иконникова С.Н., Лисовский В.Т. Молодёжь о себе, о своих сверстниках: социологическое исследование / С.Н. Иконникова, В.Т. Лисовский. - Л.: Лениздат, 1969. - 133 с.

6. Ладатко А.А. Неформальные молодежные объединения / А.А. Ладатко. - М.: Высш. шк., 1991. - 47 с.
7. Лисовский В.Т. Советская молодежь: идеалы и стремления / В.Т. Лисовский. - М.: Знание, 1971. - 32 с.
8. Спирина Т.А. Трансформации этнической идентичности студенческой молодежи [Электронный ресурс] / Т.А. Спирина, Е.А. Горошко // Молодой ученый. - 2017. - № 19. - Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/153/43367/>
9. Титова Т.А. Ключевые механизмы формирования этнической и гражданской идентичности современной молодежи в общественных организациях Республики Татарстан / Т.А. Титова, Е.В. Фролова, А.С. Савина // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2018. - № 5(91). - С. 53-56.
10. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эрикссон. - М.: Прогресс, 1996. - 342 с.

#### References:

1. Titova T. Confessional groups in the republic of Tatarstan: Identity and features of its design [Groupes confessionnels de la republique Tatarstan: Identite et caractéristiques de son projection] / T. Titova, E. Frolova, E. Gushchina, A. Blagoveshchenskaya // Codrul Cosminului. - 2019. - Vol.25, Is.1. - P. 87-94.2.
2. Gorshkov M.K., Sheregi F.E. Youth of Russia: a sociological portrait / M.K.

- Gorshkov, F.E. Sheregi. - M.: TsSPiM, 2010. - 592 s.
3. Drobizheva L.M. National-civic and ethnic identity: problems of positive compatibility // Russia Reforming: Yearbook; open ed. M.K. Gorshkov. - M.: Institute of Sociology RAS. - 2008. - Issue. 7. - S. 214-228.
4. Ikonnikova S.N. Young people. Sociological and socio-psychological analysis / S.N. Ikonnikova. - L.:

Publishing house of the Leningrad University, 1974. - 167 p.

5. Ikonnikova S.N., Lisovsky V.T. Youth about themselves, about their peers: a sociological study / S.N. Ikonnikova, V.T. Lisovsky. - L.: Lenizdat, 1969. - 133 p.

6. Ladatko A.A. Informal youth associations / A.A. Okay. - M.: Higher. school., 1991. - 47 p.

7. Lisovsky V.T. Soviet youth: ideals and aspirations / V.T. Lisovsky. - M.: Knowledge, 1971. - 32 p.

8. Spirina T.A. Transformation of ethnic identity of students [Electronic resource] / T.A. Spirina, E.A.

Goroshko // Young scientist. - 2017. - № 19. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/153/43367/>

9. Titova T.A. Key mechanisms for the formation of ethnic and civic identities of modern youth in public organizations of the Republic of Tatarstan / T.A. Titova, E.V. Frolova, A.S. Savina // Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice. - Tambov: Diploma, 2018. - № 5 (91). - S. 53–56.

10. Erickson E. Identity: youth and crisis / E. Erickson. - M.: Progress, 1996. - 342 p.

22.00.04 Социальная структура, социальные институты и процессы



## ПАМЯТИ УЧЕНОГО И УЧИТЕЛЯ ЛЕОНИДА АРКАДЬЕВИЧА ВОЛОВИЧА



Вечером 16 апреля 2020 года перестало биться сердце прекрасного человека, инженера, музыканта, философа, педагога, ученого, ведущего специалиста по проблемам формирования культуры личности учащейся и рабочей молодежи, Заслуженного деятеля науки ТАССР, лауреата премии правительства Российской Федерации в области образования, члена-корреспондента РАО, доктора философских наук, профессора Леонида Аркадьевича Воловича.

Он родился 9 февраля 1931 года в небольшом украинском городке Прилуки Черниговской области в семье служащих. Удивительно разнообразны судьба и жизненный путь этого человека, мальчишкой познавшего тяготы Великой Отечественной войны, но на всю жизнь сохранившего и дарящего людям достойные подражания жизнерадостность, оптимизм, удивительную коммуникабельность, обаяние.

Он едва успел окончить три класса, как началась война, а вместе с ней далекая – в город Чирчик Узбекистана – эвакуация, из которой вернулись на родину через четыре года. В десять лет он успел увидеть немало ужасов той страшной войны, воспоминания о которых хранил до конца своих дней.

В 1953 году Леонид Аркадьевич с отличием окончил Московский станкостроительный институт и был направлен в Новосибирск, на завод «Сибсельмаш», где два года работал инженером-конструктором в отделе главного механика.

Однако не суждено было молодому специалисту конструировать и производить сельскохозяйственные машины. В 1955 году он поступает сразу на второй курс вокального факультета Казанской консерватории, где ещё 4 года учился вокальному мастерству. Уже тогда он приступил к педагогической деятельности – одновременно с учебой в консерватории работал учителем машиноведения в казанской школе №110. И все же музыкальное образование взяло верх над техническим – по окончании (опять же с отличием!) учебы в консерватории Л.А. Волович остался работать здесь преподавателем сначала по классу камерного ансамбля, а затем курса эстетики.



В 1962 году Леонид Аркадьевич поступает в заочную аспирантуру МГПИ имени В.И. Ленина, где встреча с замечательными педагогами Д.Ф. Козловым и В.К. Скатерщиковым определила его дальнейшую судьбу. В 1966 году он защитил кандидатскую диссертацию по философии на тему «Эстетический идеал (некоторые закономерности формирования эстетического идеала коммунизма в советской музыке)».

Научные поиски в области эстетического воспитания побудили к переходу в открывшийся в 1976 году в Казани НИИ профессионально-технической педагогики АПН СССР, где им была создана лаборатория нравственно-эстетического воспитания. Результатом его творческих исканий становится докторская диссертация «Место и роль теории эстетического воспитания в марксистской социологии», защищенная в 1979 году.

Многие годы Л.А. Волович заведовал лабораторией гуманитарной подготовки Института среднего специального образования РАО. Им разработана оригинальная концепция поливариативной гуманитарной подготовки специалиста в системе непрерывного профессионального образования, которая позволила выйти на обоснование принципиально нового культурологического направления в педагогической теории и практике.

Разработанные Л.А. Воловичем учебные программы интегративных курсов «Культура молодого рабочего», «Культура специалиста», «Культура инженера», «Педагогическая культурология» прошли серьезную учебно-педагогическую апробацию и получили высокую оценку специалистов, организаторов образования, педагогов-практиков.

Широко известны работы Л.А. Воловича по формированию эстетической, нравственной, мировоззренческой культуры молодых рабочих с целенаправленным выходом на их профессиональную подготовку, личностный статус.

Результаты научных поисков Л.А. Воловича отражены в многочисленных научных трудах, под его руководством подготовлено более 20 кандидатов наук, он консультировал четыре докторских диссертации.

Л.А. Волович вел большую научно-организационную работу – под его руководством и при его участии Институтом проведено множество научно-практических конференций Всесоюзного, Всероссийского, республиканского (Татарстан) и других масштабов.

Леонид Аркадьевич обладал удивительным поэтическим даром, способностью увидеть то, что не могут увидеть другие, и сказать об этом так, как не могут сказать другие. Именно это делало его поэтическое творчество в жанре акростиха доступным, эмоционально открытым, увлекательным и заразительным, вызывало ответную душевную реакцию.

Многочисленные ученики и коллеги Леонида Аркадьевича Воловича будут помнить его как человека потрясающей работоспособности, величайшей скромности – истинного педагога, ученого, российского интеллигента!

Человечнейшего свойства человечный Человек,

Ежедневно удивляет своей сутью «вся и всех».

Ласков. Добр. Всегда участлив.

Остроумен и речист.

В мире будет править счастье,

Если мир Воловичист!

Командор – эфенди-джан!

Улыбайтесь, Жан туган!

Властитель щедрой доброты,

Ответственности к слову «я», и

Любомудрой простоты в

Определении бытия.

Вы – человеческий маяк той

Истинности сопричастия к

Чужой беде, чужому счастью.

Вы – человеческий маяк.

Да, свет такого маяка –

Автограф Ваш всем на века!

*Осипов П.Н., доктор педагогических наук, профессор*

*Мухаметзянова Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент*

## **Информация**

### **УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ**

#### **НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»**

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

#### **SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC “Agency “Rospechat”. The index is 16885.